

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesta etapa da minha vida e que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Assim, deixo o meu agradecimento pessoal a cada um.

À coordenadora do mestrado, Doutora Sara Araújo, pela partilha de saberes, que sustentaram e muito a minha prática pedagógica.

Ao supervisor institucional Mestre Carlos Correia, pelo apoio, acompanhamento, pelas imensas oportunidades de aprendizagem e pela partilha de opiniões.

À i , pela inspiração, partilha de conhecimentos e ajuda no meu crescimento enquanto profissional de educação de infância.

Aos meus pais, Fernanda e Fernando, por me terem apoiado e incentivado a seguir o meu sonho.

Ao meu irmão, Eduardo, pelos conselhos úteis e ajudas prestadas.

À Carmo, pelas palavras amigas e de conforto, mostrando-me sempre o lado positivo das coisas, quando tudo parecia negro e que em nenhum momento me abandonou.

À minha madrinha Florisa, pela disponibilidade, ajuda e apoio incondicional.

Ao Nuno, por estar sempre comigo e pela força que me deu.

À turma do Mestrado em Educação Pré-escolar, pelo acompanhamento, solidariedade, força e espírito cooperativo demonstrado neste percurso académico, tendo tornado esta experiência ainda mais gratificante.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, permitiu descrever e analisar o trabalho desenvolvido pela formanda durante o ano letivo 2014/2015, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, nomeadamente na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. O estágio ocorreu em dois contextos educativos, creche (crianças de 1/2 anos de idade) e educação pré-escolar (crianças a perfazer os 3 anos e de 3 anos de idade) na , o qual possibilitou à mestranda desenvolver linhas de ação a partir da metodologia de investigação-ação em articulação com os referenciais teóricos e legais.

O desenvolvimento de todo este percurso formativo teve como suporte a elaboração das narrativas reflexivas individuais, as planificações semanais em equipa educativa e as reuniões de avaliação com o supervisor institucional e as educadoras cooperantes.

Foram visíveis as seguintes competências construídas ao longo da ação, nomeadamente a utilização de fundamentos teóricos que sustentaram a prática; a diversidade de estratégias de forma a proporcionar um desenvolvimento do grupo; a reflexão na, sobre e para a ação (Schön, 1998) com a perspetiva de melhorar desempenhos futuros. Desta forma, a prática da formanda assenta numa perspetiva construtivista, no sentido de fomentar o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Competências Profissionais; Prática Reflexiva

ABSTRACT

This professional qualification report in Pre-school education, in Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, aims to describe and analyze the work of the student during the 2014/2015 school year, in what concerns the Course of Supervised Teaching Practice in two different educational contexts: day-nursery (children 1/2 years old) and pre-school education (children from 3 years old). That performance took place in the which enabled the development of the methodology of action research in articulation with theoretical and legal frameworks.

The development of this educational process was supported by the individual reflective narratives, the weekly educational team meetings as well as the evaluation meetings with the institutional supervisor and the cooperating teacher.

The skills that supported the action were the use of theoretical foundations to support the practice; the diversity as to provide a development of the group strategies; the reflection on, and about to action (Schön, 1998) with the perspective of improving future performances. Thus, the practice is based on a constructivist perspective, which aims to stimulate the integral development of the child.

Keywords: Action Research; Professional skills; Reflective Practice

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
2. Caracterização do Contexto de Estágio e da Metodologia de Investigação	21
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	33
3.1. Atividades e Projetos Desenvolvidos na Educação Pré-escolar	34
3.2. Atividades e Projetos Desenvolvidos em Creche	47
Reflexão Final	59
Referências Bibliográficas	63

ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

- Anexo A - Grelhas de Avaliação
- Anexo B - Planificações Semanais
- Anexo C - Narrativas Reflexivas
- Anexo D - Registos Fotográficos
- Anexo E - Outros Documentos Relevantes

LISTA DE ABREVIATURAS

DGE - Direção Geral de Educação

DL - Decreto-Lei

ESEIPP - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

HS - *High/Scope*

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

UC - Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

A realização do presente relatório de estágio, proposto no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado de Educação Pré-escolar, pretende divulgar o trabalho desenvolvido em dois contextos educativos distintos (creche e educação pré-escolar) que tiveram lugar na [redacted] que se situa no concelho do Porto, na freguesia de [redacted]. A prática pedagógica foi concretizada numa sala de atividades, designada de sala dos [redacted] com crianças de 3 ou a perfazer 3 anos de idade e na sala dos [redacted] com crianças de 1 a 2 anos de idade.

O trabalho desenvolvido na Prática Pedagógica Supervisionada sustenta-se no conhecimento dos fundamentos teórico-legais e na metodologia de investigação-ação, que se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa, de prática e aplicada a um contexto real.

Ao longo do estágio a mestranda procurou ter em atenção os objetivos patentes, na ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, dos quais sublinha aquele que mais diretamente se relaciona com o seu trabalho e que se constitui fundamental neste relatório: “problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro & Araújo, 2014).

Neste seguimento, o presente relatório revela o percurso formativo efetuado. Evidencia as dificuldades sentidas e ultrapassadas e ainda as aprendizagens que foram sendo conquistadas e construídas, as quais, em conjunto, proporcionaram bases importantes que permitirão, no futuro, intervir de forma consciente e capaz de desenvolver, com dignidade, a função de educador.

O presente relatório está organizado em três capítulos, sendo o primeiro o enquadramento teórico e legal que elenca um conjunto de referenciais teóricos

e normativos que sustentaram a ação educativa da estagiária e que se constituem fundamentais para a prática pedagógica futura. No segundo, é feita a caracterização geral da instituição de estágio, nomeadamente a identificação do grupo de crianças e a caracterização do tempo e do espaço da sala de atividades, assim como a metodologia de investigação seguida. O terceiro, correspondente à parte essencial do relatório, prende-se com a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e inclui-se a apresentação de eventuais propostas de transformação. Por último, surge a reflexão final que espelha, sucintamente, o processo realizado, dando conta dos constrangimentos, das fragilidades e das mais-valias que se revelaram essenciais no desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária, permitindo melhorar e adequar futuras práticas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Ser educador pressupõe um conjunto de saberes que, só em sábia conjugação, permite tornar o profissional de educação um ser consciente, crítico e responsável. Sendo o educador uma peça fundamental em todo o processo educativo, sobretudo quando o mesmo se insere no contexto da educação pré-escolar, este, além do seu acervo cultural, psicológico e sociológico, deve munir-se de ferramentas assentes em alicerces que valorizem o conhecimento profundo das teorias inerentes ao desenvolvimento da criança.

Associando todas estas vertentes, seguindo uma metodologia construtivista, cuja ênfase recai incontestavelmente em atividades que favoreçam a espontaneidade da criança, está, deste modo, o educador a cumprir o seu papel de mediador pedagógico. Para o cumprir, conscientemente, terá que possuir um conhecimento das noções fundamentais sobre o desenvolvimento psíquico das crianças e dos critérios psicopedagógicos a aplicar, da sua evolução psicológica, consciencializando-se das diferentes fases que ela atravessa e os níveis de maturidade que atinge. Deve também ter em conta a importância social, dado que as capacidades da criança se devem, em grande parte, aos estímulos que recebe e, portanto, são o resultado do grupo social e cultural em que nasce. Por isso, é tão importante a tarefa educativa na educação pré-escolar no sentido de contribuir para a compensação das desigualdades inerentes à origem social da criança.

Proporcionar à criança condições que passam por esta adquirir confiança em si própria, aceitação plena de si própria, são aspetos básicos que contribuem no futuro para um desenvolvimento estável da sua personalidade.

Esta preocupação com o desenvolvimento integral da criança não se situa exclusivamente ao nível do ambiente educativo/educador, da família, mas também do Governo Português. Neste sentido, é crucial que qualquer

profissional de educação exerça a sua prática pedagógica, partindo também do conhecimento dos documentos emanados do Ministério da Educação (ME) entre os quais se destacam a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). O primeiro é importante, na medida em que prevê a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo português e consagrado às crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, resguardada “a partir do ano em que atinjam os cinco anos de idade”, sendo dever do Estado “garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas e o de assegurar que essa frequência se efectue em regime de gratuidade da componente educativa” (Decreto Lei (DL) nº 85/2009, art.º 4, - 1 e 2, p.5636). De acordo com o espírito desta Lei, a educação, enquanto atividade desenvolvida por uma entidade formal, deve responder

às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (LBSE, cap. I, art.º 2, - 4).

Estes princípios estão reforçados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (DL nº 5/1997) e estão em sintonia com as ideias de Jean Piaget que refere que o direito à educação “não é apenas o direito de frequentar a escola: é também, na medida em que vise a educação para o pleno desenvolvimento da personalidade” (Piaget, 1978, p.65). O segundo, oficializado pelo Despacho Normativo nº 5220/1997, centra a sua atenção na construção da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar, “implicando a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram, independentemente da respectiva titularidade” (Despacho Normativo nº 5220/1997, p.9377).

Embora não sendo um programa, as OCEPE têm a mais-valia de proporcionar a todos os educadores um referencial comum, capaz de proporcionar um

trabalho educativo equitativo a nível nacional. Contudo, não “aprisiona” o educador, permitindo-lhe liberdade na organização do processo educativo, sendo que adota “uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças” (*idem*).

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL nº 241/2001) complementa os documentos referidos e constitui uma orientação para o profissional de educação no sentido de proporcionar à criança um desenvolvimento saudável, dotando-a de alicerces capazes de uma consciência intelectual e cívica necessária aos nossos tempos. Neste sentido, o processo educativo orienta-se segundo uma imagem de criança ativa, tal como é definido na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), em que a educação deve promover a cultura individual de cada criança e oferecer uma igualdade de oportunidades.

Como Dewey destaca, a educação deve ser feita tendo por base as “experiências do quotidiano da criança” (Dewey, s.d., citado por Sarmiento *et al.*, 2009, p.49), de modo a que esta aprenda fazendo. A educação, é, pois, “um processo contínuo que visa, em primeiro lugar, o desenvolvimento e a realização das potencialidades de cada um” (Marques, 2001, p.13).

Sendo a criança o núcleo fundamental de todo o processo formativo, esta assume-se como um sujeito em permanente atividade intelectual e, ao inserir-se na sociedade, constrói a sua própria representação do mundo, constituindo-se como um indivíduo capaz de intervir no processo educativo. Contudo, se a criança dependesse exclusivamente de si própria para o seu desenvolvimento, seria quase impossível alcançar o índice máximo das suas capacidades, pelo que o educador é o elemento fulcral para promover o seu desenvolvimento. Para tal, necessita de um ambiente pedagógico rico, proporcionador de todos os requisitos conducentes a um pleno desenvolvimento da personalidade humana. Nesta perspectiva, o educador tem um papel importantíssimo enquanto promotor de aprendizagens, pois o espaço dado à criança vai muito além daquilo que ela transporta do seu seio familiar e cultural. A educação pré-escolar está lá para abrir horizontes, o que vai ao encontro do que é referido

nas OCEPE, em que não se pode esperar que “a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (ME, 1997, p.67).

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar da Direção Geral de Educação (DGE), enquanto documento de carácter transversal à educação básica, operacionalizam aprendizagens que encontram o seu paralelismo nas OCEPE (ambas contemplam áreas como a Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo). Contudo, as Metas de Aprendizagem acrescentam os domínios da Dança e das Tecnologias de Informação e Comunicação e definem o perfil da criança no final da educação pré-escolar. “A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas OCEPE, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar - DGE). Atualmente, os domínios das Metas de Aprendizagem não se encontram publicadas no site da DGE.

Ressalve-se que não é apenas o profissional de educação que deve caminhar para que a criança se valorize. O contexto familiar e a comunidade envolvente devem, também, intervir e, em conjunto, equacionar as possibilidades de aprendizagem, partindo, naturalmente, das próprias apetências e curiosidades demonstradas pela criança.

Todas as correntes de psicologia insistem na importância decisiva que os primeiros anos têm na evolução posterior da personalidade e, felizmente, já vai longe o tempo em que a preocupação com o seu desenvolvimento se limitava ao estabelecimento de condições necessárias para o seu crescimento físico. De igual modo, é já aceite universalmente que as crianças têm que ter infância, ou seja, é necessário que se privilegie as características naturais da criança. Muito recentemente, e no sentido oposto, muitas famílias preenchem os tempos das

crianças com diversas atividades e, embora o fizessem com boas intenções, acabavam por “abafar” o seu desenvolvimento natural. Também as preocupações com o ambiente meteorológico era exagerado (não se permitia que a criança andasse à chuva, se molhasse), assim como o familiar (todos os obstáculos eram suprimidos para que a criança não se ferisse), entre outras tantas. Na verdade, o psiquiatra, psicoterapeuta e cientista Augusto Cury defende que a criança precisa de ter infância, necessita “de inventar, correr riscos, decepcionar-se, ter tempo para brincar e encantar-se com a vida” (Cury, 2005, p.11). Deve evitar-se criar-lhe um mundo artificial, porque ao fazê-lo, está-se a produzir “sérias consequências no território das suas emoções, no anfiteatro dos seus pensamentos e no solo das suas memórias.” (*idem*, p.12)

Sendo que a prática pedagógica durante o presente processo formativo da formanda foi realizada na resposta social de creche e na valência de Jardim de Infância, portanto nos primeiros anos de vida da criança, elas revestem-se de importância capital, pois, de acordo com o DL nº 5/97 (cap. II, art.º 2º), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.670). Até aos anos 70, tal como refere Cardona (1997), a educação centrava-se principalmente nas características psicológicas das crianças e só a partir do final desta década é que as dimensões sociológicas passaram a ser mais valorizadas, havendo, assim, um maior desenvolvimento na educação. Desta forma, tal como Bronfenbrenner (1975, citado por Cardona, 1997, p.23) defende, passaram a ser “consideradas todas as influências do meio, tendo em conta que, de uma forma ou de outra, todas elas participam na vida da criança, intervindo (...) no seu desenvolvimento”. Quanto à resposta social de creche, que dá apoio a crianças na faixa etária do zero aos três anos de idade, é de salientar que, segundo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social - Portaria nº 262 de 31 de agosto de 2011, esta representa um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança” (art.º 3, p.4338). Integra, ainda, numa rede privada, entendendo-se como rede privada, todos os “estabelecimentos que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de

solidariedade social (...) que prossigam atividades no domínio da educação” (DL nº 5/97, cap. V, art.º 14). Nesta resposta social, os conhecimentos adquiridos e as leituras feitas tiveram um papel importantíssimo. Assim, o percurso formativo na resposta social de creche concretiza-se “ao longo das diversas interações, seja em torno dos cuidados básicos prestados ou em torno do jogo, o que significa, portanto, que se manifesta na interação com os outros, sejam adultos ou crianças e com os objectos” (Portugal, 1998, p.74).

