

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ana Sofia Rodrigues da Costa Gomes

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2014

Ana Sofia Rodrigues da Costa Gomes

Relatório de Estágio

Relatório Final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho **2014**

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que estiveram presentes durante este meu percurso e que me viram crescer, chegou agora o momento de vos agradecer e de vos deixar o meu enorme e sentido **OBRIGADO!**

À minha **família**, pela compreensão e preocupação demonstradas, por acreditarem em mim, e por me desafiarem a saber mais e melhor. Aos meus pais e irmã pela paciência e apoio dedicados. À minha família mais próxima por estarem sempre disponíveis para mim e por me ajudarem em tudo.

Às minhas **amigas**, Ana Isabel, Francisca Araújo e Mafalda Peixoto, por terem crescido comigo enquanto profissionais durante a licenciatura, assim como a Joana Ferreira e a Sofia Teixeira que me apoiaram o máximo que puderam no mestrado.

À **Sandra Lima** e à **Sofia Carvalho** pela ajuda e disponibilidade que demonstraram ao apoiarem-me na redação do presente relatório.

À minha **supervisora institucional**, Professora Doutora Sara Barros Araújo, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio demonstrado ao longo deste percurso.

Ao meu **par pedagógico**, Susana Pinto, pela amizade, pelas aprendizagens partilhadas e pelo caminho que percorremos e construímos em conjunto.

Às minhas **companheiras** durante todo este processo, Diana Figueiredo, Mónica Melo e Ana Castro, por incentivarem o questionamento relativamente à educação, por apresentarem momentos de stress que nos obrigam a trabalhar, e por proporcionarem “pensamentos dançantes” que permitem a abstração momentânea de todo o trabalho.

Às **educadoras** Ana Esteves e Luísa Pereira e às **assistentes operacionais** Cecília Soares e Lurdes Castro, pelo apoio e pelas aprendizagens que proporcionaram e pela amizade, porque além de profissionais são também pessoas que admiro.

A todos os **meninos e meninas** que partilharam um bocadinho de si comigo e que me permitiram ver a educação com outros olhos, mostrando que são seres capazes. Agradeço a todos vocês por me terem ajudado a crescer como profissional e como pessoa.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada foi elaborado o presente relatório de estágio que teve em conta toda a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo 2013/2014. Este documento procura apresentar a ação pedagógica desenvolvida nas valências de creche e de educação pré-escolar e a construção de conhecimento e de competências que derivou deste processo formativo.

Neste documento a estagiária pretende analisar de forma crítica e reflexiva o trabalho que desenvolveu ao longo do período de estágio. Deste modo, a estagiária tem como intenção problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma sustentada e reflexiva, as suas competências pessoais e profissionais. Assim, a prática educativa da estagiária sustentou-se num quadro teórico e legal construído ao longo do seu percurso formativo, nas especificidades de cada contexto educativo com que interagiu e nos conhecimentos que adquiriu sobre cada criança, no sentido de desenvolver uma ação imbuída de intencionalidade pedagógica.

Seguindo esta linha de pensamento, importa referir a metodologia de investigação-ação que enquadrou a sua práxis durante o período de prática pedagógica supervisionada. A adoção desta metodologia permitiu à estagiária desenvolver os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, na qual baseou a sua prática educativa. Apoiada em estratégias investigativas e reflexivas, a estagiária procurou transformar, melhorar e adequar a sua ação. Este percurso percorrido pela estagiária promoveu o seu desenvolvimento enquanto profissional de educação e ofereceu oportunidades de aprendizagem significativa às crianças com quem interagiu.

Palavras-chave: Educação de Infância; criança; investigação-ação; competências profissionais

ABSTRACT

Under the scope of the Masters in Preschool Education and the curricular unit of Supervised Pedagogical Practice was developed the present report for professional qualification which took into account all educational practice developed throughout the school year of 2013/2014. This paper seeks to present the pedagogical practice developed in the childcare and preschool education valences and also, elucidate the construction of knowledge which derived from this formative process.

In this document the masters student intends to analyze critically and reflectively her work throughout the internship period. Thus, the student intends to question the requirements of the professional practice, while developing and consolidating, in a sustained and reflective way, her personal and professional skills. Thereby, the educational practice of the student sustained itself on a theoretical and legal framework built throughout her formative path, in the specificities of each educational context with which interacted and on the knowledge acquired about each child, in an effort to develop an action imbued in pedagogical intentionality.

Following this line of thought, it's important to mention the methodology of action research, in which its practice was based during the period of supervised teaching practice. The adoption of this methodology allowed the student to develop the processes of observation, planning, action, evaluation and reflection, in which its educational practice was fundamented. Supported on these investigative and reflective strategies, the student sought to transform, improve and adapt its action. This path constructed and traveled by the masters student promoted its development as an education professional and promoted opportunities for significant learning to children whom she interacted with.

Keywords: Childhood Education; child; action research; professional skills

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Lista de Abreviaturas | VI |
| Lista de Anexos | VII |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1: Enquadramento teórico e legal | 3 |
| Capítulo 2: Caracterização geral das instituições de estágio | 21 |
| Capítulo 3: Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados Obtidos | 29 |
| Capítulo 4: Reflexão Final | 59 |
| Bibliografia | 63 |
| Documentação Legal | 67 |
| Anexos Tipo A | 69 |

LISTA DE ABREVIATURAS

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE ANEXOS

Anexos Tipo A

Anexo A1 – Planificação Semanal de 20 a 24 de janeiro

Anexo A2 – Planificação Semanal de 17 a 21 de março

Anexo A3 – Narrativa Reflexiva Individual de 24 de março

Anexo A4 – Grelha de Avaliação Reguladora

Anexo A5 – Grelha de Avaliação Final

Anexos Tipo B

Anexo B1 – Planificações Semanais da Creche

Anexo B1.1 – Planificação Semanal de 18 a 22 de novembro

Anexo B1.2 – Planificação Semanal de 2 a 6 de dezembro

Anexo B1.3 – Planificação Semanal de 9 a 13 de dezembro

Anexo B1.4 – Planificação Semanal de 16 a 20 de janeiro

Anexo B1.5 – Planificação Semanal de 6 a 10 de janeiro

Anexo B1.6 – Planificação Semanal de 13 a 17 de janeiro

Anexo B1.7 – Planificação Semanal de 20 a 24 de janeiro

Anexo B2 – Planificações Semanais do Pré-Escolar

Anexo B2.1 – Planificação Semanal de 10 a 14 de março

Anexo B2.2 – Planificação Semanal de 17 a 21 de março

Anexo B2.3 – Planificação Semanal de 24 a 28 de março

Anexo B2.4 – Planificação Semanal de 31 de março a 4 de abril

Anexo B2.5 – Planificação Semanal de 22 a 24 de abril

Anexo B2.6 – Planificação Semanal de 28 de abril a 2 de maio

Anexo B2.7 – Planificação Semanal de 12 a 16 de maio

Anexo B2.8 – Planificação Semanal de 19 a 23 de maio

Anexo B2.9 – Planificação Semanal de 26 a 30 de maio

Anexo B3 – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo B3.1 – Narrativa Reflexiva Individual de 23 de novembro

Anexo B3.2 – Narrativa Reflexiva Individual de 20 de dezembro

Anexo B3.3 – Narrativa Reflexiva Individual de 24 de janeiro

Anexo B3.4 – Narrativa Reflexiva Individual de 28 de fevereiro

Anexo B3.5 – Narrativa Reflexiva Individual de 24 de março

Anexo B3.6 – Narrativa Reflexiva Individual de 24 de abril

Anexo B4 – Registos Fotográficos

Anexo B4.1 – Caracterização do [REDACTED]

Anexo B4.1.1 – Fachada da instituição

Anexo B4.1.2 a B4.1.4 – Espaço exterior

Anexo B4.1.5 – Área de receção

Anexo B4.1.6 – Corredor de acesso às salas e ao refeitório (piso inferior)

Anexo B4.1.7 – Refeitório

Anexo B4.1.8 – Corredor de acesso às salas (piso superior)

Anexo B4.1.9 – Sala de Isolamento

Anexo B4.1.10 – Área dos jogos e das construções

Anexo B4.1.11 – Área da biblioteca

Anexo B4.1.12 – Área do acolhimento

Anexo B4.1.13 – Área do faz de conta

Anexo B4.1.14 – Área sensorial

Anexo B4.1.15 – Área da expressão plástica

Anexo B4.2 – Caracterização do [REDACTED]

Anexo B4.2.1 – Espaço exterior

Anexo B4.2.2 e B4.2.3 – Área de expressão plástica

Anexo B4.2.4 – Área dos jogos e construções

Anexo B4.2.5 – Área da biblioteca

Anexo B4.2.6 e B4.2.7 – Área da casinha

Anexo B4.2.8 e B4.2.9 – Área dos fantoches

Anexo B4.3 – Atividades desenvolvidas

Anexo B4.3.1 – Instrumentos construídos com as crianças

Anexo B4.3.2 e B4.3.3 – Atividade “A Dança à Volta do Mundo”

Anexo B4.3.4 e B4.3.5 – Leitura do livro “A que sabe a lua?”

Anexo B4.3.6 – Manipulação dos materiais

Anexo B4.3.7 – Flanelógrafo com paisagem e animais

Anexo B4.3.8 – Carimbos de esponja

Anexo B4.3.9 a B4.3.11 – Atividade “A Arte e o Olfato”

Anexo B4.3.12 a B4.3.14 – Decoração de enfeites de natal

Anexo B4.3.15 e B4.3.16 – Divisão das tarefas

- Anexo B4.3.17 a B4.3.19 – Realização das tarefas
- Anexo B4.3.20 a B4.3.22 – Visita ao talho Halal e a lojas da comunidade do Bangladesh
- Anexo B4.3.23 e B4.3.24 – Registos da pesquisa realizada
- Anexo B4.3.25 a B4.3.27 – Exemplos de animais construídos
- Anexo B4.3.28 – Exploração sensorial de ingredientes característicos da época natalícia
- Anexo B4.3.29 – Meios de transporte com íman (material construído)
- Anexo B4.3.30 a B4.3.34 – Audição ativa de música do Bangladesh
- Anexo B4.3.35 a B4.3.37 – Exploração dramática do teatro de sombras
- Anexo B4.3.38 e B4.3.39 – Atividade de experimentação
- Anexo B4.3.40 – Organização do espaço na primeira sessão de jogo heurístico
- Anexo B4.3.41 a B4.3.49 – Materiais utilizados na primeira sessão de jogo heurístico
- Anexo B4.3.50 a B4.3.53 – Materiais adicionados na segunda sessão de jogo heurístico
- Anexo B4.3.54 – “O que queremos aprender?”
- Anexo B4.3.55 – “O que queremos saber?”
- Anexo B4.3.56 a B4.3.62 – Resolução do problema sobre os hambúrgueres do Bangladesh
- Anexo B4.3.63 a B4.3.65 – Convite para a apresentação do projeto
- Anexo B4.3.66 – Cartaz para a divulgação do projeto
- Anexo B4.3.67 a B4.3.71 – Avaliação do projeto
- Anexo B5 – Outra Documentação
- Anexo B5.1 – Grelha de Observação Creche
- Anexo B5.2 – Exemplo de uma entrada do diário de bordo
- Anexo B5.3 – Grelha de Observação Pré-Escolar
- Anexo B5.4 – Exemplo do registo de observação de uma atividade
- Anexo B5.5 – Exemplo de registo de experiência exploratória (primeira sessão)

Anexo B5.6 – Exemplo de registo de experiência exploratória (segunda sessão)

Anexo B5.7 – Apresentação do projeto

INTRODUÇÃO

O presente relatório procura ilustrar o desenvolvimento de competências profissionais realizado pela estagiária, tendo surgido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento encontra o seu enquadramento legal no Decreto-Lei nº 43/2007, revelando-se como uma condição necessária à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Partindo da relação entre o conhecimento teórico e prático que adquiriu, construiu e desenvolveu, a estagiária procura analisar neste documento, de forma crítica e reflexiva, o percurso formativo que percorreu ao longo do período de estágio. Pretende, assim, dar a conhecer as aprendizagens realizadas no desenvolvimento da sua ação educativa que tiveram como objetivo principal a construção de um perfil específico de desempenho profissional. É de salientar que no decorrer deste processo formativo a estagiária apoiou o seu plano de ação na metodologia de investigação-ação, como é possível verificar na leitura deste relatório.

Este documento encontra-se dividido em quatro capítulos, fazendo alusão a diferentes dimensões que permitiram a construção sustentada de um perfil profissional. O primeiro capítulo, intitulado “Enquadramento teórico e legal”, é dedicado à apresentação e articulação dos referentes teóricos e legais que fundamentaram o processo de desenvolvimento da estagiária e que possibilitaram a construção de saberes sobre a educação de infância. O segundo capítulo contém a caracterização dos centros de estágio onde a estagiária desenvolveu a sua prática educativa e a caracterização dos elementos específicos de cada contexto educativo, resultando na “Caracterização geral das instituições de estágio”. Por sua vez, o terceiro capítulo, denominado “Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos”, apresenta uma análise crítica e reflexiva da ação educativa desenvolvida pela estagiária nos referidos contextos e as aprendizagens que daí resultaram para a mesma. Por fim, o quarto capítulo - “Reflexão final” - pretende dar a conhecer os contributos deste período de estágio para o desenvolvimento de competências profissionais por parte da estagiária.

Neste relatório é possível verificar os autores e documentos que suportaram a prática pedagógica da estagiária, concentrando-se estes nas referências bibliográficas e nos anexos. Estes referenciais fundamentaram a ação educativa da estagiária e permitiram-lhe desenvolver o seu conhecimento sobre a educação de infância. Por sua vez, os documentos que se encontram nos anexos permitiram à mesma orientar a sua ação e refletir sobre esta. Ao longo deste período de formação a estagiária teve como intenção promover oportunidades para aprendizagens significativas junto das crianças e melhorar e adequar a sua prática educativa, esperando, assim, que este documento ilustre a sua construção de conhecimento e de competências.

CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, a estagiária procura fazer uma breve abordagem aos referenciais teóricos e legais que serviram de suporte à sua ação durante o período de prática pedagógica supervisionada. Este ciclo de formação é “o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes” (Decreto-Lei n.º43/2007, p. 1321). É durante o período de estágio que existe lugar para a referida mobilização e construção de conhecimentos que norteiam a ação pedagógica, permitindo desenhar o perfil de profissional de educação que se pretende desempenhar. Este ciclo de estudos, que atribui à estagiária habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, revela-se importante, na medida em que lhe permite interagir diretamente com o contexto real e a incita a pensar “outside the box”, de forma a desmistificar alguns pré-conceitos que adquiriu durante o percurso académico pelo “desempenho do ofício de aluno” (Formosinho, 2013, p. 10).

O significado de educação tem sofrido alterações ao longo dos tempos, tendo encontrado já diversas definições. No último quartel do século XX surgiram vários autores que apresentaram a sua visão sobre o conceito de educação, tentando defini-lo. Durkheim (1977) diz que educação é “a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social” (citado por Maia, 2009, p. 9), associando à mesma uma concepção de criança um pouco redutora, pois apresenta-a como um ser incapaz e socialmente inapto. Por sua vez, o pedagogo Mialaret (1980) refere que a educação “é uma acção exercida sobre um sujeito ou um grupo de sujeitos, acção aceite ou mesmo procurada pelo sujeito ou grupo de sujeitos, tendo em vista atingir uma modificação profunda” (citado por Maia, 2009, p. 9). Apresenta, assim, um desígnio de educação que passa pela construção de saberes, podendo esta surgir de um ou vários sujeitos. Este processo estruturado de conhecimento é, segundo Wenger (1998), “um processo para toda a vida” (citado por Maia, 2009, p. 9) que pode ocorrer em qualquer idade. No que diz respeito à educação de infância, esta destina-se a crianças desde os primeiros anos de vida até à idade de entrada no ensino obrigatório. A

educação de infância enquadra as instituições de creche e de pré-escolar, tendo cada uma destas as suas especificidades.