Também o quotidiano da criança deve ser tão rico que possibilite a vivência de diversas situações. Uma das formas de viabilizar essa vivência é recorrendo ao cesto dos tesouros (proposta de Elinor Goldschmied). Sendo uma proposta que apela à exploração e manipulação variada de objetos do uso quotidiano, nomeadamente naturais, “O uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebé em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões a assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.114). Será com base nas experiências-chave que o educador poderá interpretar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança que advierem desta proposta. O jogo heurístico (proposta de Elinor Goldschmied) é também uma nova abordagem para a aprendizagem das crianças que se encontram no seu segundo ano de vida, pois estas “sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (*idem*, p.148).

Em qualquer fase, e a faixa etária dos zero aos três anos não é exceção, deve o educador dar especial atenção à afetividade da criança, pois esta deve estar totalmente satisfeita para poder enfrentar os problemas que o seu natural desenvolvimento lhe suscita. Este sentido está presente na frase de Piaget ou na de Alain Sarton, citados por Maria Jesus Alava e Pilar Palacios que são, respetivamente, as seguintes: “a afetividade é o motor ou o travão da inteligência” e “Na maior parte dos problemas intelectuais, as soluções são do tipo afectivo” (Alava e Palacios, 1993, p.111). Só sentindo o carinho, as atenções, os cuidados do adulto e a aceitação da sua pessoa, conseguirá evoluir

e percorrer de forma saudável os diferentes estádios de desenvolvimento. Também deve respeitar a sua atividade, a sua incansável mobilidade, uma vez que esta acelera a curiosidade, sendo um instrumento importante na formação das suas estruturas mentais. É absolutamente necessária, uma vez que, sem ela, o desenvolvimento pode atrasar-se. É, por isso, importante não só respeitá-la como também garanti-la.

Ainda no que concerne o papel do educador, este deve “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (DL n.º 5/97, art.º 10). Cada criança é considerada, deste modo, como sujeito único, mas dotada de capacidades de interação, ajustáveis ao conceito de “escola inclusiva”, a qual supõe um planeamento das tarefas tendo por base o grupo, embora respeitando as respetivas características individuais. Assim sendo, tal como referem as OCEPE, a educação pré-escolar deve “adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada” (ME, 1997, p.19) proporcionando a inclusão de todas as crianças, aceitando as suas diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo às suas necessidades individuais. Por outras palavras, “A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, género e habilidade” (Vitello & Mithaug, (1998) citado por Ainscow, 2009, p.11).

David Rodrigues (2011) também se refere a este assunto e, de uma forma elementar, sintetiza o conceito de Educação Inclusiva ao referir que se trata de um sistema que abarca todas as crianças e com qualidade educativa. Ainda de acordo com David Rodrigues (2011) a educação tem de desempenhar um papel mais ativo na luta contra as desigualdades sociais, promovendo novas competências, atitudes e comportamentos e incentivando novas formas de desenvolvimento pessoal e comunitário.

Tal como refere Vasconcelos, o educador deve assumir-se como “aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis de atingir” (Vasconcelos,

1997, p.35). Esta atitude do educador corresponde a uma intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, que é definida como a “resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Vigotsky, 1976, p.26, citado por Vasconcelos, 1997, p.35). É importante que o educador prepare a criança para explorar, que a ensine a “conquistar experiências originais através da observação de pequenas mudanças e da correcção de grandes rotas” (Cury, 2005, p.81), ideia que se baseia na teoria de Piaget, referida por Cury que mostra que ao estimular a criança, “novos estímulos estabelecem uma relação cognitiva prévia, gerando novas experiências” (*idem*).

O educador assume-se como promotor de aprendizagens que favorecem a necessária segurança afetiva e a promoção de autonomia construtora do próprio conhecimento da criança e, também, decisora e participante na organização das atividades, do espaço e dos materiais. Tal como referem as OCEPE, este sentido da educação para a cidadania dá “particular importância à Organização do Ambiente Educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (ME, 1997, p.20).

Sem dúvida que todo o educador deve ter em conta os seguintes pressupostos: respeitar os estádios de desenvolvimento da criança sem ultrapassar etapas; considerar o seu ritmo e as suas necessidades, vendo-o como um ser individual; valorizar e escutar a criança contribuindo para o seu bem-estar e autoestima; proporcionar à criança um ambiente estável, calmo e acolhedor, tendo em conta o seu desenvolvimento harmonioso; favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação com o intuito de promover novas experiências; incentivar a colaboração dos pais no processo educativo através da participação em várias iniciativas; permitir o desenvolvimento da autonomia e da confiança sempre que possível e promover o trabalho em equipa. Só respeitando estes pontos se consegue que o educador seja aquele que

permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional (Portugal, 1998, p.198).

Para que a criança se sinta bem, integrada e feliz e, segundo o papel de desempenho profissional do educador de infância, é necessário que o educador “[avalie], numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento de cada criança e do grupo” (DL nº 241/2001, cap. II, art.º 3, p.5573).

Neste ambiente de acolhimento e de afetos, o educador tem, para além dos variados papéis já referidos, o de promover a inclusão, permitindo que se estabeleça uma relação educador-criança e criança-criança. Para tal, é necessário que “o educador respeite os direitos e a competência da criança e que construa ambientes e situações interativas em que a sensibilidade, a estimulação e a autonomia se aliem na criação [de] múltiplas zonas de desenvolvimento próximo” como defendem Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011 e Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011 e de diferenciação pedagógica, como defende Oliveira-Formosinho, 2007, citado respetivamente por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.45).

O educador tem, pois, que respeitar os ritmos da criança, responder às suas necessidades e apropriar-se das suas características psicológicas, sociológicas, culturais e morais para criar oportunidades de aprendizagem, dado que as crianças “que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.80), factos que se encontram perfeitamente definidos e reiterados quer nos estudos teóricos sobre a educação e a sua relação com a criança, mas,

sobretudo, nos documentos legais. Segundo as OCEPE, o profissional de educação deve “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p.18), ao que Portugal acrescenta, dizendo que “o trabalho do educador é um trabalho mais complexo do que o meramente afetivo: O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes” (Portugal, 1998, p.198).

O plano de ação desenvolvido ao longo deste percurso sustenta-se em modelos pedagógicos construtivistas, designadamente no modelo pedagógico *High/Scope* (HS), Movimento da Escola Moderna (MEM) e em conceções do modelo *Reggio Emilia*, os quais se sustentam em componentes diversas, a saber: espacial (espaço e materiais), temporal (rotinas) e grupal. Qualquer modelo curricular é um importante alicerce, que apoia o educador, a criança e o grupo e “constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.34). Assim, e segundo o modelo HS (Hohmann & Weikart, 2011), o espaço deve englobar áreas distintas, promotoras de atividades diversas e, conseqüentemente, de aprendizagens diferenciadas, sempre adaptáveis aos interesses e necessidades da criança. Deve ainda permitir o livre acesso às áreas e aos materiais que nelas se encontram, possibilitando o seu manuseamento no sentido da criança, autonomamente, se aperceber das suas definições e da sua funcionalidade. As frases “A criança encontra, usa e arruma é, sobretudo, para a criança, um caminho de autonomia. Mas a autonomia, segundo Piaget, também se conquista com as relações com os pares” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66) sublinham o percurso educativo, sendo que os modelos referidos integram as pedagogias da participação, que procuram centrar-se “nos actores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de acção pedagógica determinado” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21). O modelo de *Reggio Emilia* avança que o espaço tem que ser “cuidadosamente planeado e organizado para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os

professores e os pais se sintam como em casa” (Lino, 2007, p.104), privilegiando, portanto, o trabalho colaborativo, seguindo o estabelecido na educação pré-escolar. De igual modo, “As crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo” (*idem*, p.103), uma vez que os trabalhos de grupo são enriquecedores. Igualmente importantes são os registos expostos nas paredes que “desempenham uma importante função pedagógica (...) “as nossas paredes falam, documentam””(*idem*, p.106).

No que diz respeito ao tempo, o modelo HS “não acredita na diretividade das aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.68), ou seja, defende a autonomia e a diversidade das interações e das experiências, através da rotina diária, viabilizando, assim, um ambiente estável, organizado, promotor do bem-estar, conforme consagra o DL nº 240/2001, relativo à dimensão profissional do educador. Esta conceção pedagógica torna-se uma mais-valia para a criança, pois previne a ansiedade, dado que, e de acordo com Oliveira-Formosinho, “o começo e o fim de cada tempo de rotina são assimilados por meios conhecidos da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70). Já o modelo curricular do MEM apresenta ações que valorizam a autonomia das crianças ao criar o Mapa de Presenças, o qual é também facilitador da cooperação. Este é construído pela criança, sob o apoio do adulto, e constitui-se, segundo Niza, um momento importante na construção da “consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2007, p.135).

De acordo com o tempo, também a organização dos grupos se revela um fator crucial em todo este processo, visto que permite abrir “em pequeno grupo, em grande grupo, com os pares, com os adultos ou ainda sozinha” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.69) perspectivas e fruto desta diferenciação, é possível levar a criança a explorar o Mundo, sem sair da instituição educativa onde se encontra. Este modelo realça uma relação entre os atores baseada na colaboração e comunicação, valorizando-se as interações entre relação criança-criança, o adulto-adulto ou o adulto-criança. Neste caso é de referir, uma vez

mais, o modelo HS, o qual preconiza que a aprendizagem deve ser feita pela ação, de modo a levar a criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo. Os adultos apoiam as suas intervenções com encorajamentos e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, partindo do empenho ativo e individual, consegue a criança resolver problemas, sob, como já se disse, a orientação do adulto, pois este é o “verdadeiro motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.71). Cabe, pois, ao adulto promover também o envolvimento da criança em atividades enriquecedoras e promotoras dos seus próprios projetos, o que vai ao encontro das orientações legais, conforme consignado no ponto 4 do anexo nº 1 do DL nº 241/2001 do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância que reitera a sua importância.

Estas estratégias estão de acordo com o MEM que, pela voz de Freinet, defende a valorização pública das experiências de vida, opiniões e ideias das crianças como meio de reforço desse mesmo clima (Niza, 2007, p.131). Esta metodologia de trabalho, enraizada em projetos, é também relevada por este modelo, sendo que “revitaliza e acrescenta sentido social ao labor [das crianças]” (Niza, 2007, p.129), assim como pelo modelo de *Reggio Emilia* que o vê como uma “componente essencial do currículo” (Lino, 2007, p.112).

Ainda de acordo com o MEM e segundo Gambôa (2011), a metodologia de trabalho de projeto é essencial e nasce da necessidade de “preparar a nova geração para pensar por si própria” (Kilpatrick, 1926 citado por Gambôa, 2011, p.50), sendo potencializadora de aprendizagens, que devem “começar por um problema e não por um tema” (Gambôa, 2011, p.56), daí que o “projecto, pela sua complexidade, [possa] e [deva] trabalhar na ZDP da criança (Vygotsky, 1978), permitindo trocas e transações elaboradas (Bruner, 1990), capazes de uma ação mútua emergente” (Vasconcelos *et al.*, s.d., p.10).

Aquando da implementação do projeto, este “pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo

demonstra interesse por algo que atrai a sua atenção” (Katz & Chard, 1997, pp.171-172). São assim importantes questões orientadoras que vão acompanhando o projeto, sendo que o mesmo deva ter como ponto de partida as seguintes: O que sabemos?, O que queremos saber?, Como vamos fazer? e O que vamos fazer?. Segundo Katz e Chard “O ponto principal da primeira fase de trabalho de projeto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (1997, p.172), sendo que o papel do educador é importante, pois este é um incentivador de diálogo levando a criança a falar sobre o tópico e a descrever muitas vezes de forma lúdica o que vai compreendendo. Na etapa seguinte, “A principal ênfase (...) é dada à apresentação de informações novas” (*idem*, p.173), as quais podem ser realizadas fora da instituição educativa ou no convite feito a um orador ou ainda no recurso a objetos verdadeiros. Todas estas estratégias fornecem acontecimentos partilhados e a experiências novas que podem surtir bons efeitos nomeadamente assimilação de novos conhecimentos, na identificação e correção de conceitos errados. Por último, “O objetivo principal da terceira fase do trabalho de projeto é ajudar a concluir o Projeto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu” (*idem*, p.175), constituindo-se como o momento essencial porque se pretende que as crianças, “na sua maioria” partilhem uma compreensão completa do tópico. Sendo que nesta fase não é aconselhável a apresentação de novas informações mas, antes é “necessária uma elaboração da aprendizagem das crianças para que o seu significado seja intensificado e personalizado” (*idem*).

Reconhecemos a importância da metodologia de trabalho de projeto, uma vez que é

uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140 citado por Vasconcelos *et al.*, s.d., p.10).

Sem dúvida, que o contexto educativo deve privilegiar o percurso da criança, traçando princípios basilares de complexidade crescente, em que o educador desejável será aquele que incentiva a que a criança “se [mova] adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos *et al.*, s.d., p.10), o que vai ao encontro do que preconiza Cury, quando afirma que a criança, em vez de visar “a memória como depósito de informação” (Cury, 2005, p.70) a usa “como suporte de arte de pensar” (*idem*), sendo, portanto, um dos objetivos fundamentais da educação ensinar/acompanhar a criança a ser pensadora e não repositora de ideias e informações transmitidas. A chave da ação pedagógica adequada está na capacidade de observar, de diagnosticar, de prever e de avaliar os resultados da ação, sempre tendo como premissas o trabalho colaborativo para que o exercício da atividade profissional permita a integração, a consciência da responsabilidade, da crítica, da cidadania de modo a que a criança saia valorizada a vários níveis: cultural, linguístico, social, cultural, entre outros. É por isso que a preocupação pedagógica não pode estar exclusivamente centrada nos conteúdos programáticos, mas na formação integral da criança. Neste sentido, o sociólogo Perrenoud é da opinião que o trabalho não pode ser visto como uma opção pessoal, mas como uma necessidade profissional, dado que “a evolução da [educação] caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000, p.79). Desta forma, a cooperação é então “um sinal de qualidade na educação” e a competência de trabalho em equipa “é fundamental para toda a vida. Através da cooperação realizam-se projetos, resolvem-se problemas (...) e atinge-se o sucesso pessoal e profissional” (Estanqueiro, 2010, pp.21-22).

A atitude do educador, e no seguimento dos parágrafos anteriores, tem que se basear na reflexão. É Alarcão que refere que “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva da parte do [educador]” (Alarcão, 1996, p.187). Esta sintonia entre reflexão e autonomia é também analisada por outros autores, como Vieira e Vieira (2005, p.93), que defendem que o que “é exigível aos [educadores] é que estes não se limitem a fornecer informação às [crianças], mas levá-las a pensar

criticamente; não é colocar coisas na cabeça das crianças, mas sim tirar algo delas”, daí que se torne essencial que a prática pedagógica se centre numa metodologia de investigação-ação (assente nos conceitos de observação-planificação-ação-avaliação) que está subjacente ao papel do profissional de educação, o qual é, também, um investigador, dado que a este também pertence a resolução dos problemas que possam surgir ou até o aperfeiçoamento de situações importantes que ocorrem diariamente no processo educativo. Estas são importantes para reconhecer as suas práticas e, no sentido de as melhorar continuamente, deve o profissional tornar possível a concretização sistemática de reuniões, formais ou informais, entre os diversos profissionais de educação cujo um dos intuitos é partilhar e organizar informações acerca do grupo e das tarefas, por exemplo, sobre as necessidades e interesses das crianças, como retrospeção e prospeção da ação. De acordo com as várias atitudes do professor, Alcino Matos Vilar (1995, p.73) refere que o educador “planificador” assume-se como “investigador e usuário crítico-reflexivo dos programas oficiais que emerge como resposta e superação do modelo de “executor””. Estamos de acordo que, efetivamente, a planificação não é mais do que um guião da ação do educador, para a coerência do processo educativo das crianças. Neste processo de planificação, deve ser garantido um grau de flexibilidade considerável, sendo que o educador deve ter a liberdade de, com sensatez, torneir a planificação. Segundo Cortesão (1998, citado por Coutinho *et al.* 2009, p.362), “a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução ao ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática”.

Para potencializar a ação de um profissional de educação, é crucial a realização de um processo árduo e contínuo de observação. Tal como refere Estrela (1994, p.29), a observação “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação (...) de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana”. A observação está intrinsecamente ligada à planificação da ação, uma vez que esta se baseia “na

reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado” (Zabalza, 1994, p.25) e, assim, se torna num “instrumento” cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar, 1995, p.5). Segundo Ander-Egg (1989), citado por Diogo, 2010, p.64), planificar “consiste em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objectivos tendo em conta a limitação dos recursos”. Depois de concretizada a planificação, passa-se para a ação onde são colocadas em prática as intenções educativas planeadas, para as quais o educador deverá ter a capacidade de refletir na, sobre e para a ação (Schön, 1998). Tal como Oliveira e Serrazina (2002, p.1) refere, “o poder da reflexão sobre a prática [é] como catalisador de melhores práticas”. Ao realizar-se a reflexão retrospectiva é possível, então, concretizar-se uma avaliação sobre as atividades efetuadas.

No seguimento da metodologia investigação-ação e segundo Parente (2004), a avaliação é um instrumento de grande importância para a regulação do processo educativo, pois o recurso à observação, à interpelação, às propostas funcionam como processos de aprendizagem capazes de “ensinar as crianças a documentar e avaliar a sua própria aprendizagem”, que irá resultar inevitavelmente numa “descrição rica e compreensiva do que a criança sabe e pode fazer que (...) constitui material relevante para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões a efetuar pelo educador de infância para a construção de novas aprendizagens” (Parente, 2004, p.35).

A avaliação pode ser feita em conjunto com as crianças, pois, tal como refere a Circular n° 4 (2011, p.1), aquela “desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”.

Tal como é mencionado no DL n° 241/2001 (cap. II, art.º 3, p.5572),

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, princípio que é também contemplado nas OCEPE (ME, 1997) que destacam que no processo educativo é necessário que as diversas etapas se interliguem e se sucedam: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

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

2.1.

O índice de crescimento é considerável a julgar pelo desenvolvimento das infraestruturas, nomeadamente aos vários níveis: saúde, apoio à terceira idade, educação, cultura, desporto, lazer e comércio. De carácter privado e com fins lucrativos, a instituição, de acordo com a Lei nº 9/79 é da “responsabilidade de pessoas singulares ou colectivas de natureza privada” (art.º 3, p.423), sendo a Leonarda Lopes a responsável e a mentora do projeto. Esta é pedagoga, sócia gerente e, enquanto diretora, orienta toda a dinâmica da instituição, ouvindo os elementos que a compõem. Promove, quinzenalmente, reuniões com as educadoras, sendo também convocada a equipa de estagiárias, relevando assim o trabalho colaborativo, capaz de proporcionar um ambiente propício às metas de desenvolvimento delineadas pela instituição.

O [] surgiu em 2001 e durante cinco anos funcionou no Porto, no Largo Maestro Miguel Ângelo, e em março de 2007, deslocou-se para a [] [], espaço este construído de raiz, dando continuidade à resposta social de Creche e à valência de Jardim de Infância.

Esta instituição tem estabelecido, desde 2010, protocolos de colaboração com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESEIPP), recebendo mestrandos e assumindo a sua Prática Pedagógica Supervisionada. Colabora com a Lipor no projeto *Ecofone* e com a FNAC ao propor algumas atividades a desenvolver no âmbito da Agenda *Fnac Kids*. Participa em projetos internacionais, tendo, inclusivamente, sido agraciada com o prémio *Criatividade e Inovação 2013*, sob o tema *Água e Património*, atribuído pela Comissão Nacional da UNESCO. É Eco-Escola desde o ano letivo 2008/2009 e está associada à UNESCO desde junho de 2009 (PE, 2013). A instituição tem também preocupações de ordem ecológica e de solidariedade social, colaborando com as várias instituições como CrescerSer do Porto - Casa de Cedofeita, a Associação Finais Felizes, a Associação Princesa Leonor Aceita e Sorri, o Coração na Rua e ainda o Bobby & Companhia (Projeto Curricular de Grupo (PCG), 2014).

O [], enquanto instituição educativa, baseia a sua ação em dois princípios fundamentais: “a construção conjunta e participada do conhecimento e a transformação social” (PE, 2013, p.6). Pretende-se que tanto os educadores, professores, auxiliares e crianças como, também, os pais/encarregados de educação sejam “sujeito e objeto do processo educativo” (*idem*, p.7). Como é realçado pelas OCEPE “os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças [e] têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997, p.43).

No que diz respeito aos recursos físicos, a instituição educativa é constituída por três pisos: cave, rés-do-chão e primeiro andar e pelos espaços exteriores. A cave (*cf. Anexo E - Figura 1*) é composta pela sala dos educadores, a casa de banho, a biblioteca (esta oferece alguns constrangimentos, devido ao

amontoado de material didático que cria uma barreira, impossibilitando o acesso às estantes dos livros) e a sala de convívio/vestiário para a equipa educativa. O acesso à biblioteca, feito por escadas, limita a entrada a crianças portadoras de insuficiência motora e o espaço encontra-se desajustado ao contexto educativo, pois situa-se na cave e segundo o Despacho Conjunto nº 268/97 “as caves não poderão ser ocupadas por espaços destinados a actividades a realizar pelas crianças” (ME, 1997, p.89). O rés-do-chão (cf. Anexo E - Figura 2) é destinado exclusivamente à Educação Pré-escolar. Existem três salas de actividades (uma com crianças entre dois e três anos e outra com crianças entre os quatro e os cinco. A terceira apresenta várias funcionalidades, como arrecadação, hora da sesta, feira do livro e ainda no mês de fevereiro acolheu um pequeno grupo de crianças da Creche), duas casas de banho, em que uma é utilizada para os momentos de cuidados corporais e necessidades fisiológicas e a outra adaptada para indivíduos com necessidades adicionais de suporte, a secretaria/recepção, um elevador, um refeitório/sala polivalente (actividades de capoeira e dança) e uma cozinha. Um outro espaço que merece relevância é o *hall* de entrada, sendo este privilegiado enquanto divulgador das actividades e projetos a serem desenvolvidos na instituição, bem como os corredores, também encarados como um espaço pedagógico, pois acolhem as produções finais realizadas nas actividades com as crianças. Por fim, outro espaço a destacar é o exterior, uma vez que este é facilitador e promotor de aprendizagens. Contem areia, pedras de pequenas dimensões, pneus, um pequeno jardim, bem como a horta pedagógica. No primeiro andar (cf. Anexo E - Figura 3) existe um gabinete da direcção, um elevador, duas salas de actividades dedicadas a dois grupos de creche, uma sala que apoia o almoço, o lanche e as actividades de expressão plástica, outra sala destinada aos momentos de sesta e uma copa. Possui duas casas de banho, uma para adultos e outra adaptada às necessidades das crianças. O espaço exterior do primeiro piso, vedado por uma estrutura de vidro, permite a relação entre o interior e o exterior do edifício e encontra-se pavimentado com tartan. Conta com dois instrumentos de carácter lúdico (cavalos de balançar) que não estão fixos ao

chão. Nenhum dos espaços exteriores apresenta locais com “telheiro translúcido como abrigo do sol e da chuva”, como propõe Torelli & Durett, citado por Post & Hohmann (2011, p.106).

As salas de atividades de toda a instituição possuem condições favoráveis para o conforto e bem-estar das crianças, encontrando-se devidamente iluminadas, arejadas e equipadas com materiais e estruturas adequadas à faixa etária das mesmas, tal como acontece com as instalações sanitárias.

As salas de atividades onde foi exercida a prática pedagógica foram respetivamente a dos (cf. Anexo E - Figura 4) e a dos (cf. Anexo E - Figura 5). A primeira encontra-se organizada de acordo com o modelo HS, complementando as OCEPE (PCG, 2014). Fazendo uma referência mais específica relativamente à sala, importa mencionar que esta contempla várias áreas que respondem aos diferentes interesses do grupo (a Área dos Livros, a Área dos Jogos, a Área dos Blocos e Construções, a Área da Garagem e dos Animais, a Área das Artes e a Área da Casinha das Bonecas), o que vai de encontro ao que é defendido por Hohmann & Weikart, pois o espaço da sala deve ser organizado por áreas de interesse “de forma a encorajar diferentes tipos de atividades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163).

Quanto à área dos jogos (cf. Anexo D - Figuras 1 e 2), esta integra *puzzles* de diversos materiais e vários jogos (de associação, memória, encaixe e de identificação de peças). Este espaço é propício para a criança manipular materiais e objetos desenvolvendo o seu raciocínio lógico-matemático, na medida em que “a diversidade de materiais (...) constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática” (ME, 1997, p.76).

A área de expressão plástica (cf. Anexo D - Figuras 3, 4 e 5) apresenta duas mesas redondas, móveis a delimitá-la onde estão os materiais de desenho (lápiz de cor, lápis de cera e marcadores), e outros como as tintas, colas, cartolinas, pincéis, plasticina, tecidos, fitas, papel autocolante, papel celofane, esponja EVA e ainda papel crepe. Este espaço é extremamente importante, pois promove ao grupo de crianças prática da motricidade global e da motricidade fina através da realização de técnicas como a pintura, a colagem, entre outras.