A creche é tutelada pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social que reconhece a mesma como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria nº 262/2001, p. 4338). No entanto, este apoio prestado a crianças dos zero aos três anos de idade “não constitui prioridade” (Recomendação nº 3/2011, p. 18026) para o sistema educativo português devido a valores culturais que se fazem sentir, como a “falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária” e os “problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos” (Recomendação nº 3/2011, p. 18027). Contudo, pondera-se, ainda, a possibilidade de o Ministério da Educação desempenhar um papel na monitorização da qualidade de educação e dos cuidados prestados a crianças dos zero aos três anos (Recomendação nº 3/2011).

No que concerne à educação pré-escolar, esta é tutelada pelo Ministério da Educação e “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei nº 46/86, p. 3069) e a sua frequência é facultativa (Lei nº 5/97). Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (p. 670). Isto é, espera-se que a educação pré-escolar proporcione às crianças aprendizagens significativas em contexto, auxiliando a acção desenvolvida pelas famílias. As redes de educação pré-escolar integram uma rede pública e uma rede privada que se complementam. A rede pública abrange “os estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais” (Lei nº 5/97, p. 672). Por sua vez, a rede privada compreende “os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos” (*ibidem*).

Após apresentar algumas perspetivas sobre educação e realizar uma breve abordagem à organização da educação de infância, importa agora fazer referência ao quadro teórico que permite sustentar a prática de um profissional de educação. Quando o educador em formação ingressa no

contexto real apercebe-se das mudanças que a educação sofreu com o passar dos tempos. Como refere João Formosinho (2013), a procura de uma práxis pedagógica pressupõe a fundamentação em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (p. 15). A práxis engloba não só a relação entre a teoria e a prática, mas também a relação estreita destas com as crenças e os valores, é uma “ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26). Posto isto, na procura de um modelo pedagógico, um educador de infância tem de ter conhecimento sobre os tipos de pedagogia existentes e sobre as crenças, valores e princípios que os distinguem.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “há dois modos (...) de fazer pedagogia” (p. 27), reconhecendo-se a existência de pedagogias transmissivas e pedagogias participativas, sobre as quais se podem estabelecer diferenças analisando essencialmente três aspetos: a imagem de criança, a imagem de educador e o processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à imagem de criança, esta é vista, pelas pedagogias transmissivas, como um ser passivo, um ser ouvinte que não participa na construção da sua aprendizagem (Formosinho, 2013); é uma “tábua rasa”, uma “folha em branco”, cuja atividade passa por “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Por sua vez, as pedagogias participativas defendem uma conceção de criança que se opõe à anteriormente referida. Estas pedagogias concebem a criança como um “ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28), como um interveniente ativo na construção de conhecimento e que tem “voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013, p. 19).

Quanto ao papel do educador, as pedagogias transmissivas veem o mesmo como um transmissor de conhecimento, o “educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção” (Formosinho, 2013, p. 17), ao contrário das pedagogias participativas, que consideram que o papel do educador é “o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28), revelando-se um mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, e considerando as imagens de criança e de professor anteriormente apresentadas, o processo de ensino-aprendizagem de cada uma

das pedagogias reconhece diferentes protagonistas. Na pedagogia transmissiva o educador é o sujeito do processo, pois esta “é centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento” (Formosinho, 2013, p. 17); o objetivo da educação passa por “escolarizar, compensar e acelerar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Na pedagogia participativa a criança é a protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois os interesses da criança são a motivação para as experiências educativas que se desenvolvem (Formosinho, 2013); o processo de aprendizagem é um espaço de partilha entre a criança e o adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Considerando a imagem de criança que as pedagogias enunciadas apresentam, se se optar pela adoção de uma metodologia de caráter construtivista, é provável que esta se aproxime de um modelo pedagógico participativo. O construtivismo centra-se na origem do conhecimento (Maia, 2009), considerando que nada está acabado, pronto, e que o conhecimento não é dado como algo terminado (Becker, 2001, citado por Maia, 2009). A criança é vista como um ser que tem voz no seu processo de desenvolvimento, sendo considerada parte ativa do mesmo. Esta constrói o seu saber contando com o apoio do adulto e do meio envolvente. A aprendizagem é um processo ativo que resulta de uma construção pessoal que não envolve apenas a criança, mas também outros agentes significativos que se revelam peças imprescindíveis para essa construção pessoal (Solé & Coll, 2002). A criança é apoiada, nomeadamente pelo educador, de forma a desenvolver-se e a mostrar-se competente e autónoma, assumindo-se assim o ensino como um processo partilhado (*ibidem*). Esta ajuda situa-se na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) – “a distância entre a tarefa mais difícil que a criança consegue fazer sozinha e a tarefa mais difícil que consegue fazer com o apoio de crianças mais competentes ou de adultos” (Vonta, n/d, p. 23) – zona em que a ação educativa deve alcançar maior incidência (Solé & Coll, 2002). Este apoio que atua na ZDP - conceito vigotskyano - é conhecido como “scaffolding”, como “colocação de andaimes”, e prevê o auxílio da criança no desenvolvimento de um novo conceito ou de uma capacidade (Vonta, n/d). Deste modo, a criança envolve-se num processo de aprendizagem único que vai ao encontro das suas necessidades e interesses, sendo promovida uma atividade mental construtiva por parte da criança, atividade essa responsável pela existência de uma

“pessoa única e irrepitível” (Solé & Coll, 2002, p. 15). Assim, a criança aprende significativamente porque “possui determinados conhecimentos (...) e pela ajuda que recebe do [educador]”, fazendo uso da sua bagagem pessoal e progredindo na apropriação do conhecimento (*ibidem*). A criança aprende realmente quando é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade, contribuindo esta aprendizagem para o seu desenvolvimento “na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade” (Solé & Coll, 2002, p. 16). Neste processo de aprendizagem, a criança constrói o seu conhecimento partindo de experiências que vivencia e contando com a ajuda de diversos intervenientes.

Uma vez que a perspectiva construtivista coloca a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem e a vê como um ser ativo, tal como propõem as pedagogias participativas, a estagiária considera que esta visão do processo educativo se adequa àquela que a mesma quer que seja a sua metodologia de trabalho. Pretende que esta protagonize a criança e promova ambientes de aprendizagem estimulantes e motivadores, permitindo que a mesma desenvolva aprendizagens significativas em contexto. Desta forma, o seu plano de ação sustentou-se em modelos pedagógicos de carácter construtivista, tanto em contexto de creche como em contexto de pré-escolar, destacando os modelos curriculares HighScope e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Spodek e Brown (2002), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (citado por Maia, 2009, p. 33).

A abordagem HighScope apresenta o paradigma desenvolvimentista como referência central para a pedagogia, partindo da teoria de Piaget. Esta considera que “o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 78), sendo estes “instrumentos de classificação das formas de conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade física e social” (Lourenço, 1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p. 78). Este tipo de desenvolvimento concretiza-se através da interação com o ambiente, ideia corroborada pela perspectiva proposta por Piaget que defende que “o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 79). Na obra de Piaget, a autonomia da criança é apresentada como preocupação central, pois considera-se que o

adulto é fonte de heteronomia e que os pares conduzem à autonomia (Piaget, 1965, citado por Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma, no processo de desenvolvimento do conhecimento, a criança interage com tudo aquilo que a rodeia para alcançar a sua autonomia, sendo visível o progresso da heteronomia à autonomia (*ibidem*). O currículo HighScope apresenta uma estrutura que permite concretizar esta “grande finalidade piagetiana de autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 82), sendo esta constituída por várias componentes. Num diagrama simples intitulado “Roda da Aprendizagem”, este modelo curricular ilustra os princípios básicos “que orientam os profissionais (...) na prática do seu trabalho diário com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Assim, apresenta como componentes da estrutura curricular HighScope: a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

A aprendizagem ativa é o eixo central da “Roda da Aprendizagem”. É a partir da vivência de experiências diretas e imediatas e pela retirada de significado através da reflexão que as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2011). Tudo aquilo que as crianças “descobrem nas suas aventuras diárias” de aprendizagem pela ação permite às mesmas envolverem-se em experiências-chave (Post & Hohmann, 2011). Estas experiências-chave são “oportunidades contínuas de aprendizagem” e permitem descrever os tipos de descoberta que as crianças fazem quando tentam atribuir sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2011). Isto é, caracterizam-se por partirem de “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Nos contextos de aprendizagem ativa, “as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos” são apoiadas pelos adultos com quem interagem (Post & Hohmann, 2011, p. 12).

As interações positivas entre adultos e crianças permitem o desenvolvimento da aprendizagem ativa, proporcionando o “combustível” que as crianças necessitam para desvendar os mistérios com que se deparam (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Os adultos que utilizam o currículo HighScope procuram ser “apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6), criando importantes relações de

confiança. Os adultos põem, ainda, em prática “estratégias de interacção positivas”, nomeadamente a partilha do controlo com as crianças, a centração nos seus pontos fortes e talentos, o estabelecimento de relações verdadeiras com as mesmas, o apoio às brincadeiras das crianças e a adoção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos (*ibidem*).

Cabe aos adultos que prestam cuidados organizar e equipar o ambiente, proporcionando às crianças conforto e bem-estar e oferecendo-lhes diversas oportunidades de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011). O espaço físico é organizado e dividido em áreas de interesse específicas consistentes com os interesses das crianças (Hohmann & Weikart, 2011), permitindo, assim, “diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Estas áreas de interesse apresentam um leque extenso e diversificado de materiais de fácil acesso para as crianças, que podem escolher e utilizar os mesmos para levar a cabo as suas ideias e intenções de brincadeira (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Estes materiais são arrumados em locais previamente estabelecidos, o que promove a iniciativa e a autonomia da criança (Hohmann & Weikart, 2011) e propicia um “quotidiano ordenado” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85).

A rotina diária deve ser, também, planeada de forma consistente para apoiar a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011). A rotina HighScope é constante, estável e previsível pela criança, permitindo que a mesma ganhe confiança nas suas competências (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Esta permite criar “maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88), podendo organizar-se em tempo de pequenos grupos e em tempo de grandes grupos. O tempo em pequenos grupos permite às crianças experimentar materiais e resolver problemas com a ajuda de um adulto (Hohmann & Weikart, 2011). O tempo em grande grupo permite a partilha de informação importante e a participação em atividades que requerem a presença de todas as crianças (*ibidem*).

De forma a orientar a sua ação pedagógica e garantindo que as crianças recebem toda a energia e atenção que necessitam, o adulto recolhe informação sobre as crianças através da observação, da interação e do registo diário de notas (Maia, 2009). A gestão da informação recolhida é realizada em trabalho de equipa entre os adultos, visando apoiar a aprendizagem ativa das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Os membros da equipa estão igualmente

comprometidos com esta abordagem educacional, trabalhando “em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 129). Este trabalho de equipa pressupõe “reuniões de planeamento diário” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8) onde são debatidas as observações dos adultos sobre cada criança, utilizando estes o processo de observação para orientar o apoio a dar às crianças no dia seguinte (Post & Hohmann, 2011). Estes princípios orientadores – a aprendizagem pela ação, as interações positivas adulto-criança, o ambiente físico orientado para a criança, a rotina diária consistente e a avaliação diária da criança baseada no trabalho de equipa – dão forma ao enquadramento do modelo curricular HighScope (Hohmann & Weikart, 2011) e mantêm a “Roda da Aprendizagem” em funcionamento (Post & Hohmann, 2011).

Tendo em conta a importância atribuída pela estagiária à concretização de uma pedagogia baseada em princípios democráticos, importa salientar o modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa, que partiu das ideias de Freinet e deu origem ao Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo curricular enquadra-se numa linha construtivista pois desenvolve uma pedagogia ativa centrada na comunicação e na escuta e apoia-se em autores como Vygotsky e Bruner (Maia, 2009). Neste sentido, e valorizando uma “perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens” (Niza, 1996, citado por Mesquita-Pires, n/d, p. 64), este modelo propõe como finalidades educativas “a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (Maia, 2009, p. 45). Desta forma, a escola é vista como um espaço de introdução às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida em democracia (Niza, 1996, citado por Maia, 2009), onde todos ensinam e aprendem (Niza, 2013).

O processo educativo, segundo o MEM, consagra alguns pressupostos que fundamentam a dinâmica da atividade educativa no jardim-de-infância. No que concerne à constituição dos grupos de crianças, estes integram diferentes níveis etários, tentando assegurar a heterogeneidade geracional e cultural (Niza, 1996, citado por Maia, 2009). Assim, procura-se garantir o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e da colaboração formativas (Niza, 2013). Outra condição do processo educativo deste modelo

curricular é a gestão de um clima de livre expressão das crianças que é “reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2013, p. 149). Esta atitude permite a existência de um tempo de exploração de ideias, de materiais ou documentos (Maia, 2009). Diretamente relacionada com esta condição está uma outra característica da dinâmica educativa que visa a ocorrência de interrogação. Este momento de espanto, como refere Legrand (n/d, citado por Niza, 2013), procura suscitar o surgimento de projetos de pesquisa, podendo ser autopropostos ou provocados pelo educador (Niza, 2013).

Segundo Niza (2013), a atividade educativa desenvolve-se partindo de “um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (...) e de uma área central polivalente para trabalho coletivo” (p. 150). As crianças encontram no espaço da sala as seguintes áreas básicas: biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas, e espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (*ibidem*). Quanto à área central polivalente, esta destina-se ao trabalho coletivo e serve de área para cultura e educação alimentar (Maia, 2009).

O ambiente geral da sala deve ser agradável e estimulante, sendo as paredes utilizadas para expor as produções das crianças onde estas se reveem (Niza, 2013). As paredes expõem, também, os mapas de registo “que ajudam à planificação, gestão e avaliação da actividade educativa” (Maia, 2009, p. 45), nomeadamente o Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas, o Mapa de Presenças e o Diário do grupo (Niza, 2013, p. 151). O Plano de Atividades é um quadro de duas entradas, onde, na coluna da esquerda, se alinham verticalmente os nomes das crianças e, na linha horizontal superior, se ordenam as diferentes atividades (*ibidem*). Este plano é completado pela Lista Semanal dos Projetos, encontrando-se aqui os nomes dos projetos seguidos dos nomes das crianças que os integram e a previsão da respetiva duração (Maia, 2009). O Quadro de Tarefas permite a manutenção da sala e o apoio às rotinas (Niza, 2013), contendo os nomes das tarefas e os nomes das crianças responsáveis pelas mesmas (Maia, 2009). O Mapa Mensal de Presenças é, também, um quadro de duas entradas que contém os dias dos mês e da semana e os nomes das crianças, onde as crianças “marcam a sua presença com um sinal convencional no quadrado onde se

cruza a linha do seu nome com a coluna do dia respectivo” (Niza, 1996, citado por Maia, 2009, p. 46). Por último, o Diário do grupo consiste numa folha dividida em quatro colunas: as duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos da educadora e das crianças, sendo intituladas, respetivamente, por “não gostei” e “gostei”; a terceira coluna permite o registo das atividades realizadas consideradas mais significativas, denominando-se “fizemos”; e a quarta coluna apresenta-se como um espaço de registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar, podendo intitular-se “queremos” ou “desejamos” (Niza, 2013).

No que diz respeito à distribuição do tempo, este modelo curricular organiza as atividades de forma bem definida e compartimentada ao longo do dia, desenrolando-se o mesmo em nove momentos distintos. Durante a manhã, realizam-se atividades eleitas pelas crianças e apoiadas pelas áreas de atividade, contando com “o apoio discreto e itinerante do educador” (Niza, 2013, p. 153). Assim, a etapa da manhã conta com o acolhimento, a planificação em conselho, as atividades e os projetos a desenvolver, o momento de pausa, as comunicações de aprendizagens realizadas, o almoço e as atividades de recreio (Niza, 2013). A parte da tarde é reservada para sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pelo educador (*ibidem*). Esta etapa do dia consagra os momentos de atividade cultural coletiva e o balanço em conselho (*ibidem*). Nesta organização temporal as crianças “desempenham o papel fundamental na planificação, realização e avaliação do trabalho, respeitando-se (...) o seu ritmo, a sua cultura” (Guimarães, 2000, citado por Maia, 2009, p. 46).