Existe, também, um espaço para a concretização das reuniões em grande grupo (*cf. Anexo D - Figura 6*), no qual surge identificado o nome de cada criança de forma a marcar o respetivo lugar. Parte dos materiais encontra-se ao alcance das crianças, permitindo assim fazer escolhas e comunicar desejos, colaborar na organização e na arrumação autónoma dos trabalhos, exceto aqueles que possam oferecer perigo e, por isso, se encontram nas prateleiras mais altas, somente ao alcance dos adultos (*cf. Anexo D - Figura 5*). Existem, ainda, elementos naturais, nomeadamente plantas (*cf. Anexo D - Figura 1*) e um peixe (*cf. Anexo D - Figura 7*). Importa mencionar que o PCG tem como título *Eco Planetas* e debruça-se sobre as preocupações ambientais, tendo como finalidade fomentar o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e conscientes pelas questões ambientais (PCG, 2014).

No que concerne a sala dos o modelo HS é também o adotado. Esta é constituída pela Área da Casinha, a Área da Biblioteca, a Área da Leitura, a Área dos Carros/Animais, a Área dos Jogos e a Área dos Blocos/Construções. As duas últimas Áreas (*cf. Anexo D - Figura 8*) partilham o mesmo espaço na sala de atividades. Os *puzzles* de madeira, os copos de encaixe e os *legos* não estão acessíveis ao grupo, não possibilitando a escolha e o manuseamento autónomos, a sua utilização pressupõe a permanente orientação do adulto. A Área de Expressão Plástica (*cf. Anexo D - Figura 9*) encontra-se na sala ao lado. No meio da sala existe um espaço identificado com a fotografia de cada criança, onde ocorrem as reuniões de grande grupo (*cf. Anexo D - Figura 10*) e a maioria das atividades orientadas, sendo este caracterizado como “Um centro aberto [que] possibilita a flexibilidade máxima e deixa que as crianças circulem pelas diferentes áreas” como propõe Lally & Stewart, citado por Post & Hohmann (2011, p.105).

Junto à Área da Biblioteca (*cf. Anexo D - Figura 11*) encontra-se um cesto com fantoches de natureza diversa que conduz, precisamente, à presença da Área da Expressão Dramática. No que se refere à Área da Casinha (*cf. Anexo D - Figura 12*), esta tem um móvel com fogão, um lava-loiça e ainda material de

cozinha (pratos e copos) que proporciona o faz de conta em que a criança pode apelar à sua imaginação e criatividade (Papalia *et al.*, 2001).

Importa mencionar que o tema central que dá título ao PCG da creche é *Brincar com as sensações* (PCG, 2014, p.1).

A sala de atividades organizada por áreas de interesse distintas proporciona às crianças, tal como refere Oliveira-Formosinho, Niza e Lino (2007), quer atividades lúdicas e de brincadeiras, quer atividade de construção de conhecimentos em grande ou pequeno grupo e até individualmente.

A estrutura geral organizacional da instituição [] encontra-se explanada segundo o organograma (*cf. Anexo E - Figura 6*). Relativamente à equipa educativa, esta encontra-se subdividida em pessoal docente (quatro educadoras de infância) e não docente do qual fazem parte quatro assistentes técnicas, bem como uma auxiliar do serviço de limpeza e uma de cozinha (*cf. Anexo E - Figura 7*). Fazendo referência à equipa de profissionais que colabora com a instituição, importa enumerar os técnicos especializados como a psicóloga, a nutricionista e os professores de atividades curriculares como a música (uma vez por semana), a capoeira (duas vezes por semana), os quais não se encontram a tempo inteiro na instituição e o inglês (diário). O [] oferece atividades extracurriculares que em conjunto com as curriculares se constituem importantes fontes de desenvolvimento da criança (*cf. Anexo E - Figura 8*).

Atualmente, a instituição alberga aproximadamente quarenta crianças,

[]

crianças de um ano de idade (PE, 2013).

O grupo dos [], no qual a formanda exerceu a sua prática pedagógica, é constituído por treze crianças, sendo que sete são do sexo feminino e seis do masculino. A faixa etária deste grupo varia entre os dois e os três anos de idade.

É um grupo com características heterogéneas, dinâmico, participativo, autónomo, envolvido e afetuoso, revelando capacidade de interação positiva com as crianças da sala e da instituição e com os adultos.

As crianças demonstram bastante energia e por isso têm necessidade de realizar diversas atividades físicas, “que exijam despender energia, nomeadamente nos espaços exteriores. Gostam de desafios motores e intelectuais” (PCG, 2014, p.5). Além disso, as “suas capacidades motoras desenvolvem-se de forma harmoniosa e dentro dos padrões motores expectáveis para a idade” (*idem*).

Relativamente aos interesses observados no grupo, este interessa-se por todas as áreas, mas revela uma maior participação na da Garagem, na dos Blocos/Construções e na área da casa e das bonecas.

Existe também interesse pelas diferentes expressões: a plástica, a fisicomotora, mas em especial a expressão musical.

Neste grupo apenas duas crianças se encontram em fase de *muda de fralda*, quatro crianças, das mais novas da sala, ainda utilizam a fralda para dormir e cinco necessitam de um cuidado especial e atenção por parte do adulto na ida à casa de banho.

No que diz respeito à organização do tempo, este está estruturado em rotinas diárias, sendo a rotina diária “uma estrutura para os acontecimentos do dia” (Hohmann & Weitkart, 2011, p.224) e na sala de atividades dos esta está organizada por momentos diferenciados. O tempo, ao longo do dia, é organizado/planeado, de acordo com os interesses, necessidades e ritmos da criança, de forma a proporcionar momentos de atividades orientadas e, também de jogo espontâneo.

De um modo geral, pode-se distribuir os tempos de rotina como: tempo de acolhimento, tempo de exterior, atividade proposto pelo adulto, momentos de jogo livre nas diferentes áreas, higiene, almoço, lanche da tarde, e, por fim, a partida (*cf. Anexo E - Figura 9*).

O grupo dos , no qual a formanda exerceu a sua prática pedagógica, é constituído por onze crianças, sendo que cinco são do sexo feminino e seis do masculino. A faixa etária deste grupo varia entre um e os dois anos e, segundo Piaget as crianças desta faixa etária, encontram-se no nível de desenvolvimento sensório-motor. É um grupo carinhoso, curioso,

interessado, desperto e aprecia explorar novas sensações. Há crianças que ainda não comunicam de forma verbal, apenas verbalizam sons ou vocábulos, enquanto outras utilizam uma linguagem económica caracterizada por palavras soltas.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação-ação privilegia o desenvolvimento de competências praxiológicas que se integram numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, utilizando um processo espiral ou cíclico que promove ações pedagógicas adequadas (Coutinho, 2008). Esta metodologia permite que os participantes procedam a uma análise profunda e sistematizada das suas práticas educativas de modo a que estas sejam continuamente aperfeiçoadas.

A ação pedagógica inicia-se com o processo de observação, a fim de recrutar quais as necessidades e interesses do grupo. Este desempenha um papel preponderante e “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29) que permite uma recolha de dados e informações através do contacto direto com o público-alvo.

Observa-se para se conhecer as capacidades, os interesses e as dificuldades de cada criança em particular e do grupo, “com vista a uma planificação de atividades e projectos adequados às necessidades das crianças e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL nº 241/2001, ME, 1997, p.5573). O processo de observação deverá ser naturalista, direto e, simultaneamente, indireto, sistemático e a atitude do observador deve ser participante, participada, intencional e espontânea, daí que a mestranda tenha obtido informações, não só através da recolha direta, mas também através da análise de documentos como o PCG, a análise de questionários preenchidos pelos encarregados de educação para a Unidade Curricular (UC) Ciências Sociais

na Educação Pré-escolar e de conversas informais com a equipa educativa e com os encarregados de educação.

Relativamente ao campo de observação, este deve caracterizar-se como molar, molecular, verbal, gestual, individual e, simultaneamente grupal (Trindade, 2007; Estrela, 1994) e, tendo em conta esta perspetiva, a formanda procurou observar o grupo em geral e cada criança em particular, de forma a planificar ações que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses (Estrela, 1994).

A este nível, destaca-se a consulta e análise do PCG, construído pela educadora cooperante, que permitiu à estagiária recolher informações diversas sobre as crianças, adequando as suas práticas aos objetivos e necessidades patentes no documento em questão. De facto, é através do processamento e análise da informação recolhida pela observação que os profissionais de educação elaboram uma planificação que lhes permitirá otimizar a sua prática, visto que se definem linhas de ação a seguir, sempre numa perspetiva flexível, adaptando-as às opiniões e aos interesses das crianças no sentido de responder às suas necessidades emergentes.

Fruto da observação, um dos registos da informação usado foi o diário, pois é um “dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p.89), traduzindo-se num instrumento precioso não só da análise da ação em curso, como de reflexão sobre o decurso da mesma.

Sem dúvida que os educadores planificam a sua intervenção educativa com base em objetivos abrangentes e transversais, possibilitando às crianças aprendizagens ao nível dos vários domínios do saber. Por outro lado, planificam também a partir das “propostas explícitas ou implícitas das crianças, (...) [das] temáticas e (...) [das] situações imprevistas emergentes no processo educativo” (DL nº 241/2001, ME, 1997, p.5573), para dar respostas educativas com base na diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2000), que significa que o processo de ação educativa deve ocorrer tendo em conta as características próprias de cada criança. Cada uma apresenta interesses, necessidades e estilos de

aprendizagem diferentes e, por isso, deve-se ter sempre em linha de conta as diferenças cognitivas, sociais, culturais e linguísticas.

Após planificar, o profissional de educação concretiza as suas ações, sendo que analisa o processo, mas também os resultados que dele advêm. Deste modo, procede-se à avaliação, que consiste num instrumento que regula a prática educativa e que implica a seleção de princípios e procedimentos adaptados às especificidades das crianças e do grupo, bem como à sua evolução. Com efeito, no âmbito da educação pré-escolar, a avaliação realizada constitui-se como uma base para o educador, visto que a ele cabe a missão de avaliar, “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (DL nº 241 de 2001, ME, 1997, p.5573). Assim, a avaliação tem como finalidades contribuir para a adequação das práticas, a partir de uma recolha sistemática de informações, através do processo de observação, que possibilita ao profissional tomar decisões e delinear a sua ação.

É através do seu olhar que o educador consegue perceber se a criança está inteira na atividade ou não e se a energia que investe nas atividades, se traduz no seu entusiasmo e esforço sistemático.

Em qualquer prática pedagógica, a colaboração entre pares é, sem dúvida, um valor e uma competência profissional (Perrenoud, 2000) e a aprendizagem cooperativa que provem da partilha de experiências é muito mais do que um trabalho realizado em grupo.

Na metodologia de investigação-ação, os profissionais de educação, inicialmente, planificam as atividades que pretendem desenvolver, colocam-nas em prática e, posteriormente, observam e refletem criticamente, resolvendo problemas e sobretudo readaptando as planificações em alterações que visam uma mudança na prática, sem abolir os objetivos previstos. Quando este facto se verifica, estamos em presença de verdadeiros profissionais e não de meros técnicos acríticos. Assim sendo, os profissionais de educação devem “procurar soluções, diagnosticar problemas, formular hipóteses de trabalho,

planificar experiências, trabalhar num esquema de investigação-ação (...) tornar-se num elemento fulcral de todo o processo curricular” (Flores, 2000, p.103).

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

Neste capítulo, a formanda apresenta, por um lado, uma descrição e uma análise das atividades desenvolvidas ao longo da sua prática pedagógica, na educação pré-escolar, com crianças a fazer ou com 3 anos de idade e na resposta social de creche com crianças de 1/2 anos de idade. Por outro, os resultados obtidos, tendo por base as fases de metodologia investigação-ação, de observação, de planificação, da ação, de avaliação e de reflexão da formanda, articulando com referenciais teóricos e legais, já abordados no capítulo I do presente relatório, de forma a auxiliar na tomada de decisões relativas à adequação de todas estas vertentes.

Serão destacados também os vários processos de desenvolvimento das competências profissionais, apresentando, caso se justifique, eventuais propostas de transformações, as dificuldades, as evoluções, os quais tiveram sempre como ponto de partida os Decretos-Lei nº 240/2001 e nº 241/2001, os quais configuram o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, assim como as OCEPE, a ficha curricular da UC e a grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada. Tratam-se de documentos orientadores, considerando as diferentes dimensões da profissionalidade docente. A retrospectiva relativamente à forma como foram atingidas as aprendizagens, os conhecimentos, os hábitos, as atitudes e os valores levou a uma evolução pessoal e profissional da formanda e contribuiu também para o desenvolvimento global do grupo de crianças.

O contexto educativo onde foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada foi a , com o qual a formanda teve a oportunidade de colaborar durante o período de estágio a que o presente documento se refere.

Tendo em conta a organização do ambiente educativo, vários serão os parâmetros a ter em consideração. Em primeiro lugar, é necessário referir que a estagiária conviveu com dois contextos educativos diferenciados (no primeiro semestre, a educação pré-escolar e no segundo semestre, a creche). Neste sentido, este capítulo será subdividido, em que numa primeira parte será referida a experiência pedagógica exercida na educação pré-escolar e, numa segunda, a creche.

3.1. ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Quando falamos de ambiente educativo, referimo-nos, não só ao espaço que as crianças dispõem, mas também a outras questões como o tempo ou os materiais, os quais, através de uma organização cuidada, poderão constituir-se como recursos responsáveis pela potencialização de inúmeras aprendizagens.

Aquando do acolhimento pelo grupo de crianças e pela equipa educativa, a estagiária encontrou um ambiente agradável, organizado e bastante acolhedor.

Sendo que o espaço é sempre fundamental quando se fala em educação, a sala de atividades constituiu uma mais-valia em todo o processo de ensino e de aprendizagem. Após uma observação pormenorizada, verificou-se que a sala de atividades se encontra organizada de acordo com o modelo *HighScope*, ao referir que permite “a criação de um ambiente confortável e seguro para crianças e adultos” (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003) citado por Araújo e Oliveira- Formosinho (2013, p.31).

A sala de atividades dos , nome pela qual é designada a sala que acolhe o grupo de crianças (Pré-escolar) onde foi realizada a prática pedagógica em questão, encontrava-se organizada por áreas de interesse, as quais sofreram algumas alterações. Se estas se realizam em abono das crianças, são

sempre bem-vindas, pois “Num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planejados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 2011, p.161).

Descrevemos, de seguida, cada uma das áreas presentes na sala dos que potenciam a “forma [de] encorajar diferentes tipos de actividade” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163). A Área do Acolhimento (*cf. Anexo D - Figura 6*) é o local onde decorrem as reuniões de grande grupo e onde também tem lugar a canção dos bons dias e outras. É ainda o espaço onde se ouvem histórias. A Área dos Livros (*cf. Anexo D - Figura 13*), situada ao lado do local de arrumação das almofadas e dos colchões, de tamanho bastante reduzida, é um local acolhedor, onde as crianças se podem sentar nas suas almofadas (confeccionadas pelos encarregados de educação) e de forma confortável, explorar um livro. Serve também como um local de refúgio, onde podem relaxar quando sentem necessidade. A Área dos Jogos fica dentro do perímetro da Área da Garagem e dos Animais (*cf. Anexo D - Figura 14*), e, paralelamente, encontra-se a Área dos Blocos e Construções (*cf. Anexo D - Figura 15*).

A Área das Artes (*cf. Anexo D - Figuras 3, 4 e 5*) situa-se no fundo da sala. Todos os materiais ficam acessíveis ao grupo, permitindo, assim, às crianças fazer escolhas e comunicar desejos, colaborando na organização e na arrumação autónoma dos trabalhos. Uma das tarefas do educador é “pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um «segundo educador»” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.28).

Neste espaço acontecem grande parte das atividades sensoriais, grafomotoras e de composição estética. As crianças têm a oportunidade de experimentar e usar estes materiais de forma livre e espontânea. Cabe ao educador de infância promover espaços e materiais que proporcionem o desenvolvimento integral da criança de forma a oferecer experiências educativas.

A Área da Casinha das Bonecas (*cf. Anexo D - Figura 16*) é uma das áreas mais procuradas e movimentadas da sala. Tem duas partes distintas, a Área da Cozinha e a Área do Quarto. Na Área da Cozinha (*cf. Anexo D - Figura 17*), as

crianças imitam ações do seu quotidiano familiar e escolar. Fazem comida, preparam a mesa, comem e dão de comer aos seus bonecos. Na Área do Quarto (*cf. Anexo D - Figura 18*), cuidam e vestem os bonecos, fazem a cama, recorrem aos adereços que se encontram no roupeiro para imitarem o adulto. Neste sentido, a estagiária proporcionou ao grupo de crianças oportunidades de jogo simbólico, recriando situações do quotidiano, promovendo a autonomia, o respeito pelo outro, a partilha, uma vez que nesta área eram notórias algumas disputas pelos materiais do faz de conta. Esses materiais a que nos referimos são mais especificamente os lenços que davam para cobrir/cuidar os bonecos e muitas vezes a criança necessitava de dois. Nestas alturas, a estagiária teve a necessidade de intervir, solicitando a partilha dos lenços com a outra criança. Esta situação continuamente se repetia, o que levou a uma reflexão por parte da díade e a resposta que demos seria levarmos alguns lenços para a sala de atividades.

Pudemos constatar também que diariamente a Área da Casinha e a Área dos Blocos e Construções (*cf. Anexo D - Figura 19*) eram as mais procuradas e verificamos que existiam algumas áreas de interesse que eram menos exploradas pelo grupo de crianças como, por exemplo, a Área dos Jogos e a Área dos Livros. Foram efetuadas pela equipa educativa algumas abordagens acerca do assunto, problematizada e discutida a importância dessas áreas, tendo-se desenvolvido com as crianças alguns diálogos, no sentido de melhorar esses espaços. Salientamos a necessidade do educador ter uma atitude pedagógica louvável que consiste no facto de não tratar as crianças como seres passivos, sem voz, mas antes como seres ativos e participativos. Outro aspeto que tivemos em consideração foi o facto de o cesto de fantoches não se encontrar ao alcance das crianças. Esta situação mereceu a nossa atenção pois, e tendo em conta que a expressão dramática facilita a expressão e a comunicação, seria a altura para promover o gosto pela partilha de ideias servindo de apoio para a criação de pequenos diálogos ou mesmo a criação de histórias que surge como um “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) (ME, 1997, p.59). São estas

situações que nos fazem refletir sobre a nossa prática futura, uma vez que o cesto dos fantoches não estava a proporcionar à criança a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”, não dando a possibilidade de esta manipular objetos, fazer escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2011, p.163). É também de salientar que esta era uma área que não usufruía de luz natural. Podemos referir também, que na Área dos Livros, encontra-se afixada na parede as letras das canções e as cartas deixadas no correio dos pelos encarregados de educação, o que vai ao encontro do que é defendido pelo modelo curricular MEM, resultando num ambiente agradável e estimulante (Niza, 2007). De igual modo, observamos que os livros desta área encontravam-se degradados, por falta de páginas, ausência de capas e alguns estavam rasgados e a lombada de outros já não existia. Foi também observado na Área dos Jogos, por exemplo, uma caixa cor de rosa que continha os enfiamentos e outra caixa colorida que tinha um *puzzle*. As caixas respetivas destes materiais tinham sido danificadas e em substituição foram utilizadas outras, que foram alvo de observação pela estagiária que sugeriu a possibilidade de se recorrer a caixas transparentes ou etiquetá-las com uma imagem.

Perante todas estas situações observadas, esta (re)organização deu-se quando uma das díades levou para a sala de atividades um fantocheiro de grandes dimensões (*cf. Anexo D - Figura 20*) para a realização de uma atividade e o ofereceu à sala de atividades. Deste modo, surge com o grupo de crianças um diálogo, e, tendo em conta as sugestões das crianças, os interesses e as necessidades de aprendizagem, foi negociado o espaço que acolheria o fantocheiro. A maior parte das crianças sugeriu a sua colocação na Área dos Livros, mas, quando o adulto o levou para lá, chegou à conclusão, em conjunto com a restante equipa, que este ocupava todo o espaço desta área, facto que levou a que o grupo de crianças, a educadora e a díade pensassem numa solução para conseguirem resolver este desafio. Em conjunto, foram discutidas as sugestões de todos, pois cabe ao adulto um papel preponderante neste processo, não sendo este apenas um simples mediador, mas também um interveniente da ação. Só assim é possível proporcionar às crianças um

ambiente de aprendizagem ativa. Após a análise de todas estas ideias, foram nomeadas as alterações a fazer, consoante a dimensão da sala. Assim, surgiu a ideia de transportar a Área dos Livros para outro espaço na sala, ficando esta na Área da Casinha. Por sua vez, a Área da Casinha passou para o lugar da Área das Construções. Para a Área dos Livros deslocou-se a Área da Garagem e dos Animais e o que se manteve foi a área da Expressão Plástica e Área dos Jogos, uma vez que as crianças usam as mesas presentes na área da Expressão Plástica para a realização de jogos e construção de *puzzles*. Outro aspeto tido em consideração foi o facto de a Área da Expressão Plástica já se encontrar perto da banca, o que facilitaria todo o processo de lavagem de materiais.

De acordo com as OCEPE “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (ME, 1997, p.38). Também, de acordo com Zabalza (1994, p.120), “o espaço na educação infantil constitui-se como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que vai favorecer ou dificultar o processo de crescimento pessoal” e educativo da criança. Assim sendo, define-se espaço como algo que exerce sempre um papel ativo no processo educativo e, por isso, a sua organização deve ser sempre refletida, na medida em que só assim é possível transformar o espaço num meio adequado e facilitador na criação de novas oportunidades para as crianças. A estagiária sentiu que houve uma evolução neste domínio, pois conseguimos apropriar da melhor forma o espaço e os materiais ao grupo de crianças.

Se o espaço é importante no contexto educativo, a rotina diária adquire igual destaque, na medida em que implica a noção de tempo e este é fundamental na organização de qualquer instituição, sobretudo quando se aborda a educação e o trabalho com crianças, como as OCEPE confirmam, ao estabelecer que é “através da vivência do tempo, em que diferentes momentos se sucedem ao longo do dia, que a criança constrói a noção do tempo” (ME, 1997, p.75).

Estando o tempo ligado à rotina diária, enquanto “estrutura para os *acontecimentos do dia*” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224), esta tem que ser

planeada, de acordo com os interesses e necessidades da criança, embora possa ser alterada, daí a importância da flexibilidade. No entanto, convém que as crianças tenham a noção das várias etapas do dia, dos acontecimentos que ocorrem ao longo deste, de forma a ajudá-las a sentirem-se seguras e integradas e são, portanto, fundamentais para o bem-estar individual da criança.

Neste sentido, a estagiária teve sempre a preocupação de mostrar às crianças a sua importância, pois quando o grupo compreende e antecipa as rotinas, no sentido de ver as suas necessidades satisfeitas de forma organizada e tranquila, sente-se confiante e feliz no seu dia a dia. As crianças comunicam as suas necessidades e interesses, cooperam nas tarefas de sala, sentindo-se autónomas e valorizadas, o que constitui uma mais-valia para o seu desenvolvimento integral. Dado que o educador deve planear “uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa” da criança (Hohmann & Weitkart, 2011, p.8), esta atitude sempre norteou o desempenho da formanda na instituição, dado que permite levar a criança a “antecipar aquilo que se passará a seguir” e leva-a a que tenha um controlo sobre aquilo que faz “em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weitkart, 2011, p.8).

A rotina diária da sala de atividades dos está organizada por momentos diferenciados (*cf. Anexo E - Figura 9*). Nem sempre foi fácil seguir as atividades previstas na rotina, pois o trabalho não era feito de forma contínua, uma vez que, por vezes, a interrupção surgia por necessidades temporais, pois os docentes externos (professor de capoeira ou de música) tinham horários a cumprir e a atividade ficava comprometida, tendo que ser continuada numa parte do dia posterior. No entanto, conseguimos levar a cabo a atividade, tendo sempre em conta o bem-estar da criança.

Uma rotina diária apoia-se na planificação cuidadosa realizada pelo educador, juntamente com a equipa educativa, bem como na sua capacidade para responder rapidamente e de forma apropriada às “ideias espontâneas das crianças” (Hohmann & Weitkart, 2011, p.225). As propostas de atividades

diárias eram sempre pensadas tendo em atenção as atividades curriculares, como é o caso da sessão de música, capoeira e inglês.

Outra forma de rotina prende-se com o momento de acolhimento que possibilita a comunicação, o bem-estar, a partilha de ideias e acontecimentos, sendo o momento de transição entre casa e a sala de atividades. O diálogo sobre as atividades que se vão realizar nesse dia é primordial, o que está de acordo com a opinião de Hohmann & Weitzart, “Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (2011, p.225). É nesta altura que se iniciam novos projetos, decide-se continuar trabalhos já começados, ou realizar outras atividades. Sempre foi preocupação da formanda ouvir as crianças, ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, sendo esta uma altura do dia importante em que se valoriza o acesso “a um tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weitzart, 2011, p.224) e onde as “crianças selecionam as materiais e os instrumentos necessários para levar a cabo o que se propuseram a fazer” (Lino, 2007, p.126).

As propostas pedagógicas presentes na rotina diária preveem uma que consideramos interessantíssima que tem a ver com a participação do ajudante do dia. Esta foi implementada a meio da prática pedagógica, tendo obtido resultados excelentes, dado que o ajudante é uma criança que vai partilhar com as outras crianças e com os adultos as responsabilidades decorrentes do quotidiano, desempenhando funções como pôr a mesa do refeitório, regar as plantas da sala, dar comida ao peixe, ajudar a organizar a sala e verificar se todos os amigos protegem o planeta terra (*cf. Anexo D - Figura 21*).

Esta estratégia funcionou muito bem, foi aplaudida pelo grupo de crianças, facto que muito alegrou a estagiária e que pensa repetir em futuras práticas. Para além do entusiasmo sentido pelo grupo, proporcionou uma oportunidade de aprendizagem, preparando as crianças para uma vida ativa, tornando-as cidadãos responsáveis.

Ainda de acordo com a importância da rotina diária, a ida ao pátio é um momento importante, pois “permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (Hohmann & Weitzart, 2011, p.231), a qual é destinada à libertação de energia, de brincadeiras e de experiências novas. Tais momentos revelaram-se cruciais, resultando em momentos fortes de envolvimento a vários níveis, incluindo o contacto com o exterior, apropriar-se do meio envolvente, designadamente a passagem de autocarros, de aviões, o quintal de um vizinho com galinhas e pombos e de um outro com o cão, para além de outras circunstâncias como, por exemplo, a contante interação criança-criança, criança-adulto. Assim sendo, o espaço, ligado à rotina diária, assume um papel ativo no processo educativo e, por isso, a sua organização deve ser sempre refletida, na medida em que só assim é possível transformá-lo num meio adequado e facilitador na criação de novas oportunidades para as crianças. De igual modo, os momentos da realização da higiene pessoal são continuamente supervisionadas pela estagiária ou pela equipa educativa. A rotina diária constitui uma fase crucial na organização da instituição pelo que foi tido em consideração o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, que se inicia no momento da chegada e termina no tempo de partida, ou seja, no final do dia (Araújo, 2014). O tempo que antecede a partida é fundamental por se tratar de um momento de reflexão (reunião de grande grupo), de avaliação das atividades do dia, de forma partilhada. Nem sempre foi possível assistir a este momento, sendo que das duas vezes que a estagiária permaneceu na instituição até ao final do dia, este não ocorreu, o que constituiu um ponto menos positivo, embora no futuro, seja não apenas incluído na planificação, mas será alvo de prática, pois é crucial para o desenvolvimento pedagógico de qualquer instituição que tem em vista o sucesso do trabalho desenvolvido com as crianças.