O perfil do educador no MEM é delineado pela “convicção de que a organização da vida no jardim-de-infância é o fundamental operador da educação escolar” (Niza, 2013, p. 157). Esta organização é dinamizada, de modo a garantir o exercício dos valores de respeito, de autonomização e de solidariedade. Assim, o educador assume-se como promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, animador cívico e moral do treino democrático, auditor ativo para provocar a livre expressão e a atitude crítica e fomentador da autonomia e da responsabilidade de cada criança no grupo de educação cooperada (Niza, 2013). Como refere Serra (2004), o educador pretende “provocar a livre expressão e incentivar, nas crianças, o espírito crítico” (citado por Maia, 2009, p. 47).

O modelo de trabalho da Escola Moderna requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade, dada a participação destes elementos na planificação semanal (Maia, 2009, p 47). Esta interação com as famílias e a comunidade assume-se como “fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância” (Niza, 2013, p. 159). Este espaço deve, então, promover “encontros sistemáticos entre educadores e pais (...) [de forma a] garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante” (*ibidem*).

Como foi referido, um dos momentos consagrados na organização do tempo neste modelo curricular diz respeito às atividades e projetos a desenvolver pelas crianças. Estas atividades e projetos podem partir de sugestões levantadas no acolhimento ou no balanço em conselho realizado no dia anterior (Niza, 2013, p. 154). De forma autónoma ou com a colaboração dos colegas, as crianças avançam para as ações que se propuseram realizar, contando com o apoio discreto do educador no arranque das mesmas (*ibidem*). Malaguzzi (1998) refere, ainda, que um dos elementos fundamentais de um projeto é “a existência de expectativas por parte do educador e por parte das crianças” (citado por Araújo, 2013, p. 56). Neste sentido, e lembrando a referência feita aos projetos não só na organização do tempo, mas também na construção de alguns instrumentos de pilotagem, é possível constatar-se que este modelo curricular atribui importância a esta “ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta” levantada (Niza, 2013, p. 152).

O MEM caracteriza os projetos como uma “cadeia de atividade que se têm de “desenhar” mentalmente” (Niza, 2013, p. 152), adotando, além de uma pedagogia participativa, uma pedagogia de projeto, encontrando-se estas diretamente relacionadas entre si. O trabalho de projeto inscreve-se na visão da pedagogia participativa, na medida em que, segundo Silva (1998), existe uma “construção progressiva do projecto, que implica um processo participativo de partilha do poder e de decisão conjunta na procura de novos sabores” (citado por Maia, 2009, p. 49). Desta forma, procura-se “integrar a escola com a vida e fomentar a aprendizagem experiencial no quadro da vivência democrática” (Oliveira-Formosinho, 2009, citado por Araújo, 2013, p. 58). Neste sentido, a planificação dos projetos sugerida pelo MEM prevê algumas etapas no desenvolvimento dos mesmos, nomeadamente a formulação (identificação do problema/questão que permitirá a criação do

projeto), o balanço diagnóstico (pressupõe o levantamento das ideias prévias e do conhecimento que se pretende alcançar), a divisão e distribuição do trabalho (atribuição de tarefas), a realização do trabalho (desenvolvimento da pesquisa) e a comunicação (partilha da informação recolhida com os outros) (Niza, 2013). Ao definir estas etapas como necessárias para o desenvolvimento de um projeto, o modelo curricular da escola moderna integra a metodologia de trabalho por projetos.

Esta metodologia de trabalho procura ajudar a criança a desenvolver o seu conhecimento e a resolver os problemas com que se depara na construção do mesmo, pois acredita que pode “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, n/d, p. 8). O trabalho de projeto surge, assim, como uma abordagem pedagógica que se centra nos problemas, é “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos, n/d, p. 10), ou, como sugerem Leite, Malpique e Santos (1989), 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” (citado por Vasconcelos, n/d, p. 10). Assim, o trabalho de projeto pressupõe uma organização, apresentando fases para o desenvolvimento deste trabalho.

O trabalho de projeto compreende quatro fases, nomeadamente a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução desse e a divulgação e avaliação do mesmo. Na primeira fase, procura-se formular o problema ou questão que se pretende investigar, partilhando-se os saberes que já se possuem sobre o assunto. Nesta fase, parte-se do conhecimento de base sobre o assunto a trabalhar – “o que sabemos” (Vasconcelos, n/d). Após definirem o que vai ser trabalhado, as crianças passam para uma fase de planificação, que se caracteriza por ser flexível e por apresentar múltiplas possibilidades (*ibidem*). Isto é, partindo de um mesmo ponto, pequenos grupos de trabalho podem seguir caminhos diferentes. Nesta segunda fase, as crianças elaboram mapas conceptuais para organizar a sua pesquisa, dividem tarefas pelos elementos do grupo e fazem um levantamento dos recursos a utilizar (*ibidem*). Posteriormente, as crianças iniciam o processo de desenvolvimento do trabalho, encetando um trabalho de pesquisa. Após

organizarem, selecionarem e registarem a informação obtida, aprofundam a mesma, “discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos, n/d, p. 16). Durante a execução do projeto, esta fase pressupõe a realização de pontos de situação diários e avaliações, que procuram “relançar e planificar o que vem a seguir” (*ibidem*). Por fim, depois do desenvolvimento do trabalho, as crianças passam para “a fase da socialização do saber”, onde partilham o mesmo com os outros (Vasconcelos, n/d, p. 17). Tudo isto culmina numa experiência que permite a celebração de tudo o que foi “conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (*ibidem*). Finalmente, e após um momento de divulgação dos resultados, procede-se a um momento de avaliação. Aqui avalia-se “o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, [e] as competências adquiridas” (*ibidem*). Este processo de avaliação permite a formulação de novas hipóteses de trabalho, de onde podem nascer novos projetos.

Esta pedagogia de projeto pretende ativar “saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos, n/d, p. 18), permitindo, numa perspetiva construtivista, o “pensamento partilhado sustentado” (Siraj-Blatchford et al, 2002, citado por Vasconcelos, n/d, p. 18). O projeto apresenta-se, assim, como “um contexto que permite às crianças fazer escolhas para o desenvolver e que permite continuidade e interatividade de experiências” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 80). Os projetos são “arenas privilegiadas”, quer para as crianças, quer para os educadores. As crianças aprendem “a escolher, a planificar, a agir, a refletir, a documentar, a avaliar” (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2011, citado por Araújo, 2013, p. 59), e os educadores aprendem “a escolher, a planificar, a agir, a documentar, a refletir, a avaliar e (...) a valorizar a criança como ser competente, criativo, detentor de teorias e saberes e construtora ativa do seu conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2002, citado por Araújo, 2013, p. 59).

A ação pedagógica de um educador de infância deve contar com a articulação de modelos curriculares, surgindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem como referentes centrais. As OCEPE foram apresentadas com três finalidades: constituir um quadro de referência para todos os educadores de infância,

tornar mais visível este nível de educação e proporcionar uma dinâmica de inovação (Silva, 1997, citado por Mesquita-Pires, n/d). Revelam-se, assim, como um espelho do que a educação deve proporcionar às crianças e como “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores (ME, 1997). Estas apresentam e explicam, ainda, os aspetos que um educador deve ter em conta no desenvolvimento curricular, nomeadamente os objetivos gerais, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa (*ibidem*). Por sua vez, as Metas de Aprendizagem contribuem para esclarecer as condições necessárias para alcançar o sucesso escolar apontadas nas OCEPE (ME, n/d). Assim, encontram-se estruturadas segundo as áreas e domínios de conteúdo aí enunciadas, permitindo observar e avaliar o percurso da criança. As Metas de Aprendizagem e as OCEPE complementam-se entre si e permitem a articulação com modelos curriculares, cabendo ao educador essa tarefa no desenvolvimento do processo educativo.

As OCEPE são entendidas como uma referência para os educadores, como foi já referido, e procuram sublinhar e valorizar a intencionalidade da ação educativa, referindo um conjunto de etapas sucessivas (Parente, 2004). Estes domínios que caracterizam a intervenção do educador – a observação, a planificação, a ação e a avaliação (ME, 1997) - pretendem assegurar a intencionalidade do processo educativo (Parente, 2004). Durante as várias etapas deste processo, o educador intervém tendo sempre em conta o domínio da reflexão, caracterizando-se este pela sua transversalidade.

No que diz respeito à observação, esta “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1999, p. 29). Partindo deste domínio, o educador tem a possibilidade de conhecer o contexto educativo em que se encontra, e conseqüentemente poderá intervir de forma sustentada e intencional, pois ao observar cada criança e o grupo poderá conhecer as suas capacidades, interesses e necessidades (ME, 1997). Como refere Estrela (1999), para que o educador possa “intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade (...))” (p. 26). Assim, observar é ver de forma focalizada, intencional e sustentada por referentes teóricos e legais (Trindade, 2007), observando-se para conhecer. O educador deve, então, desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, os processos e

os resultados de aprendizagem das crianças, estando constantemente vigilante. Ao registrar regularmente os dados recolhidos através da observação, o educador é capaz de planificar atividades adequadas às necessidades e interesses de cada criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem.

No que concerne à planificação, as OCEPE consideram que este domínio permite proporcionar à criança um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas (ME, 1997). Partindo do conhecimento que tem do grupo e de cada criança, o educador pode, assim, planificar atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica e integrada das propostas das crianças. Como refere Mesquita-Pires (n/d), a planificação deve ser “flexível, sequencial e transversal” (p. 178). Esta surge como um guião de ação e não como “um instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (*ibidem*), havendo lugar para as situações imprevistas e para a adequação da ação por parte do educador perante as mesmas. Tendo em conta que a planificação centra a ação educativa nas crianças, o educador deve, também, adequar progressivamente as aprendizagens, considerando o desenvolvimento e a evolução da criança (Mesquita-Pires, n/d). Ao planificar a ação educativa, o educador procura, ainda, articular os vários domínios curriculares de forma a promover aprendizagens ricas e estimulantes (ME, 1997).

No domínio da ação, o educador concretiza as suas intenções educativas (ME, 1997) explanadas na planificação. Este domínio caracteriza-se por ser o momento de concretizar o que propôs na planificação e que partiu da sua observação sobre o contexto educativo. Ainda nesta etapa, o educador procura organizar adequadamente o ambiente educativo para uma interação pedagógica intencional, tendo em conta a organização do grupo, do espaço, do tempo, do meio institucional e as diversas interações (*ibidem*). Neste sentido, o educador deve promover o desenvolvimento de relações positivas com as crianças, desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica e desencadear ações de envolvimento familiar e da comunidade no processo de aprendizagem das crianças. Neste domínio do processo educativo o educador pretende, então, oferecer oportunidades de aprendizagem ricas e significativas e que respeitem os interesses e necessidades de cada criança e do grupo.

Quanto ao domínio da avaliação, este permite averiguar se os objetivos propostos na planificação foram alcançados na ação, servindo-se, para tal, da observação. A partir deste, o educador pode, então “tomar consciência da acção” (ME, 1997, p. 27). Tal como é mencionado pelo Ministério da Educação na Circular nº: 4 /DGIDC/DSDC/2011, avaliar “assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (pp. 1-2). A avaliação surge, assim, como um processo que pretende “determinar em que medida foram alcançados os objectivos previamente estabelecidos” (Tyler, 1950, citado por Parente, 2004, p. 13), permitindo obter informações para melhorar e aperfeiçoar o contexto avaliado (Parente, 2004). A avaliação permite, assim, sustentar a tomada de decisões adequadas e promover a qualidade das aprendizagens, uma vez que surge como um elemento integrante e regulador da prática educativa que admite a recolha sistemática de informação (Circular nº: 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Como foi já mencionado, o domínio da reflexão encontra-se presente em todo o processo educativo, caracterizando-se, assim, pela sua transversalidade, que permite a evolução da ação pedagógica. Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento para atribuir sentido a algo, e, por isso, a reflexão é um pensamento que implica indagação, questionamento voluntário e ativo, persistente e rigoroso (Alarcão, 1996). Segundo o filósofo Donald Schön (n/d), o pensamento reflexivo traduz-se numa perspetiva de “auto-observação”, quando refletimos sobre as nossas ações e tentamos descrever o pensamento que lhes estão subjacentes (citado por Alarcão, 1996). Neste sentido, ao longo do processo educativo é importante que o educador reflita sobre as suas ações, podendo praticar a reflexão na, sobre e para a ação. A reflexão na ação, apresentada por Schön, ocorre durante a prática educativa sem que a mesma seja interrompida, e permite a reformulação desta enquanto está a ser desenvolvida (*ibidem*). Ao pensar na ação que está a realizar enquanto a está a realizar, o educador tem um “diálogo com a própria situação” (Alarcão, 1996, p. 176). Este tipo de reflexão afeta, assim, a ação em curso. Por sua vez, a reflexão sobre a ação, perspetiva também sugerida por Donald Schön, caracteriza-se pela construção mental da ação para que esta possa ser analisada retrospectivamente. Esta reflexão ocorre depois de a ação ter

decorrido, quando a mesma é revista fora do seu cenário (Alarcão, 1996). É a partir desta que o educador toma consciência da sua ação e que reformula o seu pensamento (Oliveira & Serrazina, 2002). Como refere Alarcão (1996), o educador “faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção” (p. 176), procurando refletir sobre a ação que desenvolveu para estruturar a ação a desenvolver. Desta forma, Schulman (1992) apresenta a reflexão para a ação, que visa complementar a relação interativa e retrospectiva da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, respetivamente (citado por Alarcão, 1996). Este tipo de reflexão apresenta, assim, uma dimensão prospetiva, uma vez que tem em vista a melhoria da ação educativa futura.

Deste modo, todos estes domínios envolvidos no processo educativo permitem ao educador melhorar a sua ação e adequa-la ao contexto. O educador de infância deve, assim, conceber o processo educativo como um processo carregado de intencionalidade que procura responder às necessidades e interesses das crianças. Tal é possível se o mesmo tiver em conta todos os domínios que constituem o processo educativo.

CAPÍTULO 2: CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO

As instituições de educação de infância têm uma grande influência no processo de aprendizagem de cada criança. Como defendeu Bronfenbrenner (1979), existe uma “interdependência indivíduo-contexto” (citado por Tudge, n/d, p. 3) influenciando-se mutuamente cada um destes intervenientes. Isto é, a criança precisa de ser incluída em contextos educativos desafiantes e motivadores para se desenvolver, mas os contextos precisam de interagir com as crianças para que possam ser adaptados às mesmas. Devido à importância atribuída aos contextos em que a criança se insere, nomeadamente as instituições de educação de infância, a estagiária pretende que este capítulo apresente uma breve contextualização sobre os centros de estágio em que desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada.

O [REDACTED] foi a primeira instituição educativa na qual a estagiária realizou o seu estágio na valência de creche (cf. Anexo B4.1.1). Este estabelecimento de educação está situado na freguesia de [REDACTED], pertencente ao concelho da [REDACTED], distrito do [REDACTED]. [REDACTED] é uma das 17 freguesias que constituem o concelho da [REDACTED], sendo, também, a mais populosa. É uma freguesia marcada pela ligação entre o rural e o urbano, convivendo estes espaços de forma harmoniosa e contribuindo para o desenvolvimento de [REDACTED]. O setor económico desta freguesia caracteriza-se pela atividade terciária e industrial, concentrando-se, ainda, nesta freguesia as mais importantes infraestruturas desportivas do município da [REDACTED]. Relativamente às estruturas culturais e de lazer que a referida freguesia apresenta, é possível enunciar alguns espaços que permitem a concretização de atividades presentes no plano anual da instituição, nomeadamente a Casa do Povo de [REDACTED], o Pavilhão Municipal e o Complexo Municipal de Ténis. O [REDACTED] conta, também, com diversas estruturas que se situam noutras freguesias do concelho da [REDACTED] e que complementam as atividades definidas nos projetos da instituição. A título de exemplo é possível referir: o [REDACTED], o Complexo Municipal [REDACTED] e o Conservatório de Música da [REDACTED].

O [REDACTED], a funcionar desde [REDACTED], é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo que consagra duas valências educativas: a creche e o jardim-de-infância. Esta instituição de ensino está legalizada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Segurança Social, tutelando, respetivamente, o jardim-de-infância e a creche. Este infantário teve na sua origem o objetivo de “criar um projeto diferente, com base numa estrutura física de raiz e com recursos humanos motivados para a construção de um espaço de aprendizagem assente na qualidade educativa” (Projeto Educativo 2012/2015).

No que concerne ao Projeto Educativo que esta instituição oferece, este consagra princípios, objetivos e finalidades que são concretizados através de múltiplas iniciativas e ações incluídos no plano de atividades. Este Projeto Educativo encontra-se em permanente construção afirmando-se como “um documento dinâmico, aberto a periódicas revisões e actualização” (Projeto Educativo 2012/2015). Este documento está, assim, sujeito ao processo de avaliação, no qual participam todos os atores que visam a implementação do mesmo. A ação pedagógica prevê a articulação de vários modelos educativos, predominando o modelo HighScope. A equipa educativa desta instituição atribui, também, grande importância à Metodologia de Trabalho de Projeto, relacionando-se esta pedagogia com o modelo educacional referido, de forma a alcançar uma resposta educativa. O Projeto Educativo reconhece, ainda, a abordagem das diferentes áreas de conteúdo enunciadas pelas OCEPE e a sua articulação na prática pedagógica.

Esta instituição de educação de infância apresenta diversos recursos humanos e físicos. Seguindo um modelo de gestão organizacional, os recursos humanos reconhecem a existência de um líder orientador, reconhecido na diretora da instituição. Esta equipa é constituída por pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Existem seis educadoras de infância que integram o corpo docente, tendo uma destas, também, a função de coordenadora. Quanto ao pessoal não docente que trabalha em parceria com os docentes na planificação e concretização das atividades pode contar-se onze agentes educativos, realizando funções de assistentes operacionais ou de serviços de limpeza, de portaria e de cozinha. O infantário tem, ainda, técnicos especializados que colaboram com a equipa educativa em áreas como a saúde, a psicologia e a educação.

No que diz respeito aos recursos físicos, as instalações do [REDACTED] oferecem um espaço exterior e um espaço interior para o desenvolvimento de atividades. No espaço exterior as crianças podem usufruir de uma área de cultivo, de espaços lúdicos e de espaços de aprendizagem ao ar livre. O espaço interior, por sua vez, encontra-se dividido em dois pisos. No piso inferior é possível encontrar uma zona de receção e de reunião, duas salas de atividades de educação de infância, três casas de banho e o refeitório. No piso superior situa-se uma sala de atividades de educação de infância, três salas de creche (estando uma delas equipada com casa de banho no seu interior), duas casas de banho e fraldário e uma sala de isolamento. Neste piso encontra-se a sala dos 2 anos A na qual a estagiária desenvolveu o seu período de prática pedagógica na valência de creche (cf. Anexos B.4.1.2-B4.1.9).

Este grupo de crianças é orientado por uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. O trabalho desta equipa é realizado em parceria, tendo ambos os elementos conhecimento das atividades a desenvolver pelo grupo e participando, igualmente, na sua planificação. Este trabalho cooperativo rege-se segundo os princípios incluídos no Projeto Curricular de Sala, denominado “Crescer a Brincar”. O grupo é composto por 13 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. As quatro crianças do sexo feminino e as nove crianças do sexo masculino são todas provenientes do meio envolvente ([REDACTED]). Este grupo é bastante motivado e interessado, aderindo rapidamente às experiências de aprendizagem apresentadas. Apesar da proximidade de idades, pode ser considerado um grupo heterogéneo, pois as crianças encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento. As crianças mais novas produzem, ainda, um discurso telegráfico, enquanto as crianças mais velhas apresentam-se um pouco mais desenvolvidas ao nível da gramática e da sintaxe (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Este grupo de crianças caracteriza-se, também, pelo desenvolvimento da autonomia e pela emergência do autoconceito, sendo capaz de se reconhecer física e conscientemente e de proceder à “auto-descrição” e à autoavaliação (*ibidem*). A equipa educativa mantém uma boa relação com as famílias, sendo os pais e encarregados de educação, de uma forma geral, significativamente participativos na vida do grupo. Estes são

várias vezes chamados a participar em projetos da sala e da instituição, aos quais procuram responder com prontidão.

A equipa educativa do grupo dos 2 anos A desenvolve a sua ação pedagógica, maioritariamente, na sala de atividades que foi atribuída ao respetivo grupo. Esta sala é acolhedora, confortável e segura e está provida de equipamentos cujas dimensões se adequam à faixa etária das crianças. Este espaço tem acesso direto ao exterior, tem acesso rápido à casa de banho e conta com a presença de luz natural. Relativamente às áreas de interesse segundo as quais a sala está organizada pode nomear-se: a área dos jogos e das construções, a área da biblioteca, a área do acolhimento, a área do faz de conta, a área sensorial e a área da expressão plástica (cf. Anexos B4.1.10-B4.1.15). Estas áreas oferecem materiais diversificados e em bom estado de conservação, encontrando-se ao alcance das crianças. Quanto à rotina diária deste grupo, esta atribui especial atenção aos momentos de higiene. Conta com um momento de acolhimento pela manhã, seguido por um tempo de escolha livre e, posteriormente, pelo tempo de grupo. Da parte da tarde estão reservadas a hora de almoço, de descanso e do lanche, e, novamente, um tempo de escolha livre. Todos estes momentos são intercalados com momentos de higiene pessoal.

Após ter desenvolvido um período de prática pedagógica supervisionada na valência de creche, a estagiária teve a oportunidade de interagir com um outro contexto de educação de infância num outro estabelecimento de ensino. Deste modo, o período de estágio na valência de educação pré-escolar foi desenvolvido no [REDACTED], situado na freguesia da [REDACTED], concelho e distrito do [REDACTED]. Esta freguesia faz parte do [REDACTED], sendo conhecida a sua riqueza patrimonial e cultural. No entanto, é visível uma mescla entre este capital cultural e a evidente degradação habitacional. Esta encontra-se diretamente relacionada com a realidade socioeconómica carenciada, que se deve, em parte, ao desemprego. Esta freguesia apresenta, ainda, traços muito vinculados de multiculturalismo, que se reflete nas diferentes nacionalidades das crianças que integram este estabelecimento de ensino. Relativamente às estruturas culturais e de lazer que a freguesia apresenta, e com as quais o jardim-de-infância estabelece parcerias, pode enunciar-se, por exemplo, o [REDACTED]. Fora desta freguesia este estabelecimento de ensino conta, também, com o apoio de

algumas instituições, nomeadamente, a Biblioteca Pública Municipal do [REDACTED], a Biblioteca [REDACTED], [REDACTED], entre outros.

O edifício onde se encontra este Jardim de Infância conheceu já variadas designações, sendo a atual [REDACTED], uma vez que está agregado à mesma escola, pertencendo esta ao [REDACTED]. Este agrupamento é constituído por “estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 75/2008, p. 2344). Pertencente à rede pública de educação, e encontrando-se sob a tutela do Ministério da Educação, este agrupamento contempla vários estabelecimentos de ensino: a sua sede, escolas com segundo e terceiro ciclos do ensino básico e escolas do primeiro ciclo com jardim-de-infância. Como está consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, os agrupamentos de escolas têm a sua administração e gestão assegurada por órgãos próprios. Deste modo, o agrupamento apresenta como órgãos de direção, administração e gestão: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Estes órgãos de gestão e administração fazem chegar as diretrizes às diversas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente o departamento da educação pré-escolar. Este departamento curricular, por sua vez, informa os vários profissionais de educação pré-escolar sobre as diretrizes a realizar (Regulamento Interno, 2013/2017).

Dirigindo a atenção para a [REDACTED], importa referir que a mesma conta com o apoio de diversos recursos humanos e físicos. Deste modo, este estabelecimento conta com a presença de um coordenador educativo, sete profissionais de educação (cinco no 1º ciclo e dois no jardim de infância), nove auxiliares (contando com assistentes técnicas, operacionais e de cozinha), e alguns técnicos especializados (como por exemplo, a educadora de ensino especial). Os professores do 1º ciclo trabalham em parceria com as educadoras de infância, no sentido de oferecer oportunidades de aprendizagem ricas e significativas a todas as crianças.

Quanto aos recursos físicos que a escola oferece e que permitem o desenvolvimento de atividades, estes contam com uma remodelação do espaço que data de 2006. Assim, a escola conta com um espaço exterior cimentado utilizado por todas as crianças que encontra algumas zonas cobertas e de ligação direta ao espaço interior (cf. Anexo B4.2.1). Aqui, é possível encontrar

três pisos, estando o piso superior reservado para o 1º ciclo, o piso intermédio reservado para o jardim-de-infância, e o piso inferior para a cantina. O piso do 1º ciclo conta com a existência de uma biblioteca escolar, duas casas de banho, várias salas de aula e a sala dos professores. Passando as escadas que permitem aceder ao rés-do-chão, pode encontrar-se três salas de atividades, duas casas de banho, o laboratório, a cozinha/sala das educadoras e a sala de apoio à família. Por fim, no piso inferior encontra-se a cantina usufruída por todas as crianças da instituição.

O Projeto Educativo deste estabelecimento é comum a todas as escolas do agrupamento, denominando-se “Crescer em Agrupamento”. Contudo, no âmbito da educação pré-escolar, este projeto oferece a esta valência um outro projeto educativo, tendo como nome “Crescer com a Arte”. Defendendo que através da arte a criança toma “consciência de toda a vida à sua volta e, das suas ideias, sensações e emoções mais íntimas” (Projeto Educativo 2013/2014), este projeto procura dar a conhecer às crianças diversas formas de expressão artística e permitir, também, a criação e interpretação de diversas obras de arte e respetivos autores.

Este grupo de crianças é orientado por uma educadora de infância que conta com o auxílio de uma assistente técnica. A educadora planifica a sua ação tendo por base a observação realizada sobre o grupo, delineando atividades que respeitem as necessidades e interesses das crianças. Esta profissional de educação desenvolve, ainda, um trabalho cooperativo com a outra educadora que integra, igualmente, este jardim-de-infância. Esta educadora tem como objetivos principais para a sua ação pedagógica promover o pensamento crítico e a argumentação e fomentar a resolução de problemas. Estes são os princípios fundamentais que regem a vida do grupo em questão. Devido à reunião de diversas culturas, a equipa educativa procura dar a conhecer a todas as crianças as especificidades de cada meio, permitindo, também, a integração na cultura portuguesa de crianças provenientes de outros países. Para tal, esta equipa pede o apoio da família e recorre à comunidade local para dar a conhecer e a contactar com culturas que lhes são, simultaneamente, tão distantes e tão próximas. A educadora consegue estabelecer uma boa relação com a família, trabalhando para que crianças e respetivas famílias possam interagir no contexto de jardim-de-infância. No entanto, a enorme motivação e interesse demonstrado por alguns familiares

acaba por se imiscuir com algum desinteresse e despreocupação revelado por outros pais. Apesar dos poucos momentos que estes possam dedicar ao jardim-de-infância dos seus educandos, a educadora aproveita os mesmos para os atualizar sobre o desenvolvimento das crianças.

Quanto à sala de atividades de que o grupo usufrui, esta caracteriza-se por ser um espaço amplo e de grande luminosidade. Esta oferece diversos materiais ao grupo, ao qual é concedida liberdade, mas também responsabilidade para os usar. Esta sala de atividades dá acesso ao corredor das salas do jardim-de-infância, e permite, ainda, o acesso rápido à casa de banho e à cozinha que apoia esta valência. As crianças podem contar com várias áreas de jogo no interior da sala, nomeadamente: a área de expressão plástica, a área dos jogos e construções, a área da biblioteca, a área da casinha, a área da música e a área dos fantoches (cf. Anexo B4.2.2-B4.2.9). Existe, ainda, um computador e uma mesa de atividades que serve de apoio às atividades orientadas, às atividades de expressão plástica e ao lanche da manhã. Relativamente à rotina diária deste grupo, esta inicia-se com uma reunião em grande grupo onde as crianças podem contar novidades, discutir problemas, apresentar sugestões e organizar o seu dia. Esta rotina pressupõe, ainda, um momento de atividade orientada e um momento de jogo espontâneo durante a manhã, repetindo-se esta organização temporal durante a parte da tarde. O grupo de crianças é bastante autónomo e tem consciência da sua rotina, demonstrando conhecimento sobre a sequência temporal dos diversos momentos que vive. Segundo Piaget, as crianças desta faixa etária encontram-se no estágio pré-operatório, caracterizando-se este pelo desenvolvimento da função simbólica, da compreensão das identidades, da compreensão da causa e efeito, da capacidade para classificar e da compreensão do número (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Ao nível da linguagem é possível verificar neste grupo de crianças a evolução na aquisição de vocabulário e a complexificação da gramática e da sintaxe, à exceção das crianças provenientes de outros países, como a Ucrânia e o Bangladesh. É importante salientar, ainda, que devido à componente de apoio à família oferecida pela instituição, muitas crianças ficam na mesma para além do horário da componente letiva.

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Após referir e analisar os referenciais teóricos e legais que suportaram a prática pedagógica desenvolvida pela estagiária, e depois de caracterizar os contextos educativos onde desenvolveu o seu estágio, surge agora o momento de enveredar para uma análise crítica e reflexiva das ações educativas levadas a cabo no contexto de creche e de educação pré-escolar. Estas ações desenvolvidas durante o período de prática pedagógica supervisionada tiveram como objetivo a aquisição e o desenvolvimento de aprendizagens profissionais por parte da estagiária. Assim, neste capítulo, pretende-se descrever e analisar a prática educativa desenvolvida nos contextos de estágio, refletindo sobre o processo de desenvolvimento de competências de forma a construir um perfil profissional sustentado e multifacetado.

Tanto a valência de creche como a valência de educação pré-escolar têm vários aspetos essenciais e particulares que garantem a identidade própria da educação de infância. O conjunto destes aspetos está consagrado pela lei no Decreto-Lei nº 240/2001 e no Decreto-Lei nº 241/2001, os quais se referem ao Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, respetivamente. Estes aspetos foram tidos em conta durante este processo de construção da profissionalidade, tendo servido de orientação na avaliação da prática pedagógica (cf. Anexos A4 e A5).

O contexto educativo deve estar organizado como “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31), permitindo a criação de espaços e tempos pedagógicos que possibilitam as interações e relações, servindo estas de suporte às atividades e projetos desenvolvidos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Como referem Post e Hohmann (2011), um “ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). Deste modo, durante o período de estágio, a estagiária teve sempre em conta a organização do espaço pedagógico. Quando a prática pedagógica teve início, em ambas as valências as

salas encontravam-se organizadas de uma determinada forma, tendo sofrido alterações nas semanas seguintes. Estas alterações foram pensadas pela equipa educativa e foram levadas a cabo para que o espaço oferecesse condições de segurança e de bem-estar aos grupos em questão, permitindo, também, o desenvolvimento de aprendizagens. Apesar de as crianças não terem participado diretamente na organização do espaço das suas salas, os seus interesses e necessidades foram tidos em conta pelas respetivas equipas educativas. No contexto de creche, a sala sofreu uma remodelação significativa, tendo sido alterada a disposição das áreas e introduzida uma nova área (área sensorial). Posteriormente, este espaço voltou a sofrer uma pequena mudança que consistiu na troca de lugar de duas áreas de interesse - a área dos jogos e construções pela área da biblioteca -, criando para a criança “múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 93). Já no contexto de educação pré-escolar, o espaço sofreu uma pequena alteração que se tornou bastante proveitosa para o grupo, que passou pela mudança de posição das mesas de trabalho que apoiam, normalmente, a área de expressão plástica e o lanche da manhã. Esta nova organização das mesas permitiu ao grupo ter mais espaço na área dos jogos e construções e na área de acolhimento, e mesmo na hora do lanche as crianças encontraram mais espaço na área circundante das mesas.

Uma vez que estas alterações foram realizadas no início de cada período de estágio, a estagiária não teve uma grande participação na estruturação destas mudanças espaciais, mas procurou sempre perceber o que desencadeou as respetivas modificações e compreender a justificação das decisões tomadas. No entanto, a estagiária também pensou sobre o espaço e a melhor organização do mesmo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas quando planificou as suas atividades. Pois como é referido no Decreto-Lei nº 241/2001, o educador de infância “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (p. 5573).

A título de exemplo, na valência de creche a estagiária, juntamente com o seu par pedagógico, decidiu introduzir a área da música, visto que as crianças demonstravam um grande interesse e gosto por esta expressão. Assim, após

refletir sobre a organização da sala de atividades e conversar com a educadora cooperante, decidiu-se o local onde poderia emergir esta área de interesse. Este revelou ser amplo e de fácil acesso para as crianças, permitindo às mesmas “viver, aprender e brincar” (Goldschmied & Jackson, 2004, p.33).