Ora, quando falamos em experiências educativas integradas e/ou em contextualização sociocultural, não poderemos deixar de referir os materiais,

dada a sua importância em contexto educativo. Entendemos claramente que, para além dos materiais já existentes na sala, há outros possíveis de serem construídos. Foi neste sentido que foram criados alguns materiais, de forma a satisfazer a “curiosidade natural e o desejo [das crianças] de saber (...) [mas também proporcionando] oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME, 1997, p.79). Foram várias as aprendizagens realizadas neste domínio, o que levou a estagiária à preparação e construção de materiais adequados às características das crianças. Assim, a mestranda executou e ofereceu dois quadros, o quadro das tarefas do ajudante do dia, bem como o seu crachá (cf. Anexo D - Figura 22) e o quadro da rotina diária, embora este fosse construído em parceria com o seu par pedagógico (cf. Anexo D - Figura 23).

Construiu placas de reciclagem para identificar os ecopontos na sala de atividades (cf. Anexo D - Figura 24), deu apoio na produção de cartuchos para a festa do outono e levou fotografias de acordo com os projetos a desenvolver. Os materiais referidos foram importantes para fomentar o gosto pela participação em momentos coletivos, para favorecer o desenvolvimento de relatar experiências do quotidiano e situações observadas, assim como promover o desenvolvimento da comunicação através da utilização de linguagens múltiplas e da memorização individual e auditiva e ainda favorecer o desenvolvimento da responsabilidade de cada criança.

Neste passo, deve ser referido a importância que o portefólio tem por constituir uma ferramenta importante no desenvolvimento da criança, sendo que através dele se “pode estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão” (Shores & Grace, 2001, p.15). O grupo da sala dos tem cada um o seu portefólio dividido em quatro partes (“Sobre Mim e a Minha Família...”, “Músicas e Lengalengas”, “Fotografias” e “A Minha Arte...”), cujos títulos estão de acordo com as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, um separador para a Área de Formação Pessoal e Social, outro para a Área de Comunicação e Expressão e um terceiro para a Área do Conhecimento do Mundo. O portefólio permite ainda a

compreensão do crescimento e desenvolvimento da criança, das suas características, além de contribuir para a construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes e aprendizagens.

Foi intenção da estagiária conhecer mais pormenorizadamente o conceito de portefólio, no Jardim de Infância, apesar de não existir nenhum modelo a seguir, nem uma maneira exclusiva e única de o elaborar e produzir. Assim, o educador, enquanto ser profissional tem a função primordial de, através do portefólio, ajudar a criança a perceber a sua evolução nas diferentes áreas de conteúdos contempladas nas OCEPE e nos seus diferentes domínios. E como a família é um elemento essencial, pode contribuir com sugestões, opiniões, comentários que poderão ser incluídos numa das partes. Agradou-nos, particularmente, a participação dos pais no correio dos , pois os trabalhos (alguns foram expostos) poderão ser inseridos no separador “Sobre Mim e a Minha Família...”. Neste separador existe uma entrevista feita à criança em que esta se autocaracteriza descrevendo os seus gostos e a sua imagem, o que vai ao encontro das OCEPE que referem que “O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias” (ME, 1997, p.54).

Com efeito, o portefólio, ao permitir que o educador conheça melhor a criança, leva-o a planificar atividades de acordo com os interesses e necessidades das crianças estimulando-as a fazer a sua própria elaboração, construindo conhecimentos. Esta atitude é apoiada por Meisels e Steele como os próprios atestam, “É uma colecção de trabalhos das crianças, que demonstram os progressos, os esforços e as aquisições realizadas ao longo do tempo. A acumulação de trabalhos no Portfolio envolve as crianças e os educadores a compilarem os materiais, a discuti-los e a tomar decisões educacionais” (Meisels e Steele, 1991, citados por Parente, 2004, p.56).

O portefólio é um instrumento a ser utilizado continuamente, dado que regula o processo de oportunidades de aprendizagem e funciona como “um meio de avaliação que fornece uma visão completa e compreensiva da realização do aluno no contexto” (Paulson et. al., 1994, citados por Parente,

2004, p.56) e mostra, à medida que o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança.

É a partir do conhecimento do contexto de intervenção que a formanda pode planificar e intervir tendo em conta os registos das observações efetuados no diário de bordo, pois elaborar uma planificação equivale a adequá-la às características do grupo, perceber o âmbito dos objetivos a atingir, dos conteúdos a incluir de acordo com as áreas e domínios presentes nas OCEPE. No entanto, é importante também prever a reformulação, dado que nunca pode ser descurado o interesse das crianças. Além disso, constitui um momento de reflexão quando se traçam os objetivos, o tempo, as estratégias e a avaliação. Sem dúvida que a planificação das atividades consiste numa previsão da ação a desenvolver como sustenta Diogo (2010).

No que concerne às atividades desenvolvidas, a mestranda teve a preocupação de ir ao encontro do que é defendido pelo PCG intitulado *Eco-Planetas - Vamos aprender a proteger o nosso planeta!* tendo promovido comportamentos ecológicos, ao tratar, por exemplo, o tema da água e do lixo. Foram desenvolvidas iniciativas de divulgação desta temática no almoço de pais e a mestranda proporcionou às crianças atividades para que as mesmas adotassem uma postura ecológica adequada. Para dar início a este projeto, de uma forma lúdica, a formanda vestiu a personagem a *Menina Gotinha de Água* (cf. Anexo D - Figura 25). Para dinamizar esta atividade utilizou como recurso fotografias de imagens reais (lavar as mãos, lavar os dentes, tomar duche, regar as plantas, mudar a água ao aquário (cf. Anexo D - Figura 26). Neste ponto foi interessante a intervenção de uma criança que, por iniciativa própria, referiu que a água também era importante para lavar o carro, o que mostra o interesse pela atividade. O que se pretendia era, de alguma forma, levar a criança a refletir sobre a poupança ou gasto de água, de modo a identificar aspetos do ambiente natural, desenvolver a capacidade de relatar experiências do quotidiano e situações que observa e ainda promover atitudes de respeito pelo ambiente, um bem individual e coletivo (ME, 1997).

No mês de novembro foi realizado o almoço de pais e como estávamos na altura do magusto, proporcionamos à criança a decoração do porta-guardanapos, em forma de castanha e que continha uma mensagem de sensibilização para a poupança de água.

Para dar continuidade ao projeto *Eco-Planetas - Vamos aprender a proteger o nosso planeta!* surgiu a visita da *Inspetora Mãos Limpas* (cf. Anexo D - Figura 27), cujo objetivo prendia-se com a transmissão das etapas para uma correta lavagem das mãos sem desperdiçar muita água. Neste processo, um dos principais objetivos prendia-se com a vontade de desenvolver a responsabilidade de cada criança e com a capacidade de escuta e memória auditiva. Outra das atividades realizadas aconteceu quando uma criança demonstrou interesse pelos recortes. Foi neste contexto que se desenvolveu a metodologia de trabalho de projeto, pois partiu-se do interesse demonstrado pela criança por determinadas imagens do jornal e a vontade de as guardar que deu azo à implementação da atividade intitulada *Menina Brincos de Tesoura* (cf. Anexo D - Figura 28). Esta foi importante, pois permitiu o contacto com as tesouras, a sua importância e os cuidados a ter com o seu manuseamento. Duas das crianças, como não conseguiam recortar até ao fim o papel, recorriam às mãos para o rasgar, o que demonstrou inteligência da parte delas, conseguindo resolver um problema com rapidez e eficácia (cf. Anexo D - Figura 29).

A mestranda desenvolveu ainda uma atividade de confeção de bolachas em formas de natal, por ter ocorrido nessa época festiva (cf. Anexo D - Figura 30).

O grupo demonstrou grande participação e interesse na preparação da massa, mas sobretudo na parte em que moldaram as bolachas, apercebendo-se das diversas figuras natalícias. Neste sentido, e de forma global, as atividades referidas permitiram desenvolver a capacidade da motricidade fina, a concentração e saber ouvir, assim como favorecer a superação de obstáculos, estimulando a imaginação e a criatividade.

Outras atividades seguiram os objetivos já referidos e ainda outros foram desenvolvidos como estimular o interesse pelo livro e o gosto pela leitura, aumentar o léxico individual, desenvolver o sentido de audição e a

memorização individual. Nestes exemplos, saliente-se as produções realizadas como a pintura de coroas de natal com esponja e respetiva decoração (cf. Anexo D - Figura 31), a etiquetagem da área dos jogos, por títulos como Construções, Jogos de Encaixe, Blocos Lógicos de Madeira, Blocos de Madeira, Enfiamentos, Jogos de Encaixe, Jogo de Mesa, *Puzzles* de Madeira e *Puzzles* de Cartão (cf. Anexo D - Figura 32), a leitura da lengalenga *Numa casa muito estranha* de António Mota, esta, muito interessante, na medida em que a aprendizagem se baseou “na exploração do carácter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (ME, 1997, p.67).

Foram realizadas visitas ao ecoponto de Aldoar (decorrente do facto de a estagiária verificar que os ecopontos amarelo e azul estavam cheios) e assim se aproveitou para promover a consciencialização ambiental e dar continuidade ao PCG (cf. Anexo D - Figura 33), à biblioteca Almeida Garrett, uma vez que já tinha sido feita a consciencialização para a preservação do livro (cf. Anexo D - Figura 34) e à Casa da Música assistir ao concerto o “Tapete Mágico”, estando retratados os sonhos, os desejos e as frustrações, representados em aventuras sonoras. Realçamos a importância de se dar a conhecer à criança outras realidades (a ida no autocarro, o andar a pé, o atravessar a passadeira, o andar de elevador, ouvir a sirene da ambulância, ver o carro da polícia, o reboque e o camião).

Em qualquer contexto educativo, a família tem um papel preponderante, daí que sistematicamente a estagiária tenha fomentado a participação das famílias nas dinâmicas gerais da instituição e até mesmo da sala de atividades.

Uma das formas privilegiadas de manter o contacto foi através da agenda que, sendo um dos meios de comunicação entre a família e a escola, permitiu conhecer o quotidiano das crianças fora da instituição e ainda trabalhar a literacia e o trabalho colaborativo com a família, a vários níveis.

Outra vantagem são os portefólios, como já foi referido, em que a família pode contribuir com sugestões, opiniões, comentários que poderão ser incluídos numa das partes e com a decoração dos separadores. A participação

dos pais é também visível na sala de atividades, através do correio dos , pois as cartas (algumas expostas) serão inseridas no separador do portefólio “Sobre Mim e a Minha Família”, sendo que, posteriormente, o portefólio vai para casa (final do 1º, 2º e 3º trimestres).

As decorações das almofadas (que se encontram na sala de atividades) foram elaboradas pelos pais em casa com a participação das crianças. Também se verificou a partilha na recolha da água da chuva, na elaboração de uma decoração de Natal, recorrendo a materiais de desperdício, no almoço de pais e no projeto de leitura *Vai e Vem*. O almoço de pais foi realizado uma vez por mês e pretendemos encontrar o equilíbrio entre o ambiente pedagógico e familiar e também partilhar o momento da refeição, promovendo o convívio (pais-filhos; pais-pais; pais-equipa) e ainda vivenciar a rotina e a qualidade da alimentação.

Outra iniciativa da instituição educativa que se revelou como fonte de aprendizagem foi o facto da mesma solicitar a presença dos pais nas sessões de capoeira e dança criativa e, embora orientada pela direção, que aconselha a participação de um pai em cada sessão, não deixa de constituir um ponto forte de cooperação.

O envolvimento das famílias está ainda presente na comemoração do aniversário dos filhos, assim como a presença dos pais nas reuniões pedagógicas, e em todas as festas propostas pela instituição, proporcionando um momento de partilha de informação e enriquecimento que é fundamental para a prática pedagógica diária.

3.2. ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS EM CRECHE

O educador tem um papel desafiante e desafiador em qualquer etapa do desenvolvimento da criança e particularmente quando se trata de um contexto como é o da creche. Neste, o educador assume-se como um criador de

oportunidades, que permite que a criança cresça e se desenvolva em harmonia e de forma global e, por isso, com crianças dos um a três anos, torna-se ainda mais importante promover a necessária segurança afetiva e a autonomia, na medida em que a “qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos da aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 10).

Consciente do papel do educador e tendo em conta o facto de ter transitado da valência de Jardim de Infância para a Creche, esta oferece uma função assistencial, na medida em que permite a segurança da criança enquanto os pais trabalham, daí que tenham “uma forte necessidade de proximidade e calor assim como de contacto físico” (Papalia *et al.*, 2001, p.272) e, assim, o educador tem que seguir esta atitude pois, nesta fase, é tanto ou mais importante o afeto do que o recurso a meios pedagógicos ideais, pois o que se pretende é o desenvolvimento adequado à faixa etária em questão.

O educador tem, pois, que respeitar os ritmos da criança, responder às suas necessidades e apropriar-se das suas características para criar oportunidades de aprendizagem. Segundo as OCEPE deve “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (p.18), ao que Gabriela Portugal acrescenta, dizendo que “o trabalho do educador é um trabalho mais complexo do que o meramente afetivo: O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes” (Portugal, 1998, p. 198).