Aqui as crianças podiam explorar os instrumentos e os sons que tinham ao seu dispor e enveredar por processos de criação/produção musical. É de salientar que os instrumentos que equiparam esta área – maracas, guizeira, reco-reco e pau de chuva - foram construídos com materiais de desperdício e contaram com a participação das crianças (cf. Anexo B4.3.1).

Também no contexto de educação pré-escolar a estagiária teve em consideração a organização do espaço no desenvolvimento das suas atividades. No decorrer do projeto sobre a cultura do Bangladesh, o qual será explicado mais à frente, foram realizadas várias atividades, tendo consistido uma delas num teatro de sombras. Para a realização do mesmo foi necessário o uso de um pano branco onde incidiria a luz e através do qual seria possível visualizar o teatro de sombras, e foi, ainda, preciso considerar que para o desenrolar da atividade seriam precisos dois espaços amplos: um atrás do pano, onde iria decorrer o teatro, e um à frente do pano, onde se encontravam as crianças que iriam assistir ao mesmo. Desta forma, os dias que antecederam esta atividade foram reservados para pensar sobre o espaço e a forma como “público e peça” se relacionariam melhor. Foi, então, necessário modificar a disposição da sala temporariamente, afastando as mesas e as cadeiras para um canto de modo a haver lugar para as crianças assistirem ao teatro (cf. Anexos B4.3.2 e B4.3.3). Assim, a organização e a utilização do espaço expressaram as intenções educativas e a dinâmica do grupo (ME, 1997) pensadas pela díade.

Ainda no âmbito da organização do ambiente educativo, cabe ao educador disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados (Decreto-Lei nº 241/2001). Neste sentido, as equipas educativas com que a estagiária colaborou tiveram sempre em atenção a escolha dos materiais que equiparam as diversas áreas de interesse, demonstrando um cuidado especial pela qualidade, durabilidade e adequação dos mesmos à faixa etária do grupo em questão. Durante o período de prática pedagógica supervisionada, a estagiária teve, também, atenção aos materiais escolhidos para as atividades que dinamizou, tendo-se revelado necessário, em algumas atividades, a construção de materiais.

Quando se encontrava na creche, um dos materiais construídos pela estagiária e pelo seu par pedagógico foi um flanelógrafo com paisagem e várias figuras de animais, resultando num jogo de associação. A construção destes materiais partiu da observação das necessidades e interesses das crianças, revelando estas um especial interesse pelos animais e a necessidade de realizar tarefas de “pôr dentro e tirar para fora” (Post & Hohmann, 2011, p. 39). Após a leitura de um livro que fazia referência a diversos animais – “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec – foi pedido às crianças que fizessem o reconto da história utilizando as figuras dos animais e o flanelógrafo e, numa segunda atividade, pediu-se às crianças que colocassem os animais da história e outros que foram adicionados no seu habitat, fazendo assim a associação entre o animal e o sítio onde vive (cf. Anexo B4.3.4-B4.3.7). Este material revelou uma grande durabilidade, pois permaneceu em boas condições durante todo o tempo em que a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica, e mostrou ser interessante e desafiador para o grupo, pois no tempo de escolha livre várias crianças optavam por brincar com este material e pediam ajuda quando não sabiam onde colocar o animal. Assim, o material construído e disponibilizado caracterizou-se por ser estimulante e desafiador, promovendo diversas aprendizagens.

No que concerne à educação pré-escolar, a estagiária construiu carimbos de esponja com diversos motivos florais devido à inexistência desses na sala. A área de expressão plástica tinha alguns carimbos, mas estes não serviam o propósito da atividade sugerida pela estagiária que pretendia recriar os lenços utilizados pela cultura do Bangladesh com os devidos padrões (esta atividade surgiu, também, no seguimento do projeto sobre a cultura do Bangladesh). Deste modo, a estagiária criou diversos carimbos com pétalas, círculos e flores de várias formas e tamanhos, tendo sido feitos com esponja. Estes apresentavam, ainda, uma pega que facilitava a sua utilização por parte das crianças (cf. Anexo B4.3.8). Este material permitiu às crianças a carimbagem e construção do seu próprio padrão e revelou ser adequado para a função para a qual foi concebido, atendendo a critérios de variedade, funcionalidade, durabilidade e segurança (ME, 1997).

A organização do ambiente educativo consagra, também, a organização do tempo, revelando-se importante estruturar “o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças” (Oliveira-Formosinho & Andrade,

2011, p. 72). Esta estruturação pensada tem em vista o bem-estar das crianças e as aprendizagens que as mesmas podem desenvolver. Neste sentido, tanto em contexto de creche como em contexto de educação pré-escolar, foi sempre atribuída importância à organização do tempo por parte das equipas educativas, alterando a rotina diária quando necessário. Estas rotinas foram intencionalmente planificadas pelas educadoras e eram conhecidas pelas crianças, revelando-se “securizantes para a criança” (ME, 1997) e permitindo a “compreensão do tempo” (*ibidem*). Durante o seu processo de formação, a estagiária organizou o tempo e (re)estruturou a rotina diária de forma a proporcionar momentos de aprendizagem e de conforto, envolvendo, quando possível, as crianças na planificação da rotina.

No momento em que a estagiária iniciou a sua prática pedagógica supervisionada na valência de creche, a equipa educativa do grupo em questão apresentava uma planificação que consagrava o tempo de grupo antes do tempo de escolha livre. Esta disposição dos momentos que constituem a rotina do grupo foi alvo de reflexão por parte da estagiária. O grupo em questão era um grupo de crianças pequenas com idades compreendidas entre os dois e os três anos e, por isso, o seu tempo de concentração é mais reduzido, comparativamente com crianças de maior idade. Desta forma, procedeu-se à alteração da sequência dos momentos na rotina diária, passando o tempo de escolha livre a anteceder o tempo de grupo. Assim, após um momento calmo e de partilha proporcionado pelo tempo de grupo em que as crianças cantavam os bons dias, narravam as novidades e marcavam as presenças, as crianças passaram a usufruir de um tempo de escolha livre, no qual decidiam as áreas onde queriam brincar e que jogos gostariam de desenvolver. Posteriormente, e encontrando-se novamente dispostos para focar a sua atenção, as crianças tinham um outro tempo de grupo que compreendia o desenvolvimento de atividades que promovessem novas aprendizagens. Esta alteração da rotina diária foi adotada pela equipa educativa e bem recebida pelo grupo de crianças, tendo-se mantido durante todo o tempo em que a estagiária permaneceu nesta instituição. Pretendeu-se, assim, fazer uma programação diária previsível e suficientemente flexível respondendo às necessidades e interesses de cada criança e do grupo (Post & Hohmann, 2011).

Este propósito de tornar a rotina diária previsível e flexível foi, também, tido em conta na valência de educação pré-escolar. Ao tornar a rotina

previsível, as crianças sentem-se mais seguras e são capazes de se concentrar nas suas tarefas e atividades, não estando preocupadas com o que vai acontecer a seguir. Esta programação diária do grupo teve, também, em conta o princípio da flexibilidade, guardando lugar para as sugestões das crianças, para oportunidades de aprendizagem que surjam no momento, e para possíveis situações imprevistas. Refira-se, por exemplo, uma atividade que foi planificada para a parte da manhã e que passava por conhecer diversos ingredientes que são utilizados na culinária e a sua origem e, com as imagens e os ingredientes facultados, construir um livro com desenhos e colagens denominado “A Arte e o Olfato”. Com o desenrolar da atividade, a disponibilidade e o interesse demonstrados pelas crianças em querer saber mais sobre os ingredientes apresentados era cada vez mais evidente, e passar para a construção do livro seria desperdiçar oportunidades de aprendizagem únicas. Neste sentido, a estagiária decidiu facultar às crianças mais tempo para interagirem com os ingredientes, passando o segundo momento da atividade para a parte da tarde (cf. Anexo B4.3.9-B4.3.11). Esta adequação da rotina revela um cuidado e uma preocupação com as necessidades e interesses das crianças, e “uma organização do tempo de forma flexível e diversificada” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 5573).

Além da organização do espaço e dos materiais e da organização do tempo, o educador de infância deve também ter em consideração na estruturação do ambiente educativo a organização do grupo. O cuidado com os tempos de grupo e com a sua organização permite a criação de situações de interação e influencia o aparecimento de momentos de aprendizagem. Uma organização do grupo bem pensada deve proporcionar momentos de partilha de saberes e de dificuldades e deve promover o trabalho em equipa e em colaboração para que todos os intervenientes caminhem lado a lado para a resolução de um problema comum. Logo, nestes tempos de grupo, que podem ser organizados em pares, em pequenos grupos ou em grandes grupos, “as crianças participam em actividades iniciadas pelos adultos contactando com novas actividades, conceitos e materiais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 369). A organização do grupo, em algumas atividades, pode admitir, ainda, o trabalho individual, no qual a criança desenvolve o seu trabalho contando apenas, quando necessário, com a ajuda do adulto. Durante o período de estágio, em ambas as valências, foi sempre tida em conta a organização do grupo durante o desenvolvimento

de atividades, refletindo-se sempre sobre a melhor organização do grupo e a sua constituição.

Desenvolver atividades com crianças pequenas obriga o educador a treinar o seu olhar e a ser capaz de apreender as experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, pois estas encontram-se numa fase de descoberta do mundo e do meio envolvente, encontrando-se disponíveis para inúmeras aprendizagens. Neste sentido, a organização do grupo foi um aspeto bastante importante na planificação das atividades e que a estagiária teve sempre em conta. Apesar do grupo de crianças com que interagiu no contexto de creche ser constituído por 13 crianças, ao fim das primeiras semanas a estagiária conseguia já captar as diversas aprendizagens realizadas pelas mesmas tendo muitas das vezes dinamizado atividades em grande grupo. No entanto, uma das primeiras atividades que desenvolveu foi a decoração de enfeites de natal em cartão, tendo as crianças utilizado massas pintadas pelas mesmas numa atividade anterior. Nesta atividade a estagiária organizou pequenos grupos, tendo esta organização permitido à mesma focar a sua atenção num número de crianças mais pequeno (cf. Anexo B4.3.12-B4.3.14). Desta forma, a estagiária pôde responder às necessidades de cada criança e apoiar cada uma, enquanto observava os processos de aprendizagem que decorriam na mesma atividade. Esta organização do grupo proporcionou, ainda, às crianças “ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 371).

Também no contexto de educação pré-escolar, a maioria das atividades dinamizadas pela estagiária caracterizaram-se pela organização em grande grupo, uma vez que permitiam a partilha de informação relevante para a atividade a desenvolver (Hohmann, & Weikart, 2011). No entanto, houve também outras atividades que se caracterizaram pela existência de múltiplas tarefas, revelando-se necessário proceder à divisão das mesmas. É de referenciar a organização da divulgação do projeto já referido sobre a cultura do Bangladesh. A apresentação idealizada pressupunha tarefas como a elaboração de convites, a construção de um cartaz e a escolha das fotografias a apresentar. Se as crianças elaborassem todas as tarefas propostas em grande grupo demorar-se-ia imenso tempo e seria menos produtivo no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e de capacidades por parte das

crianças. Neste sentido, foi proposto às crianças a divisão de tarefas, tendo-se organizado o grupo em pequenos grupos de trabalho devidamente pensados. As crianças aceitaram esta divisão e procederam à escolha da tarefa a desenvolver de forma democrática. Deste modo, a estagiária alargou as oportunidades educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperada (ME, 1997) Já na realização das tarefas, os pequenos grupos funcionaram muito bem, tendo permitido às crianças focar a sua atenção no que lhes era pedido e ajudarem-se mutuamente na resolução de problemas comuns (cf. Anexo B4.3.15-B4.3.19). Durante a realização das tarefas, cada criança deu a sua opinião e, quando não estavam diretamente de acordo, as crianças foram capazes de chegar a um acordo de forma autónoma e democrática. Assim, e como é referenciado nas OCEPE (1997), esta organização do grupo ofereceu às crianças a “oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (p. 35).

Estes tempos de grupo referidos permitem às crianças relacionarem-se com os seus pares e com a equipa educativa, promovendo estas interações o desenvolvimento de novas aprendizagens (cf. Anexo B3.2). O grupo surge, assim, como promotor do “contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças” (ME, 1997, pp. 34-35). Segundo Araújo (2013), “as interações constituem uma dimensão vital da pedagogia” (p. 44), e, por isso, a estagiária esteve atenta às interações que estabeleceu e que observou. Partindo do pressuposto de que “o desenvolvimento social e afectivo da criança emerge nas relações com as outras pessoas, particularmente com os pais, irmãos, familiares, educadores, professores e amigos” (Portugal, 2003, p. 21), a estagiária procurou promover relações entre os pares e entre si e as crianças. Nos tempos orientados, por exemplo, as crianças experimentam em conjunto os mesmos materiais, usufruindo de diversas oportunidades para interagir e comunicar umas com as outras (Hohmann & Weikart, 2011).

Quando no contexto de creche as crianças pintaram massas com as mãos (para a atividade dos enfeites de natal enunciada acima), elas puderam interagir umas com as outras, partilhar as suas descobertas e imitar ações realizadas por outras crianças. Mesmo as crianças que inicialmente não comunicaram com os seus pares foram incentivadas a fazê-lo, sendo-lhes guardada a liberdade de o fazerem ou não. Algum tempo depois, as crianças

integraram os processos de comunicação que eram estabelecidos com elas, de forma a usufruírem das oportunidades de aprendizagem resultantes destas interações. A estagiária observou, também, que o tempo de escolha livre promove oportunidades de interação riquíssimas entre as crianças, pois quando estas se deparam com um problema que não conseguem resolver sozinhas pedem ajuda a outras crianças, estabelecendo uma relação com a mesma. No contexto de educação pré-escolar, foram várias as situações observadas em que uma criança se deparou com um problema e pediu o auxílio de outra na sua resolução, acabando por ter o apoio não de uma, mas de diversas crianças. Assim, também as brincadeiras espontâneas levadas a cabo pelas crianças são promotoras de oportunidades de aprendizagem através das interações criança-criança, reconhecendo-se “a interação como central na mediação de novas aprendizagens” (Araújo, 2013, p. 45).

A ação educativa desenvolvida pelo educador de infância parte das necessidades e interesses de cada criança e do grupo observados pelo mesmo. Neste sentido, o educador encontra nas interações que estabelece com as crianças uma fonte de informação relevante acerca das mesmas. Deve, assim, ter em atenção “o importante processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor (...) [identificar e responder] às suas necessidades, interesses, competência[s] e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27). Durante o período de prática pedagógica supervisionada, a estagiária procurou estabelecer relações com todas as crianças de forma a poder interagir com as mesmas para conhecer as suas necessidades e interesses e atuar na ZDP de cada uma. Procurou, então, respeitar “os direitos e a competência da criança e (...) [construir] ambientes e situações interativas em que a sensibilidade, a estimulação e a autonomia se (...) [aliassem] na criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo (...) e de diferenciação pedagógica” (Araújo, 2013, p. 45). Esta vinculação estabelecida com cada criança fez da estagiária um adulto de referência para o grupo, passando as crianças a sentir-se à vontade com a mesma e a partilhar com ela as suas descobertas e dificuldades.

Quando uma criança de dois anos que ainda não tinha “respondido” às tentativas de interação realizadas por parte da estagiária lhe retribuiu pela primeira vez com uma mensagem verbal, nomeadamente um pedido de ajuda na realização de uma tarefa, a mesma percebeu nesse momento que a criança

em questão a via como uma “âncora” e que com ela se sentia “tranquilizada, orientada e cuidada” (Araújo, 2013, p. 51). As tentativas de vinculação tinham resultado numa “relação próxima, de confiança e de afeto (...) [permitindo a ambos os intervenientes] encetar processos de exploração e descoberta” (*ibidem*). Já no segundo contexto educativo em que desenvolveu o seu processo de formação, a vinculação com as crianças foi muito mais rápida, tendo as mesmas tomado a iniciativa de imediato. Num momento em que a estagiária observava o grupo para o conhecer melhor, uma criança foi ter consigo e perguntou-lhe se queria fazer um jogo com ela. A estagiária aceitou logo a proposta, tendo visualizado este momento como uma ótima oportunidade de reforçar esta interação, pois a “relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (ME, 1997, p. 35).