Enquanto formanda cabe-lhe uma multiplicidade de funções que permita à criança tornar-se feliz, segura e curiosa de modo a sentir-se preparada para, com autonomia, seguir o seu percurso de vida.

A observação do espaço começou por ser uma das prioridades que se revelou importante, uma vez que formanda estava a iniciar a sua prática pedagógica num contexto educativo não experienciado até ao momento. Estávamos conscientes que nenhuma sala de atividades tem um modelo único,

nem uma organização totalmente fixa, dado que no decurso do ano letivo esta pode e deve ser modificada de acordo com os interesses e necessidades da criança (Oliveira-Formosinho, 2010). Segue o modelo *HighScope* tal como se verificou na sala dos e as Áreas de interesse são a da Casinha, a da Biblioteca, a da Leitura, a dos Carros e a dos Animais, a dos Jogos e dos Blocos/Construções e a Área da Plástica. Relativamente à última área, esta encontra-se na sala ao lado, que funciona também como refeitório.

O facto de o espaço estar organizado por áreas de interesse distintas proporcionou à mestranda relacionar-se com as crianças em atividades lúdicas em grande ou pequeno grupo e até individualmente, sendo estas bastante ricas na promoção da socialização e do estabelecimento de alguma intimidade entre a criança e o adulto.

A estagiária defende que as crianças precisam de brincar no exterior, pois aí as oportunidades de aprendizagem ativa e de exploração sensório-motoras são infinitas e assim aproveitamos este espaço para dinamizar atividades, pois “Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Homahnn, 2011, p.101).

No que diz respeito aos materiais, o que mais marcou a estagiária foi o facto de os *legos* não estarem acessíveis ao grupo, encontrando-se numa prateleira alta, impossibilitando a sua escolha e o seu manuseamento de forma autónoma. Este facto levou-nos a refletir, pois os *legos* não ofereciam perigo, eram de grandes dimensões e adequados à faixa etária do grupo. Também o facto de os blocos de construção, (material construído pela outra díade de estágio) não estarem presentes na sala, mas numa prateleira no corredor, levou também a uma reflexão, pois este material deveria encontrar-se disponível na sala de atividades. Neste ponto, deveríamos ter sido mais persistentes para avaliar melhor esta situação e reconhecemos que, num futuro, não podemos ter uma atitude tão passiva face a um processo pedagógico que incluía o interesse das crianças e que foi colocado à margem.

Relativamente à resposta social de creche, importa evidenciar que um dos maiores objetivos traçados pela mestranda para o grupo de crianças era o desenvolvimento da autonomia, pois procurou-se em todas as situações que as crianças fossem autónomas nas refeições, no arrumar dos materiais, na higiene (verificado na escovagem dos dentes) bem como em termos de resolução de problemas.

Os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem têm de estar de acordo com as experiências-chave preconizadas pela abordagem curricular *HighScope* (Post & Hohmann, 2011) enquanto quadro referencial deste contexto educativo, uma vez que a planificação de atividades tem que servir “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (DL nº 241/2001, p.5573). Para que o desenvolvimento da crianças seja bem-sucedido é necessário que o educador tenha em conta os seguintes pressupostos; respeitar os estádios de desenvolvimento da criança sem ultrapassar etapas; considerar o seu ritmo e as suas necessidades, vendo-o como um ser individual; valorizar e escutar a criança contribuindo para o seu bem-estar e auto-estima; proporcionar à criança um ambiente estável, calmo e acolhedor, tendo em conta o seu desenvolvimento harmonioso; favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação com o intuito de promover novas experiências; incentivar a colaboração dos pais no processo educativo através da participação em várias iniciativas; permitir o desenvolvimento da autonomia e da confiança sempre que possível e promover o trabalho em equipa. Só respeitando estes pontos, conseguimos que a nossa prática tenha resultados, na maioria dos casos positivos, pois promovemos o “desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes” (Portugal, 1998, p.198). Além disso, estabelecemos “limites claros e seguros que [permitiram] à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo [permitiram] o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível (*idem*).

É neste espaço que a criança permanece várias horas e, por isso, é necessário criar um ambiente que não se distancie muito daquele que existe no seu lar. Assim, inicialmente demos prioridade à “construção de laços [que] é concebida como uma tarefa central do educador de infância (...) é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhe apresenta” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.19). Verificamos que esta proximidade surtiu efeitos vantajosos, tendo-se criado um ambiente de confiança, de inclusão, que permitiu que se estabelecesse uma relação, não só entre educador-criança, mas também entre criança-criança. Neste sentido, respeitamos os ritmos do grupo, respondemos às suas necessidades e apropriamo-nos das suas características para criar oportunidades de aprendizagem. Estamos conscientes que ainda há muito a aprender, mas congratulamo-nos pelo facto de termos baseado a nossa prática pedagógica na estimulação do “diálogo acerca das experiências das crianças: as trocas comunicacionais criam oportunidades para que estas construam significado a partir das suas experiências” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.22).

Nesta relação recíproca é igualmente importante que o educador possa contar com a participação da família, em que a partilha seja o ponto forte, para que os resultados sejam bons ao nível da adaptação e do desenvolvimento, esbatendo, deste modo, as barreiras entre a casa e a creche, tal como é defendido por Jacalyn Post e Mary Hohmann (2011),

pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário, e pais e educadores com diferentes crenças sobre a educação infantil, os cuidados e as primeiras aprendizagens muitas vezes alargam a sua percepção do que é possível (p.329).

Muitas das atividades desenvolvidas prendiam-se com a exploração sensorial, destacando-se o Jogo Heurístico (proposta de Elinor Goldschmied) que desempenha um papel importante no desenvolvimento integral da criança (*cf.* Anexo D - Figura 35). Reconhecendo as dificuldades de conceber e desenvolver atividades que estejam de acordo com os interesses e a faixa etária

das crianças, parece-nos termos conseguido um envolvimento forte por parte das mesmas.

Neste sentido, proporcionamos às crianças esta experiência (o Jogo Heurístico), durante um período de tempo pré-determinado e num contexto obviamente controlado, sendo-lhes oferecida a oportunidade de interagirem ludicamente com uma grande quantidade e diversidade de objetos e recipientes.

Consideramos esta atividade muito importante para o contexto da nossa prática pedagógica, pois apresentou um conjunto de mais-valias nomeadamente a importância da atividade exploratória espontânea, da mobilidade, do grande impulso de exploração do espaço e descoberta por si mesma. No entanto, e fruto da reflexão após a atividade, verificamos algumas falhas. A primeira diz respeito ao facto de os materiais não terem sido colocados em sacos fechados com uma corda para que a criança os pudesse abrir, criando a expectativa e o interesse pela descoberta. A segunda tem a ver com a colaboração dos encarregados de educação, não direta, mas indiretamente, pois a equipa educativa elaborou um comunicado que apelava para a recolha e entrega de materiais constantes de uma lista, anexada ao documento, pretendendo a colaboração da família, pois a “cooperação de todos (...) é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.300), assim como a participação em atividades conjuntas, “educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (*idem*, p.327). A parceria com os encarregados de educação resultou bem, mas faltou por parte da equipa educativa a seriação dos materiais. Este facto levou a que, no decorrer da atividade, nos tivéssemos consciencializado de que alguns dos objetos não eram os mais adequados. Por último, a terceira falha prendeu-se com a ausência da recolha dos materiais utilizados para dentro dos sacos. O brincar heurístico prevê que a sessão seja encerrada sem pressa e que as crianças tragam os materiais para junto da educadora e os coloquem nos sacos que ela mantém abertos. Em futuras práticas teremos maior cuidado na

planificação e implementação desta atividade. Esta foi preparada, o entusiasmo era tanto que alguns pormenores não foram tidos em conta. Só nos apercebemos destes constrangimentos à medida que a atividade ia decorrendo, pois fomos observando comportamentos que nos preocuparam e que nos levaram a uma reflexão. Destes, relevamos o seguinte: o perigo de alguns materiais, nomeadamente os balões utilizados que imediatamente foram levados à boca, assim como as palhas. A preocupação prendeu-se mais com a exploração dos objetos espalhados pela sala e não tanto com os objetos em si mesmo e as regras estabelecidas. No entanto, a atividade correu bem, o envolvimento foi enorme, a felicidade estava estampada no rosto das crianças e quando terminou, o desejo delas era permanecer na sala e continuar a exploração.

As crianças puderam aprender muito com esta atividade, ao nível do conhecimento das propriedades dos objetos (pesado/leve, abre/fecha, estica/encolhe, dá para moldar, encher/esvaziar).

De acordo com os registos que fomos fazendo, que é uma das tarefas do educador defendida por Goldschmied & Jackson, “a cuidadora tem o papel essencial de ser uma facilitadora. Ela permanece sentada (...), em silêncio atenta e observadora, talvez estudando uma criança específica e anotando o que ela faz com o material” (2007, p.155), constatamos o interesse, a concentração, a satisfação das crianças em geral. Deste conjunto de crianças, uma revelou uma grande necessidade em classificar os materiais, recorrendo à linguagem, o que demonstrou a sua preocupação em nomear os objetos, as suas cores, facto importante no seu desenvolvimento, mas que a privou de uma exploração mais livre e despreocupada. Todas as outras adotaram uma postura menos rígida, sentindo-se ativamente envolvidas e ao explorarem os materiais, fizeram muitas experiências importantes de descoberta, de desenvolvimento social, cognitivo, emocional e de movimento, constituindo-se uma dimensão pedagógica importante para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, tudo correu bem e, inclusivamente, não tivemos necessidade de intervir,

porque nenhuma das crianças tirou objetos ou perturbou as outras crianças, pois estava disponível uma grande quantidade de materiais.

Outro aspeto relevante é o tempo dado, que deve ser suficiente, para que as crianças possam trabalhar e experimentar os materiais de modo a descobrirem a sua finalidade e a forma como poderão ser utilizados de forma mais eficaz (Hohmann & Weikart, 2001). Este requisito não foi totalmente cumprido, pois o Jogo Heurístico prevê um período de meia hora ou mais, quando só foram utilizados vinte minutos, daí que nos tivéssemos apercebido que as crianças gostariam de prolongar a atividade.

Outra atividade que nos proporcionou uma aprendizagem rica, enquanto futuros profissionais de educação, foi a atividade planificada e desenvolvida denominada “Cesto de Tesouros”. Esta caracteriza-se pela riqueza e diversidade de objetos do quotidiano, pela estimulação dos diferentes sentidos, constituindo-se uma experiência rica para o desenvolvimento da criança. A estas características, junta-se o facto de, ao longo da nossa formação académica, termos sido incentivadas a seguir a proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson.

Conscientes da importância da reflexão, cabe-nos relevar os conhecimentos teóricos que salientam a importância do contacto da criança com diversos objetos, de modo a proporcionar uma “experiência agradável à criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.53). Neste sentido, a educadora cooperante sugeriu que utilizasse flores (*cf. Anexo D - Figura 36*) nesta atividade e para torná-la mais valiosa, recorreremos ao maior número e variedade possível de flores de modo a alargar o âmbito das possibilidades de descoberta, pois “quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos (Goldschmied & Jackson, 2006, p.25).

Conhecendo o grupo, verificamos que algumas crianças, numa fase inicial, face à atividade, se mostraram reticentes, sendo muito importante dar-lhes tempo e espaço para que se sentissem bem, pois, e segundo Jean Piaget, as

crianças no estado sensório motor relacionam-se com o mundo através dos sentidos e da ação motora (Luque e Palacios, 1995) e, por isso, é normal que, quando se entusiasmam com algum material, revelem níveis de concentração elevados, daí que os objetos devam apelar aos cinco sentidos, dado que estes desempenham um papel importante, na forma como as crianças se relacionam com os elementos próprios dos materiais como a textura, o formato, o peso, os cheiros, os sons, as cores e o comprimento. As crianças, quando entraram na sala, ficaram surpresas, aproximando-se muito lentamente do cesto, até que, aos poucos, começaram a explorá-lo. Notamos que duas crianças se mantiveram no seu espaço, fazendo poucas explorações. Uma dessas crianças ainda se encontrava na fase de adaptação e a outra não se interessava por esta exploração.

Embora o adulto não deva intervir, uma vez que lhe cabe apenas o papel de observador, pois assim adquire “um maior conhecimento acerca de cada uma, do seu ritmo e preferências, a aprendizagem das possibilidades criativas das crianças, bem como o enriquecimento da sua própria imaginação e criatividade, ao longo do processo de recolha de materiais” (Majem & Òdena, 2001 citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.54), a verdade é que, por vezes, torna-se importante integrar a criança no grupo e na atividade. A atividade revelou-se essencial para reconhecer os gostos e a forma como cada criança lida com as flores. Uma grande parte reage bem, tendo explorado os objetos. A título de exemplo, refira-se que uns viram nos jarros microfones, com as rosas, desfolharam-nas e foi, sobretudo, enriquecedor na estimulação do olfato, do tato, da audição e ainda no desenvolvimento da motricidade fina.

De acordo com a nossa reflexão sobre a ação, reconhecemos que a atividade poderia ter sido mais interessante e motivadora para as crianças se, às flores, se juntassem, por exemplo, frutos e outros objetos de madeira, de metal, de couro, de borracha de forma a que as crianças os pudessem misturar e assim ganhar mais com as experiências. No caso da atividade efetuada, as crianças não tiveram grande oportunidade para desenvolver atitudes como encaixar, empilhar, abrir, fechar, separar, encher, esvaziar, entre outras possibilidades,

embora tivessem a possibilidade “de selecionar o que lhe atrair” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.126), situação que também será tida em consideração em futuras práticas.