Toda a informação que o educador consegue reunir sobre cada criança é indispensável para estabelecer “inter-relações positivas” (Portugal, 2003, p. 21) com a mesma e para proporcionar momentos de aprendizagem significativa. O educador reúne esta informação através do processo de observação que realiza e através da partilha de conhecimento que pratica com outros adultos da equipa educativa e com os pais das crianças. Estas interações adulto-adulto revelam ser valiosas na aquisição de conhecimento sobre as crianças, pois a “família e a instituição de educação (...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 1997, p. 43) e, por isso, importa que haja uma relação entre ambos. Neste sentido, é fundamental que a equipa educativa trabalhe em colaboração e que partilhe informações sobre o grupo, pois como é referenciado no Decreto-Lei nº 240/2001, o educador perspetiva “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (p. 5572). É, ainda, essencial que o educador mantenha uma boa relação com as famílias, uma vez que “todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” no “desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 327).

Durante o período de estágio a estagiária teve a possibilidade de observar interações adulto-adulto saudáveis e perceber o quão importante é esta comunicação de “dar-e-receber” (Post & Hohmann, 2011, p. 327). Teve, também, a oportunidade de experimentar estabelecer relações com os pais,

tendo, para isso, aproveitado os momentos de chegada e de partida das crianças para conversar com os mesmos (Hohmann & Weikart, 2011). Nestes momentos de partilha, tanto na valência de creche como na valência de educação pré-escolar, a estagiária conseguiu estabelecer relações com alguns pais que se demonstraram recetivos a essas interações. No entanto, a estagiária considera que foi mais bem-sucedida na construção destas interações no contexto de educação pré-escolar, uma vez que se encontrava já num segundo momento do processo de formação e reconheceu que era uma lacuna sua, e os próprios pais mostraram ser mais comunicativos com a equipa educativa.

Além de construir relações com os pais e as famílias das crianças, é, também, importante construir parcerias com os mesmos, levando-os a participar na vida do grupo e da instituição. Deste modo, famílias e crianças estão mais próximas no contexto educativo e quebram-se as barreiras entre o contexto familiar e a instituição de educação. Ao incluir os pais nas planificações e nos projetos desenvolvidos, valoriza-se a sua participação na ação educativa e estes sentem-se, também, como parte integrante do grupo. No seu processo de formação, a estagiária pôde observar e implementar várias estratégias para trazer as famílias para dentro da sala, como a participação na decoração da instituição em épocas festivas, no caso da creche, e a contribuição com comida e roupas do Bangladesh no âmbito do projeto desenvolvido, no caso do pré-escolar. Revelou-se importante envolver as famílias, criando uma maior proximidade entre a instituição e o meio familiar. Mas o educador necessita, também, de conhecer o meio envolvente da instituição de forma a dar a conhece-lo às crianças. Torna-se, assim, importante envolver “as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 5573), permitindo às crianças usufruir de todos os meios, serviços e pessoas que o meio envolvente oferece. Como é referido no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, este deve integrar “no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5571).

No contexto de creche, a estagiária não desenvolveu nenhum tipo de parcerias com a comunidade, mas teve a oportunidade de observar esta colaboração com o meio envolvente. Por exemplo, na comemoração da época festiva do natal, a instituição usufruiu do espaço e dos serviços da Casa do

Povo de [REDACTED], edifício este que se situa no espaço circundante próximo e cuja parceria está consagrada no Projeto Educativo da Instituição. Esta instituição recorre, também, com frequência aos seus vizinhos, a todas as pessoas que fazem parte do seu meio envolvente, por forma a desenvolver aprendizagens através da interação com os mesmos ou a divulgar atividades que desenvolveu.

Na instituição de educação pré-escolar, ao contrário do que aconteceu na primeira valência, a estagiária conseguiu estabelecer parcerias com a comunidade, tendo estas sido fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens por parte das crianças. No âmbito do projeto já mencionado sobre o Bangladesh, surgiu a seguinte questão: “Queremos saber porque [as crianças do Bangladesh] não querem comer carne de vaca”. De modo a esclarecer a questão levantada, a estagiária estabeleceu parceria com o talho da comunidade deste país, que faz parte do meio envolvente da instituição educativa. Assim, as crianças puderam ir ao local, contactar com pessoas da mesma cultura e apresentar elas próprias a sua dúvida, estabelecendo-se uma relação entre o grupo e a comunidade que permitiu o esclarecimento da questão levantada (cf. Anexo B4.3.20-B4.3.22). Desta forma, a colaboração “de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997, p. 45), devendo-se, assim, integrar estes parceiros nas atividades e projetos do grupo.

Para que o grupo possa usufruir destas parcerias, o educador tem de conhecer as famílias das crianças e o meio que envolve a instituição educativa, utilizando para tal o processo de observação. Através deste o educador consegue “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 1997, p. 25), e, ainda, “conhecer as (...) capacidades, interesses e dificuldades” (*ibidem*) de cada criança e do grupo. Durante o período de estágio nas valências de creche e de educação pré-escolar, as primeiras semanas em cada contexto foram reservadas para a observação dos respetivos ambientes educativos, tendo-se revelado uma mais-valia para conhecer os mesmos.

Numa primeira análise, e de uma forma mais global, a estagiária, em ambas as valências, utilizou uma grelha de registos de observação que permitiu recolher, organizar e interpretar informação sobre o contexto (cf. Anexos B5.1

e B5.3). Para obter informação mais aprofundada sobre o contexto de estágio, a estagiária, na primeira valência, optou por realizar um “diário de bordo” onde procurou registar situações de interesse pedagógico (cf. Anexo B5.2). No entanto, reparou que este registo estava a tornar-se uma descrição exaustiva do dia-a-dia do grupo em questão e que não se estava a focar no que realmente importava. Neste sentido, abandonou este instrumento de registo tendo passado a registar as suas observações no momento em que estas aconteciam. Concluiu que este método era mais focado, e, por isso, mais proveitoso, na medida em que lhe facultava mais informação sobre o meio, mas que os seus registos pediam alguma organização que não tinha sido, ainda, alcançada.

Após conhecer o Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias proposto por Bertram e Pascal (2009), mais concretamente a Target - Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança, a estagiária sentiu-se capaz de desenvolver um instrumento de registo de observação organizado e mais focado nas atividades desenvolvidas e no grupo de crianças (cf. Anexo B5.4). Esta ficha de observação “dá informação sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionada às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interacção entre crianças e adultos” (Bertram & Pascal, 2009, p. 117). Quando transitou para o segundo contexto de estágio fez, então, uso deste instrumento que a ajudou a “compreender melhor as características das crianças e [a] adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p. 25). Neste sentido, a estagiária considera que o processo de observação, devido à informação que pode e deve proporcionar, exigiu atenção e cuidado da sua parte. Só assim conseguiu focar a sua observação, tendo em “vista (...) uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 5573). Desta forma, a observação constitui, também, a base da planificação “servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância refere que este profissional de educação deve planificar a ação educativa “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação (...), bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças (...) e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº

241/2001, p. 5573). Neste sentido, a estagiária procurou planificar a sua intervenção educativa partindo sempre das necessidades e interesses de cada criança e do grupo que foram observados, pois como é apresentado no modelo de planificação que a estagiária utilizou, os interesses e necessidades de aprendizagem evidenciados são o impulso para as atividades que depois irá dinamizar.

Num primeiro contacto com o modelo de planificação a seguir, a estagiária teve alguma dificuldade em adaptar-se ao mesmo, tendo em conta os vários domínios que esta apresentava. Este modelo de planificação obrigou a estagiária a distinguir necessidades e interesses, a considerar aprendizagens evidenciadas alusivas a planificações anteriores, a pensar na organização do ambiente educativo e nas decisões pedagógicas que daí advêm, e a ser capaz de definir objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem gerais e específicos. Uma vez que o documento da planificação não foi construído de raiz pela d'ade, a adaptação e a compreensão do mesmo suscitaram algumas dúvidas à mesma e à educadora cooperante. Além desta dificuldade, a estagiária passou, também, por um processo de adaptação ao modelo curricular que orientava a ação na valência de creche, designadamente a abordagem HighScope. Esta apresentava características próprias que foram tidas em conta durante a planificação, nomeadamente na utilização de alguns conceitos que apenas dizem respeito à mesma, como “experiências-chave”, “tempo de escolha livre”, “tempo de grupo” (Post & Hohmann, 2011), entre outros (cf. Anexo B1.1-B1.7). Apesar dos obstáculos referidos, a estagiária foi capaz de os ultrapassar e de, rapidamente, integrar o processo de planificação, tendo as conversas informais e os momentos reflexivos realizados com a educadora cooperante sido essenciais para este progresso.

No que concerne ao contexto de educação pré-escolar, este também exigiu uma adaptação por parte da estagiária ao nível da planificação. Como foi já referido, na primeira valência a estagiária planificou as suas atividades e perspetivou as necessidades e interesses das crianças à luz das experiências-chave de creche propostas pelo modelo HighScope. Contudo, quando se encontrava na segunda valência, a estagiária teve de fazer um exercício de distanciamento do primeiro momento de prática pedagógica supervisionada, passando, então, a planificar com base nas áreas e domínios de conteúdo apresentados pelas OCEPE. Assim, para planificar e interpretar as

necessidades, interesses e aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, a estagiária tomou como referências as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (cf. Anexo B2.1-B2.9). Em todas as planificações realizadas, quer de creche quer de educação pré-escolar, a estagiária refletiu “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME, 1997, p. 26). Teve, ainda, em consideração a hipótese de surgirem situações imprevistas, possibilitando que todas as planificações que elaborou fossem flexíveis o suficiente para poder reagir perante as mesmas.

Para que a planificação se tornasse um processo cada vez mais focado, na medida em que pretendia responder às necessidades e interesses das crianças e do grupo, a estagiária serviu-se do processo de avaliação, tendo este se revelado como “suporte do planeamento” (ME, 1997, p. 27). Desta forma, a estagiária considerou este processo bastante rico devido à multiplicidade de aspetos que permite avaliar, nomeadamente “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº 241/2001). Para avaliar, a estagiária utilizou a observação como base desse processo, de forma a recolher informação sobre o meio e, posteriormente, refletir sobre a mesma. Esta tomada de consciência sobre a ação (ME, 1997) permitiu à estagiária perceber onde devia atuar e qual a melhor forma para o fazer.

Tal como aconteceu durante o seu período de estágio, a estagiária avaliou todas as atividades e projetos que dinamizou e viu dinamizar por forma a refletir sobre essas práticas pedagógicas e sobre a sua adequação ao grupo. Este processo de reflexão aliado à avaliação permitiu à estagiária evoluir enquanto profissional da educação e observar todas as situações que aconteceram nos contextos educativos com um olhar crítico. Como foi mencionado anteriormente, as conversas informais e os momentos reflexivos que a estagiária teve com o seu par pedagógico, com a educadora cooperante e com a supervisora institucional, revelaram-se importantíssimos no sentido em que lhe permitiram compreender as necessidades do meio e adaptar a sua ação às mesmas, avaliando, posteriormente, a sua prática educativa.

Quando a estagiária decidiu dinamizar uma atividade de culinária no contexto de creche, nomeadamente a confeção de biscoitos, teve de refletir

sobre a dinâmica do espaço, do tempo, do grupo, da equipa educativa e, até mesmo, do estabelecimento educativo. Toda esta organização do ambiente pedagógico foi tida em conta, não só na planificação da atividade, mas também no momento de avaliação da mesma (cf. Anexo B1.4). Juntamente com a supervisora institucional, a estagiária concluiu que a organização da atividade foi fundamental para o bom funcionamento da mesma, mais precisamente a organização dos materiais. Tendo em conta que o grupo era constituído por crianças de dois anos, a estagiária decidiu confeccionar a massa dos biscoitos em três recipientes em vez de o fazer em apenas um. Para tal, contou, também, com a ajuda da educadora cooperante e do par pedagógico. Assim, a estagiária conseguiu ter todas as crianças envolvidas na atividade pois não havia uma zona central, havia vários focos que permitiram que todas as crianças integrassem a atividade em simultâneo.

Na valência de pré-escolar foi possível verificar uma situação em que a avaliação da atividade se revelou fundamental para refletir sobre a ação da estagiária. No momento em que a mesma decidiu dar início à pesquisa sobre o projeto levado a cabo na referida valência, a estagiária e o seu par pedagógico decidiram perguntar às crianças o que gostariam de pesquisar. Após decidirem o que procurar, as crianças foram divididas em dois grupos e encetaram o processo de pesquisa. Durante este momento, as crianças tiveram contacto com imensa informação sobre variados tópicos, e, por isso, tornou-se complicado para elas organizar toda a nova informação. Apesar do processo de pesquisa partir de um tópico comum, que era a cultura do Bangladesh, este não foi devidamente planificado e organizado com as crianças, o que dificultou a aquisição de conhecimento por parte das crianças. A estagiária só se apercebeu desta falha no processo de pesquisa quando reuniu com a supervisora institucional, que chamou a sua atenção para esse facto. Após reunir com a mesma, e mais tarde com a educadora cooperante, e de ter avaliado a atividade em questão, a estagiária percebeu que devia ter organizado o momento de pesquisa e pedido a participação das crianças nesse processo de planificação. Ainda no mesmo dia procedeu a um momento de registo das aprendizagens resultantes da pesquisa com as crianças, de modo a estas avaliarem o efeito da mesma (cf. Anexo B4.3.23 e B4.3.24). Aqui a estagiária verificou efetivamente que as crianças tinham apreendido alguma informação nova, mas esta estava um pouco baralhada, visto que o grupo

pesquisou sobre imensos tópicos não se tendo focado em algo mais específico. No entanto, esta “avaliação realizada com as crianças (...) [constituiu] também uma base de avaliação para o educador” (ME, 1997, p. 27) e este processo revelou ser, para a estagiária, um “elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua formação” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5571).

Como foi já referenciado, a estagiária durante todo o período de prática pedagógica supervisionada baseou-se nas diferentes etapas do processo educativo, nomeadamente a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão. Através da observação, procurou perceber quais as necessidades e interesses das crianças de cada grupo com que interagiu. Na planificação, tentou não negligenciar as suas observações e adequar as suas propostas de atividade às mesmas. Através da avaliação, teve a oportunidade de constatar se os objetivos que definiu foram alcançados. E, por fim, através da reflexão compreendeu o que precisava ser melhorado, que aprendizagens tinham sido desenvolvidas e que objetivos não haviam ainda sido alcançados, tendo, sempre, em vista a sua ação futura. No desenvolvimento da sua prática educativa a estagiária baseou-se, no caso da creche, nas experiências-chave apresentadas pela abordagem HighScope e, no contexto de pré-escolar, nas áreas e domínios de conteúdo sugeridas pelas OCEPE, procurando desenvolver um “currículo integrado” (ME, 1997, p. 5573) que permitisse orientar as diferentes etapas do processo educativo. Como refere Roldão (2000), o currículo é o “campo de ação” do educador (citado por Alarcão, 2001, p. 17). Por isso, quando este profissional da educação pensa curricularmente assume “conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, citado por Alarcão, 2001, p. 18).

Assim, no contexto de creche, a estagiária planificou atividades que, apesar de apresentarem uma ou duas experiências-chave predominantes, permitiram o desenvolvimento de diversas experiências-chave. Embora estas se apresentem como domínios com certas especificidades é inevitável que os mesmos se interliguem, uma vez que o desenvolvimento da criança não acontece numa ilha isolada, mas sim num mundo composto por diversas pessoas, objetos, espaços e tempos que interagem entre si. A interpretação das

ações das crianças à luz das experiências-chave permitiu à estagiária compreender o desenvolvimento de cada criança e do grupo como resultado de aprendizagens ativas.

Neste sentido, a estagiária durante o período de observação apercebeu-se de algumas necessidades que as crianças deste grupo demonstravam, nomeadamente ao nível da comunicação e da linguagem verbal. Como foi já mencionado no segundo capítulo, este grupo compreendia crianças com dois anos de idade, encontrando-se umas no início deste segundo ano de vida e outras na transição para os três anos. Deste modo, a estagiária pôde observar níveis de desenvolvimento da linguagem verbal variados. Verificou que algumas crianças conseguiam verbalizar palavras, manter um diálogo, adquirir facilmente novo léxico, tomar a iniciativa no processo de comunicação e expressar sentimentos e emoções. Por outro lado, havia crianças que apenas comunicavam não verbalmente, que não expressavam qualquer tipo de iniciativa no processo comunicativo tornando-se difícil para elas participar na comunicação “dar-e-receber” (Post & Hohmann, 2011) utilizando a linguagem verbal. Tendo, então, em vista o desenvolvimento da linguagem verbal e do processo de comunicação, a estagiária, juntamente com o seu par pedagógico e com a educadora cooperante, procurou dinamizar atividades que promovessem o desenvolvimento dessas capacidades. Mesmo não sendo uma experiência-chave predominante em algumas atividades, esta encontrou-se sempre presente nas atividades orientadas pela estagiária. Assim, atividades que apresentaram diferentes animais, que deram a conhecer alguns símbolos e ingredientes característicos da época natalícia e que trouxeram diversos meios de transporte para dentro da sala, ofereceram às crianças oportunidades de aprendizagens linguísticas (cf. Anexo B4.3.25-B4.3.29).

Foi, também, possível observar que, ao nível da experiência-chave relativa ao movimento, o grupo de crianças apresentava algumas diferenças quanto ao seu desenvolvimento. À exceção de uma criança cujo desenvolvimento da motricidade grossa se mostrava lento, as restantes crianças revelavam uma progressão relativamente a esta coordenação motora. Já a motricidade fina das crianças deste grupo foi alvo de diversas atividades promovidas pela estagiária no sentido de permitir às mesmas desenvolver esta coordenação motora. Desta forma, foram dinamizadas diversas atividades com os objetivos de promover o desenvolvimento da coordenação oculo-manual e do

movimento de pinça, utilizando vários materiais, como pincéis para espalhar cola, moldes para realizar carimbagem, roupas para vestir bonecos, entre outros. Estas atividades foram, assim, pensadas e estruturadas tendo em vista o desenvolvimento da experiência-chave alusiva ao movimento, procurando responder às necessidades das crianças.

Ainda neste contexto, a estagiária pôde verificar que a exploração de objetos era uma experiência-chave que se revelava uma necessidade para algumas crianças e um interesse para outras. Neste sentido, a estagiária, juntamente com o seu par pedagógico, procurou criar oportunidades que permitissem às crianças explorar objetos com todo o corpo. Através destas oportunidades que se criaram, as crianças puderam descobrir diferentes texturas (interagindo com materiais como feltro, massas e diversos ingredientes), manipular os objetos consoante o objetivo a alcançar (pensando como vão pegar na camisola para vestir uma boneca, por exemplo) e explorar as diferentes utilidades de um mesmo objeto (procurando várias usos para diversos rolos de cartão, como aconteceu no jogo heurístico). Ao dinamizar atividades de cariz exploratório, a estagiária proporcionou oportunidades de aprendizagens significativas de acordo com as necessidades e interesses observados.

Deste modo, ao longo do período de estágio na primeira valência, a estagiária teve em conta nas suas planificações, não só as necessidades de cada criança e do grupo, mas também os interesses que estes manifestavam. De uma forma geral, o grupo interessava-se por conhecer diversos animais, por saber mais sobre a época festiva que se celebrou durante este período de estágio – o natal – e por conhecer o mundo através dos sentidos. Observados, então, estes interesses evidenciados pelas crianças, a estagiária promoveu diversas atividades que respeitassem os mesmos e que, ao mesmo tempo, se traduzissem em situações de aprendizagem significativa. Relativamente ao primeiro interesse enunciado, a estagiária construiu um jogo de associação no qual as crianças teriam de fazer corresponder o animal ao seu habitat natural, como foi já enunciado. O interesse referido a seguir, relativo à época festiva do natal, recebeu especial atenção por parte da estagiária visto ser uma época vivida com muito entusiasmo pela instituição. A título de exemplo, refira-se a atividade que permitiu às crianças criarem o seu próprio enfeite de natal para decorar o pinheiro que o grupo tinha na sala. Quanto à planificação de atividades sensoriais, refira-se uma atividade que esteve relacionada com o

interesse pelo natal e que permitiu à estagiária trazer para a sala alguns condimentos típicos desta época, como o gengibre, o cravinho a canela e o limão. Nesta atividade a estagiária teve como objetivo fomentar a exploração sensorial dos materiais apresentados, nomeadamente através do cheiro e do paladar. A estagiária procurou, assim, planificar atividades integradas e promover aprendizagens que fossem ao encontro das várias experiências-chave, respeitando sempre os interesses e as necessidades das crianças.

No contexto de educação pré-escolar, a estagiária também planificou diversas atividades na tentativa de desenvolver um currículo integrado, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares. Tal demonstra o conhecimento da estagiária sobre a construção do saber por parte da criança, que, como é referido nas OCEPE, “se processa de forma integrada” (ME, 1997, p. 48). Neste sentido, baseou-se na observação para perceber quais as dificuldades sentidas pelo grupo e quais os interesses do mesmo.

Ao nível da área de formação pessoal e social, a estagiária observou que esta era uma área bastante desenvolvida pela educadora cooperante e que no quotidiano do grupo surgiam imensas oportunidades de aprendizagem relativas à mesma, vincando, assim, a transversalidade da mesma relativamente às outras áreas e domínios de conteúdo. Visto que esta área poderia ser trabalhada a partir de todas as outras, a estagiária procurou, nas atividades que dinamizou, não negligenciar a mesma, tendo em conta algumas necessidades observadas, como ouvir a opinião dos outros, exprimir iniciativa e aceitar algumas frustrações e insucessos sem desanimar. Também nos tempos de jogo espontâneo, a estagiária aproveitou algumas oportunidades de aprendizagem para promover o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e das relações entre pares. Para tal, incentivou as crianças a ouvirem os seus colegas quando estavam a brincar em conjunto, estimulou-as a resolver os seus conflitos e integrou todas as crianças no grupo fazendo-as sentir-se como parte integrante do mesmo.

Relativamente à área de expressão e comunicação, esta compreende vários domínios, reconhecendo o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e o domínio da matemática. O grupo de crianças com que a estagiária interagiu no contexto de educação pré-escolar revelou um grande interesse pelo domínio das expressões, nomeadamente pelas expressões plástica e musical. Durante o

período de estágio neste contexto, a estagiária procurou desenvolver atividades que articulassem as diferentes expressões. Neste sentido, dinamizou, por exemplo, uma atividade de audição ativa de uma música que permitiu às crianças interpretar a mesma, não só através da audição, mas também através do corpo, articulando, assim, as expressões musical e motora (cf. Anexo B4.3.30-B4.3.34). A música faz parte da vida de uma criança e permite a aquisição de diversas competências, para além das musicais (Peery, 2002). Na tentativa de dinamizar atividades que permitissem a promoção de outras expressões, a estagiária desenvolveu, por exemplo, um teatro de sombras a que as crianças assistiram e que, posteriormente, puderam experimentar, predominando nesta atividade o domínio da expressão dramática (cf. Anexo B4.3.35-B4.3.37). Quanto à expressão plástica, o grupo teve várias oportunidades de desenvolver aprendizagens relativamente a este domínio, uma vez que foram dinamizadas atividades a este nível por parte da educadora cooperante, por parte das estagiárias e por parte de alguns parceiros educativos, que utilizavam os projetos em que o grupo estava inserido como mote para o desenvolvimento desta expressão. A promoção de atividades que visaram o desenvolvimento das expressões permitiu à estagiária reconhecer que este domínio dá “expressão a muitos tipos de conhecimento” (Davis & Gardner, 2002, p. 446), tendo sido, por isso, possível relacionar as diferentes expressões entre si e com outras áreas e domínios.

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a estagiária observou que a primeira se revelou uma necessidade para algumas crianças e a segunda era, de forma geral, um interesse das mesmas. Neste sentido, a estagiária apoiou as crianças no processo de descoberta da linguagem escrita, procurando ajudar as mesmas a escreverem o seu nome nos seus trabalhos, a reconhecerem algumas letras escritas e a contactarem com palavras escritas. Ao nível da linguagem oral, a estagiária observou algumas necessidades apresentadas pelo grupo, nomeadamente o desenvolvimento do diálogo, a aquisição de léxico, o reconto oral de narrativas, e a negociação e planeamento oral de tarefas. De forma a promover oportunidades de aprendizagem significativa e a aproveitar todas as situações espontâneas que oferecem, igualmente, experiências educativas com significado, a estagiária dinamizou atividades orientadas e esteve atenta às brincadeiras das crianças. Procurou incentivar algumas crianças a participarem em diálogos, pois através

destes as crianças “tornam-se um grupo de pessoas cujas vidas estão socialmente ligadas” (Dyson & Genishi, 2002, p. 266). Estimulou, também, o grupo de crianças a tomar decisões e a planificar oralmente, obrigando-o a estar atento para ser capaz de organizar o seu pensamento. Ainda através da linguagem oral, a estagiária procurou que, através das atividades que planificou, as crianças progredissem na aquisição de léxico, nomeadamente as crianças provenientes de outras culturas. Visto que estas crianças não tinham a língua portuguesa como língua materna, por vezes tinham dificuldade em comunicar com as restantes crianças, não só porque o conhecimento sobre esta língua era reduzido, mas também porque nem sempre se sentiam à vontade para comunicar com os demais. Contudo, a “criança desenvolve-se comunicando” (Garrett & Maia, 1986, p. 32), e esta capacidade de expressão torna-se vital no seu processo de desenvolvimento (Garrett & Maia, 1986). Com a estimulação por parte da equipa educativa e com o desenvolvimento do projeto levado a cabo já referido, a estagiária observou uma evolução bastante significativa ao nível da linguagem oral relativamente às crianças que tinham o português como língua não materna. Assim, a estagiária considera ter conseguido “ajudar as crianças a dominarem o uso da língua falada e da língua escrita para atingirem uma diversidade de objectivos num leque variado de situações – isto é, tornar as crianças mais competentes sob o ponto de vista comunicacional” (Dyson & Genishi, 2002, p. 267).

No que concerne ao último domínio da área de expressão e comunicação, o domínio da matemática, as crianças revelaram algumas necessidades quanto ao desenvolvimento do pensamento matemático e à construção de conhecimento matemático. Apesar de algumas crianças revelarem alguma facilidade no pensamento matemático, havia outras que necessitavam de uma estimulação por parte da educadora e das estagiárias. Assim, a equipa educativa aproveitou alguns momentos que surgiram durante a rotina diária do grupo e que ofereceram oportunidades de aprendizagem para promover o desenvolvimento do pensamento, como a marcação das presenças, o registo da duração do boneco de neve, as atividades de jogo espontâneo, entre outros. A estagiária procurou, também, “criar condições e oportunidades para que as crianças (...) [pudessem] construir os conhecimentos a partir das situações que vão surgindo no quotidiano do jardim de infância e centradas nos seus interesses e preocupações” (Maia, Menino & Alves, n/d, p. 2). Neste sentido,

viu na resolução de problemas um aliado para promover o desenvolvimento da capacidade de pensar, de criticar, de argumentar e de refletir nas crianças. O grupo de crianças deste contexto educativo demonstrou um grande interesse pela resolução de problemas devido ao seu caráter desafiante e estimulante, e quando se deparava com um obstáculo dizia “Temos um problema!”. Perante esta afirmação, a estagiária dava liberdade às crianças para explicarem o problema, para tentarem arranjar uma estratégia que permitisse chegar à solução e para refletirem sobre a adequação da mesma, pois as crianças aprendem “falando sobre o que estão a pensar e a fazer e trocando ideias com os outros”, como apresenta o National Council of Teachers of Mathematic (2000, citado por Maia, Menino & Alves, n/d, p. 2). A estagiária apresentava-se apenas como orientadora, e não como detentora e transmissora da verdade, debruçando-se sobre o percurso percorrido pelo grupo para chegar às suas conclusões, e não pelo resultado final. Como é referido por diversos autores, as crianças constroem ativamente noções matemáticas ao interagirem com o meio que as rodeia e ao refletirem sobre essas experiências (Baroody, 2002).

Por fim, relativamente à área de conhecimento do mundo, o grupo de crianças demonstrou um interesse geral em conhecer o mundo que o rodeia e em encetar processos de experimentação científica. Como está consagrado nas OCEPE, a “Área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME, 1997, p. 79). Neste sentido, foram vários os registos de observação relativos a esta área de conteúdo, tendo as crianças demonstrado interesse, por exemplo, pela relação entre o calor e o tipo de vestuário que usamos, em conhecer mais sobre outras culturas, em conhecer novas especiarias e ingredientes, entre outros. Juntamente com o seu par pedagógico, a estagiária procurou, assim, proporcionar oportunidades de aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses das crianças. Promoveu uma atividade de experimentação (cf. Anexo A2) para que o grupo pudesse responder à questão levantada por uma criança - “Porquê que os casacos pretos aquecem com o sol?” (cf. Anexos B4.3.38 e B4.3.39). Desenvolveu, juntamente com a equipa educativa e com o grupo de crianças, um projeto, no qual se procurou saber mais sobre a cultura do Bangladesh, tendo conhecido um pouco da música, da dança, dos costumes e da cozinha deste país. Através da prova de comida típica do país asiático mencionado e no seguimento da atividade sobre a arte e o olfato já referida, as

crianças puderam, também, contactar com novas especiarias e ingredientes e conhecer a sua origem. Desta forma, a estagiária procurou recorrer ao meio próximo e às questões levantadas pelas crianças para promover o conhecimento do mundo, pois estas revelaram-se verdadeiras oportunidades de aprendizagem rica e significativa para as crianças.

No desenvolvimento do currículo, a estagiária teve em conta as necessidades e interesses das crianças, tendo recorrido a estratégias e recursos diversificados, de forma a desenvolver atividades integradas e integradoras que promovessem a diferenciação pedagógica. O período de prática pedagógica supervisionada permitiu, assim, à estagiária adequar a sua ação ao contexto em que se encontrava, mas também possibilitou à mesma experimentar diversas estratégias e abordagens educativas. Neste sentido, a estagiária teve a oportunidade de pôr em prática a proposta de Goldschmied e Jackson para o contexto de creche – o jogo heurístico -, e a metodologia de trabalho de projeto inserida no MEM, no contexto de educação pré-escolar.

O jogo permite potenciar o envolvimento das crianças em situações de aprendizagem, promovendo “o desenvolvimento da imaginação, da iniciativa das crianças” (Hakkarainen, n/d, p. 21). Enquanto estão envolvidas no jogo, “tudo faz sentido para as crianças” (*ibidem*), pois estas criam um mundo imaginário que é apenas seu. Uma das propostas apresentadas por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson denomina-se jogo heurístico, e destina-se a crianças que se encontram no segundo ano de vida, faixa etária predominante no grupo com o qual a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica na valência de creche. Desta forma, o jogo heurístico consiste numa “experiência oferecida a um grupo de crianças em idades precoces em que, durante um período de tempo pré-determinado e num contexto controlado, lhes é oferecida a oportunidade de interagir ludicamente com uma grande quantidade e diversidade de objetos e recipientes” sem que haja intervenção direta do adulto (Araújo, 2013, p. 55). Através desta proposta de jogo, o educador é capaz de oferecer múltiplas situações de exploração, de experimentação, de imaginação, de criatividade e de descoberta (cf. Anexo B3.3).

Durante o período de estágio em creche, a estagiária teve a oportunidade de planificar dois momentos em que desenvolveu o jogo heurístico com objetos, tendo destes momentos resultado imensas aprendizagens, nomeadamente

quanto à organização do espaço e do tempo, quanto ao papel do educador e quanto aos materiais a utilizar nesta proposta de jogo. Para desenvolver o jogo heurístico deve utilizar-se “um espaço amplo, claramente delimitado, tranquilo e confortável” (Araújo, 2013, p. 55) e o tempo deve ser “suficiente para que a criança, ao seu ritmo, exerça a sua ação sobre os objetos” (*ibidem*). Relativamente ao adulto, este apresenta-se como “organizador e facilitador” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 160), sendo grande parte do seu trabalho feito fora da sessão de jogo heurístico. Quanto aos materiais utilizados nesta proposta, são “objetos de uso quotidiano ou objetos recolhidos ou produzidos especialmente para este fim” (Araújo, 2013, p. 55).