Embora reconheçamos que a atividade não foi um fracasso, pois o interesse esteve presente, a verdade é que o jogo simbólico poderia ter tido outras dimensões. Não deixou, contudo, além do que já se disse, de fomentar as relações sociais, interpessoais e culturais, tendo sido privilegiado o faz de conta, a livre circulação na sala, a comunicação, mas, sobretudo, foi realçado o envolvimento da criança com os materiais, pois “exploram objetos para descobrirem o que são e o que fazem” (Post & Hohmann, 2007, p.47), de modo a reconhecerem o seu próprio comportamento.

Outras das atividades desenvolvidas neste contexto educativo e que estão de acordo com o PCG tiveram como títulos a Exploração de Gelatina (*cf. Anexo D - Figuras 37 e 38*), Exploração de Massa Esparguete (*cf. Anexo D - Figuras 39 e 40*), Exploração de Espuma de Sabonete (*cf. Anexo D - Figuras 41 e 42*), Exploração de Sementes de Relva (*cf. Anexo D - Figura 43*), Exploração dos Materiais Faz de Conta (*cf. Anexo D - Figuras 44 e 45*) e Exploração de Bolas de diferentes dimensões e texturas (*cf. Anexo D - Figura 46*). Estas tiveram como objetivos fomentar o desenvolvimento da motricidade fina, estimular os sentidos e estimular relações com os pares. Todos eles se revelaram de grande interesse para as crianças, sendo que as motivaram bastante, não só pelo espaço onde decorreram, por exemplo, no pátio, no refeitório, mas também permitiram a exploração de materiais e favoreceram a criatividade. Outros dos grandes contributos para o desenvolvimento integral da criança relacionou-se com a construção de dois livros infantis concebidos pela estagiária. O primeiro prendia-se com a exploração sensorial (*cf. Anexo D - Figuras 47 e 48*), no qual surgiam diferentes materiais (velcro, fechos, pompons, fivelas de encaixar, cordões, colchetes, papel de parede, molas e botões) e que proporcionou momentos de manuseamento intenso. O segundo livro foi encadernado numa fase posterior, pois a atividade iniciou-se com a projeção de cada página num ecrã de uma televisão de madeira (*cf. Anexo D - Figura 49*), cujo conteúdo se

relacionava com a mensagem de sensibilização ao desfralde. Esta atividade teve como principais objetivos estimular a acuidade auditiva, promover o desenvolvimento da comunicação verbal, ampliar as possibilidades de expressão e comunicação e ainda sensibilizar a autonomia. Foi ainda realizada a atividade de Psicomotricidade intitulada a *Aventura na Floresta*, a qual seguiu etapas diferenciadas desde o aquecimento, passando pelo desenvolvimento e, por último, o relaxamento. Uma vez mais, tratou-se de uma tarefa cativante, dado que lhes era grato o tema dos animais da floresta e o percurso a realizar no qual teriam que percorrer uma gruta de ursos (cf. Anexo D - Figura 50), atravessar a ponte dos crocodilos (cf. Anexo D - Figura 51) e passar por cima das pedras do lago (cf. Anexo D - Figura 52), tendo-lhes proporcionado o exercício da orientação espacial, da imaginação, da motricidade global, pois ao deslocar-se com destreza progressiva no espaço, ao andar, correr e saltar, a criança desenvolveu uma atitude de confiança nas próprias capacidades motoras.

Quer as atividades desenvolvidas na educação Pré-escolar, quer as atividades da Creche revelaram-se uma mais-valia na nossa prática pedagógica e com repercussões no nosso desempenho profissional e pessoal, tendo permitido mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, os quais se constituíram como essenciais no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Estes saberes proporcionaram momentos de observação, de planificação e avaliação da ação educativa, tendo sempre em conta a sua adequação ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. Foram também contempladas outras competências que se revelaram essenciais neste percurso formativo como, entre outras, organizar o ambiente educativo, desenvolver relações positivas com as crianças, de modo a proporcionar segurança ao mesmo tempo que se desenvolveram estratégias de diferenciação pedagógica e ainda se promoveu a participação da família e da comunidade. Por último, constituiu-se como uma forma de problematizar as exigências da prática profissional que, em conjunto com as orientações, quer por parte da instituição educativa, quer por parte do supervisor da ESEIPP,

permitiram que o nosso percurso se alicerçasse numa contínua aprendizagem e ânsia do saber que não se esgota e que deve nortear a prática pedagógica de qualquer profissional de educação.

REFLEXÃO FINAL

A Prática Pedagógica Supervisionada revelou-se um marco importante para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da estagiária, no sentido em que se constituiu como um momento fulcral de aprendizagem.

Com efeito, ao longo deste ano, a mestranda teve como intenção construir o seu perfil enquanto futura educadora de infância, ciente que o profissional de educação é aquele que se mantém em constante atualização edificando uma melhor prática profissional, acompanhando a evolução tecnológica, económica e cultural que se tem vindo a alterar significativamente ao longo dos tempos. Com efeito, a estagiária reconhece que a prática pedagógica só tem sentido quando fomenta o desenvolvimento de competências, a apreensão das aprendizagens e desenvolve a sua autonomia, as quais se relacionam com o investimento realizado ao nível de várias leituras e pesquisas autónomas, não esquecendo assim a importância da investigação na profissão docente, ao longo de toda a vida. Igualmente, a estagiária compreendeu as potencialidades do trabalho em equipa, com as educadoras cooperantes, com a restante equipa educativa, com as famílias, com a comunidade local e o par pedagógico, visto que a estagiária estabeleceu uma relação de respeito mútuo, sustentada pela partilha e debate de ideias. A prática foi fulcral para o reconhecimento de que para se alcançar a profissionalidade, não se pode trabalhar isoladamente, mas em parceria com os pares.

Ao longo do processo de formação, a estagiária teve a possibilidade de vivenciar experiências distintas através das várias atividades desenvolvidas para e com as crianças. Com base nestes momentos aprendeu não só estratégias de gestão do grupo, mas também aperfeiçoou a sua capacidade de comunicação verbal e não-verbal. Não obstante, reconhece-se que as ações desenvolvidas ao longo da prática pedagógica terão, inevitavelmente,

repercussões na ação futura respetiva, pelo que é de toda a relevância mencionar algumas potencialidades e constrangimentos vivenciados.

No que se refere ao grupo, uma das grandes dificuldades sentidas pela estagiária, prendeu-se com a concretização das planificações, mais concretamente no que se refere à implementação da metodologia de trabalho de projeto, razão pela qual este conteúdo deva, no futuro, ser abordado mais cedo na formação teórico-prática. O facto de só ter sido tratado no segundo semestre dificultou o trabalho preparatório da atividade. No entanto, tentou-se ultrapassar este constrangimento recorrendo-se a algumas leituras, mas que poderiam ser mais maturadas, se o tempo não condicionasse este desejo. O trabalho desenvolvido permitiu reconhecer a importância da metodologia de trabalho de projeto, dado que a construção ativa dos conhecimentos por parte da criança para que estes se tornem significativos é um ponto essencial em todo o processo educativo. Procurou-se incorporar os interesses e necessidades das crianças e para colmatar o constrangimento referido, foi feita uma abordagem que poderíamos designar de “inspiração projetual”, pois as etapas foram abordadas, embora não fossem rigorosa e cientificamente seguidas. No entanto, reconhece-se ser uma prática essencial, facto que será colocado em linha de conta no futuro, enquanto profissional de educação. Outro dos constrangimentos prendeu-se com a dificuldade em regular o grupo pertencente à valência de Pré-escolar. Esta situação foi muito importante porquanto permitiu enfrentar um grupo com energia, perspicácia e bastante ativo o que levou a um desenvolvimento profissional significativo, pois foi necessário adaptar atitudes, atividades e estratégias. A estagiária compreendeu que cabe ao educador transpor as dificuldades encontradas e tentar recrutar experiências significantes para o grupo, pois a qualidade dos desafios educativos é da sua responsabilidade. Este facto fez com que se compreendesse que os vários interesses emergentes pelo grupo podiam e deviam ser explanados, assim como as áreas de conteúdo e desenvolvimento presentes.

Na passagem deste contexto para o da creche, a alteração da rotina diária também se revestiu de uma grande aprendizagem, dado que esta diferenciação exigiu alguma adaptação, mas foi bastante enriquecedora na medida em que permitiu conhecer realidades distintas.

No que concerne à resposta social de creche, inicialmente esta parecia ser uma das dificuldades emergentes, visto que a formanda nunca tinha realizado a sua prática com crianças desta faixa etária, mas revelou-se infundada a expectativa inicial, pois foram momentos de grande cumplicidade.

A prática pedagógica realizada nos dois contextos educativos funcionou bem e foram postos em prática conhecimentos fulcrais, quer provenientes dos referenciais teóricos e conceptuais fornecidos nas unidades curriculares do presente mestrado, quer emergentes das atividades e interações estabelecidas com as crianças. Desta forma, é de salientar, também, a relevância da supervisão, a qual se revestiu de uma atitude de colaboração e ajuda com o intuito de desenvolver e melhorar as ações educativas. Assim, é possível referir que a estudante foi capaz de desenvolver diversas estratégias pedagógicas tendo em conta o grupo e cada criança individualmente, considerando, sempre, as suas necessidades e os seus interesses e tendo, também, uma permanente preocupação em desenvolver os pressupostos dos modelos pedagógicos defendidos pela instituição e pela estagiária.

Por isto, os ensinamentos que a mestranda apreendeu e as experiências que vivenciou serão, certamente, convocadas e mobilizadas para a prática futura, enquanto profissional de educação, embora considere que o processo de formação não acaba. O desenvolvimento profissional apresenta-se, portanto, como um caminho que tem que ser percorrido ao longo da vida, não se esgotando, pois o processo de aprendizagem é contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2009) *Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?* Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf> em 13/06/2015.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alava, M. & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.
- Anónimo (n/d). *Instituto Nacional de Estatística*. Retirado de <http://www.imovirtual.com/viver/demografia/-/Porto/Porto/Aldoar/> em 23/12/2014.
- Araújo, S. (2014). *Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa*. In Oliveira- Formosinho, J. e Araújo, S. (29-74). Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. (Trad. Edgar Fernando Rocha) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal - O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-escolar*.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. In Revista Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, nº 2, (pp. 455-479). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Coutinho, C. (2008). *Métodos de Investigação em Educação da Universidade do Minho*. Retirado de http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm em 21/02/2015.
- Cury, A. (2005). *Pais Brillhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Decreto-Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. *Regime de Escolaridade Obrigatória para as Crianças e Jovens*. Diário da República, Série I, n.º 166.
- Decreto-Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República, Série I-A, n.º 34.

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, Série I-A, n.º 201, pp. 5569 à 5572.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República, Série I-A, n.º 201, pp. 5572-5575.
- Decreto-Lei n.º 9/1979 de 19 de março. *Bases do ensino particular e cooperativo*. Diário da República, Série I, n.º 65, pp.423-425.
- Despacho Conjunto nº 268/1997, de 25 de agosto. *Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social*. Diário da República, Série II, nº 195, pp. 10411-10416.
- Despacho Normativo nº 5220/1997, de 4 de agosto. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Diário da República, Série II, nº 178.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos - O Atendimento em Creche*. (Trad. Marlon Xavier), (2º ed.) Porto Alegre.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (Trad. H. Marujo & L. Neto). (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, Série I, n.º 237.
- Lino, D. (2007) *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.93-121). Porto: Porto Editora.
- Luque, A. & Palacios, J. (1995). *Inteligência sensoriomotora*. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martins, V. (2015). *Projeto Curricular de Grupo dos* [redacted]. Porto: [redacted]. [redacted]. Manuscrito não publicado.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Poto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (n/d). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- [redacted] (2013). *Projeto Educativo*. Porto: Manuscrito não publicado.
- [redacted] (2014-2015). *Regulamento Interno*. Porto: Manuscrito não publicado.
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância : Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM. Retirado de <http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf> em 20/03/2015.
- Papalia, D. & Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. 8ª Edição. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pereira, A. (2008). *Portfolio na avaliação de competências Pré-Escolar*. Retirado de <<http://educanaweb.googlepages.com>> em 12/12/2014.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1978). *Para onde vai a educação?* Lisboa: livros Horizonte.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. *Ministério da Solidariedade e da Segurança Social*. Diário da República, Série I, n.º 167.
- Portugal, G. (1998) *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Práticas de avaliação alternativa em educação de infância*. Retirado de <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/praticas_84.pdf> em 16/12/2014.
- Rei, M. (2014). *Projeto Curricular de Grupo dos* *Porto:* . Manuscrito não publicado.
- Ribeiro, D. & Araújo S. (2014-2015). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Manuscrito não publicado.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva dos Conceitos às Práticas de Formação*. Instituto Piaget.
- Sarmiento, T. & Ferreira, F. & Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Lisboa: Dom Quixote. Retirado de <<http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>> em 14/02/2015.
- Schön (1998). *A reflexão e o professor como investigador*. In Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM. Retirado de <http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf> em 20/03/2015.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio - Um Guia passo a passo para o professor*. Editora Artmed. Porto Alegre.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO. (2012). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Volume nº 4. Retirado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002174/217413e.pdf>> em 28/10/2014.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de <http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=5194&m=PDF> em 14/01/2015.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana*. (Trad. A. Chaves). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. et al. (n/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.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilar, A. (1995). *O Professor Planificador*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.