Na primeira sessão de jogo heurístico que a estagiária desenvolveu com o seu par pedagógico, o grupo de crianças estava reduzido a oito elementos, número ideal sugerido por Goldschmied para a concretização desta proposta de jogo. Assim, a estagiária teve a oportunidade de observar as crianças e de estar disponível para todas. Esta sessão realizou-se na sala de atividades do mesmo grupo, tendo o espaço se revelado suficiente para o adequado desenvolvimento da proposta (cf. Anexo B4.3.40). Em relação ao tempo, o grupo pôde usufruir de 30 minutos, aproximadamente, para desenvolver o jogo. Este intervalo de tempo revelou-se adequado, apesar de as crianças estarem envolvidas de tal forma que eram capazes de ter ficado mais tempo a desenvolver a atividade. No que diz respeito aos materiais apresentados, estes demonstraram ser suficientes, diversificados e estimulantes para as crianças desenvolverem experiências de exploração (cf. Anexo B4.3.41-B4.3.49). Quanto aos adultos que se encontravam na sala, estes não tiveram qualquer tipo de intervenção no decorrer da sessão. A estagiária procurou controlar a sua interação com as crianças, tendo-se revelado uma tarefa difícil, uma vez que a mesma estava habituada a estimular as crianças através de questões e de dar feedbacks em relação às suas atividades. No entanto, a estagiária tentou abstrair-se dessa “estimulação direta” e procurou documentar fotograficamente todos os momentos de aprendizagem que se encontravam ao seu alcance. Deste modo, a estagiária considera ter sido bem-sucedida nesta primeira sessão, tendo registado inúmeras experiências exploratórias (cf. Anexo B5.5).

Quanto à segunda sessão desenvolvida, esta teve contornos diferentes da primeira (cf. Anexo A1). O problema registado na primeira sessão em relação

ao espaço, não se verificou nesta segunda sessão, pois foram feitas alterações na sala de modo a que o grupo tivesse mais espaço livre – mudou-se a direção de alguns móveis e a posição da mesa de atividades. Na tentativa de esta sessão ser ainda mais bem-sucedida que a anterior, tal não se verificou, uma vez que o grupo era agora composto por 13 crianças. Este aumento no número de elementos foi decisivo para o decorrer da atividade. As crianças tiveram mais materiais ao seu dispor (cf. Anexo B4.3.50-B4.3.53), tiveram um espaço amplo e tempo suficiente para desenvolver o jogo heurístico com objetos, tiveram ao seu dispor diversas oportunidades de exploração, mas devido a alguma confusão que se instaurou na sala de atividades, a estagiária considera que as mesmas não usufruíram completamente dos momentos de aprendizagem apresentados. Tornou-se difícil para a estagiária, e em alguns casos foi mesmo impossível, documentar situações de envolvimento, pois as crianças estavam constantemente a solicitar a sua atenção ou, então, ocorriam alguns momentos de tensão entre crianças que a obrigavam a deixar a observação para resolver o conflito em questão (cf. Anexo B5.6). Com esta segunda sessão constatou que não só o ambiente pedagógico pode ditar o sucesso de uma atividade, mas também o número de crianças envolvidas na mesma pode ser determinante para o seu êxito.

Através das observações que desenvolveu nas sessões de jogo heurístico levadas a cabo, a estagiária verificou que as “crianças exploram objectos para descobrir o que são e o que fazem” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). Neste sentido, como refere Araújo (2013), o jogo heurístico permite à criança retirar prazer “a partir da manipulação espontânea e autogerida dos diversos objetos” (p. 55), permite a “promoção da coordenação óculo-manual e da concentração da criança” (*ibidem*) e permite, ainda, desenvolver o “conhecimento das propriedades dos objetos, do sentido de autonomia da criança, da aceitação e respeito pela presença ativa de outras crianças, da colaboração com o adulto e pares” (Majem & Òdena, 2001, citado por Araújo, 2013, p. 55). No momento da recolha e arrumação dos objetos as crianças também tiveram oportunidade de desenvolver aprendizagens, acabando por praticar a “seleção e a discriminação entre diferentes categorias de objetos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 156). Desta forma, esta proposta de jogo demonstrou inúmeras e diversas situações de exploração que permitiram a descoberta e a compreensão do mundo que rodeia as crianças.

Durante o período de estágio desenvolvido no contexto de educação pré-escolar, a estagiária teve a oportunidade de promover o trabalho de projeto e de acompanhar o mesmo ao longo do seu percurso juntamente com o grupo e a equipa educativa em questão. Assim, como foi já referido no primeiro capítulo deste documento, a metodologia de trabalho de projeto é uma prática educativa que permite responder a questões levantadas pelas crianças, transformando as mesmas em verdadeiros investigadores que “têm muito a acrescentar ao processo de ensino-aprendizagem” (Sloane, 2004, citado por Maia, 2009, p. 48). Ao desenvolver esta metodologia de trabalho de projeto, a estagiária e o seu par pedagógico procuraram que a criança participasse sempre no processo de construção do seu conhecimento, apresentando-se, assim, a estagiária como orientadora do grupo, e cabia às crianças decidir o rumo do projeto (cf. Anexo B3.6). Tendo por base as diferentes fases de um projeto enunciadas no capítulo alusivo ao enquadramento teórico e legal, a estagiária em parceria com o seu par pedagógico, procurou planificar atividades que respondessem às questões levantadas pelas crianças, não negligenciando as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo.

Neste sentido, na primeira fase do projeto, que consagra a definição do problema, as crianças tiveram a oportunidade de expor as suas ideias para um possível trabalho a desenvolver, tendo sido questionadas sobre o que gostavam de trabalhar. Neste momento de conversa e de exposição de interesses surgiram várias ideias de trabalho, nomeadamente “aprender a escrever”, “aprender mais sobre os animais”, “aprender culturas novas”, “aprender novos nomes de outros senhores pintores”, “aprender músicas novas”, entre outras. Uma vez que surgiram várias ideias de trabalho e que nem todas podiam ser desenvolvidas através de uma pedagogia de projeto, procedeu-se à votação do tema a desenvolver, tendo sido escolhido por maioria o tema das culturas. De seguida, escolheram a cultura que gostariam de estudar, e, após um momento de discussão, o grupo decidiu que gostaria de saber mais sobre o Bangladesh, uma vez que, tal como mencionado ao longo deste relatório, o grupo tem crianças provenientes deste país (cf. Anexo B4.3.54). Escolhido o assunto de trabalho, a díade tentou fazer um levantamento das ideias prévias, mas as crianças disseram que não sabiam nada. No entanto, foi possível constatar que havia já algum conhecimento sobre esta cultura, pois quando se perguntou às crianças o que queriam saber sobre a mesma surgiram respostas como “quero

saber como eles falam”, “queremos saber porque não querem comer carne de vaca”, “quero saber novas músicas do Bangladesh” (cf. Anexo B4.3.55). Perante estas respostas foi possível verificar que as crianças sabem da existência de uma língua diferente da portuguesa, sabem que fazem uma alimentação diferente da sua (nomeadamente que não comem carne de vaca), e conhecem algumas músicas do Bangladesh. Por isso, existiam algumas conceções prévias das quais as crianças não se aperceberam.

Na segunda fase, relativa à planificação e desenvolvimento do trabalho, a estagiária procurou estruturar de forma flexível o trabalho a desenvolver. No entanto, procedeu à planificação do mesmo deixando de parte a criança, e não lhe guardando lugar para participar neste processo. Quando as crianças encetaram o processo de pesquisa, a estagiária e o seu par pedagógico, não planificaram este momento de descoberta, tendo este sido alvo de alguma confusão. Uma vez que esta planificação não foi feita, cada pequeno grupo de crianças acabou por pesquisar tudo e não pesquisar nada, isto é, pesquisaram sobre diversos tópicos relacionados com a cultura do Bangladesh, mas acabaram por não conhecer nada em concreto e específico sobre a mesma cultura. Apesar desta falha na planificação da pesquisa, as crianças conseguiram adquirir novos conhecimentos, como foi possível verificar no registo que fizeram sobre a pesquisa. Posteriormente, em reunião em grande grupo, a estagiária procurou saber mais especificamente o que o grupo desejava descobrir sobre esta cultura, podendo, assim, planificar o trabalho a desenvolver.

Numa terceira fase, o grupo de crianças pôde encetar o processo de pesquisa e de descoberta sobre a cultura do Bangladesh. Nesta fase a estagiária procurou desenvolver diversas oportunidades de aprendizagem significativa de forma a que as crianças pudessem construir e desenvolver o seu conhecimento sobre a cultura deste país asiático. Deste modo, foram desenvolvidas atividades que procuraram não só dar a conhecer esta nova cultura, mas que também permitiram a articulação de conteúdos. Refira-se, a título de exemplo, a resolução de um problema que partiu das crianças e que consistia em saber “De quantos hambúrgueres do Bangladesh precisamos se cada criança comer apenas metade de um hambúrguer?”. Perante esta questão as crianças tentaram arranjar algumas soluções e só depois se debruçaram sobre as estratégias. Depois de algumas tentativas, uma criança conseguiu

responder à questão levantada (cf. Anexo B4.3.56-B4.3.62). Nesta atividade predominou o domínio da matemática, mas esteve, também, presente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e a área de formação pessoal social. Foram várias as atividades planejadas pela díade, tendo em vista o desenvolvimento das crianças e a tentativa de resposta às questões colocadas pelas mesmas.

Por fim, a quarta fase, relativa à divulgação e à avaliação do projeto, contou com a participação ativa de todo o grupo de crianças. As crianças foram divididas em três pequenos grupos tendo cada grupo escolhido a tarefa a desenvolver de forma democrática. Neste sentido, havia um grupo a tratar dos convites para a apresentação do projeto (cf. Anexo B4.3.63-B4.3.65), outro grupo a elaborar o cartaz (cf. Anexo B4.3.66), e um outro a escolher as fotografias que iriam ser apresentadas no momento da divulgação. O grupo de crianças preparou, assim, a apresentação do seu projeto para mostrar à sala B e para mostrar aos pais e encarregado de educação (cf. Anexo B5.7). Após a apresentação do projeto desenvolvido, a estagiária perguntou às crianças o que aprenderam com o mesmo e o que tinham gostado mais. Das várias respostas obtidas, é de destacar a de uma criança que referiu que “Se não tivéssemos a W. e a F. na nossa sala, não podíamos ter aprendido o que aprendemos”. Esta criança revelou, assim, a importância de existirem outras culturas diferentes da sua e de as pessoas dessa mesma cultura poderem dar a conhecer os seus costumes e tradições (cf. Anexo B4.3.67-B4.3.71).

É de salientar que o desenvolvimento deste projeto permitiu que as crianças da cultura do Bangladesh se dessem a conhecer ao resto do grupo e se sentissem mais à vontade para integrar processos comunicativos, como foi já referido. Este projeto permitiu, ainda, a articulação com a família e com a comunidade, tendo estas se revelado vitais para o desenvolvimento do projeto. Ao desenvolver esta pedagogia de projeto, a estagiária pôde assistir da primeira fila à construção de aprendizagens e à construção do caminho a seguir por parte das crianças. Como refere Guedes (2011), o trabalho por projetos é “a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais (...), pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos (...) e na comunicação do processo e do produto final” (p. 5).

CAPÍTULO 4: REFLEXÃO FINAL

De modo a concluir este documento, que procurou ilustrar o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais por parte da estagiária, convergindo estas para a construção de um perfil de desempenho profissional de um educador, importa dar a conhecer o impacto do processo de formação descrito nas páginas precedentes nessa construção. Neste sentido, serão referidas algumas potencialidades e constrangimentos sentidos durante o período de prática pedagógica supervisionada, as aprendizagens de índole teórica e prática realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e serão, ainda, analisadas as estratégias formativas que mais contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais da estagiária.

No decorrer deste período de estágio, várias foram sendo as conquistas e desafios que a estagiária sentiu ao encetar este processo de formação. Neste sentido, a estagiária considera que se deparou com algumas situações que limitaram a sua ação, mostrando ser um obstáculo para a mesma. De forma a ultrapassar estas barreiras, a estagiária refletiu sobre os desafios em questão por forma a encontrar o caminho que a levaria a uma possível solução.

Refira-se, por exemplo, a adaptação a um contexto novo e até então desconhecido para a estagiária, como foi o caso da creche (cf. Anexo B3.1). Inicialmente a estagiária sentiu alguns constrangimentos visto que o seu conhecimento acerca do contexto e da valência de educação de infância era bastante reduzido. Após a intervenção no referido contexto e a integração no mesmo, a estagiária teve a necessidade de procurar saber mais sobre esta valência, tanto a nível teórico como prático. Encetou, assim, um processo de pesquisa, na expectativa de encontrar referentes teóricos e legais que a auxiliassem a orientar a sua ação pedagógica. Quanto à educadora cooperante, esta demonstrou-se sempre pronta a ajudar e a sua experiência neste contexto permitiram à estagiária aprender imenso consigo. Através deste desafio com que se deparou, a estagiária procurou apreender o saber próprio desta valência, transformando o desafio/constrangimento em conquista.

A estagiária deparou-se, também, com outro desafio no âmbito da valência de educação pré-escolar, que consistiu na interação com crianças de outros

países cuja língua materna não era o português. Ao ser confrontada com esta situação, a estagiária sentiu necessidade de desenvolver estratégias diversificadas para que se conseguisse fazer entender e para que as mesmas crianças a conseguissem perceber. A estagiária desenvolveu diversas estratégias e, consoante a reação das crianças, foi percebendo que caminhos poderia seguir para permitir que estas tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem em relação ao restante grupo. Assim, a estagiária utilizou a metodologia de investigação-ação, tendo podido investigar e conhecer mais sobre a prática educativa no decorrer da sua ação, tendo procurado “desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana (...) [e] integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 1999, p. 26). No seguimento desta ideia enuncie-se Alarcão (2001), que refere que ser “educador-investigador” é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 18).

Este processo de formação apresentou, também, diversas potencialidades para a estagiária que se revelaram na construção de um perfil profissional sustentado. A oportunidade de interagir com dois contextos educativos diferentes que integram a educação de infância permitiu à estagiária desenvolver saberes próprios de cada valência e visualizar, ao longo do período de estágio, a educação de infância na sua totalidade, uma vez que na licenciatura em educação básica não tinha tido esta oportunidade. O desenvolvimento do período de prática pedagógica supervisionada em instituições educativas diferentes possibilitou, ainda, que a estagiária integrasse realidades educativas e sociais distintas. Realizou o seu período de estágio em instituições educativas pública e privada, tendo observado dinâmicas de organização institucional diferentes. Este processo formativo apresentou, ainda, como potencialidade a construção de saber praxiológico, resultante das diversas estratégias formativas que o mesmo promoveu. A investigação da estagiária evoluiu pois esta analisou os problemas com que se deparou à luz dos pilares da práxis que foi construindo, nunca esquecendo a teoria, as crenças e valores e a prática desenvolvidas.

Como foi já mencionado, a estagiária foi envolvida em diversas estratégias formativas, das quais pode referir-se as narrativas reflexivas, as reuniões de orientação tutorial com a supervisora institucional, os momentos reflexivos com as educadoras cooperantes e as reuniões de avaliação com as equipas

educativas. Pode, assim, perceber-se que estas estratégias formativas se basearam no processo de reflexão sobre a prática, constituindo-se este como um elemento importante do processo de aprendizagem do educador em formação (cf. Anexo A3). Este processo incorporado na formação do educador de infância constrói-se “a partir das necessidades e realizações que consciencializa” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5571), necessitando este de realizar uma “análise problematizada da sua prática pedagógica” (*ibidem*) e de refletir de forma “fundamentada sobre a construção da profissão” (*ibidem*).

Através da elaboração de narrativas reflexivas, a estagiária pôde avaliar a sua ação procurando revê-la e perceber o que devia ser submetido a um momento de reflexão, por forma a melhorar a sua ação. Nestes momentos escritos de reflexão (cf. Anexo B3.1-B3.6), a estagiária procurou refletir sobre as suas práticas para avaliar o seu desenvolvimento no seu “projecto de formação” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5572). As reuniões de orientação tutorial com a supervisora institucional permitiram a formação de uma equipa educacional que procurou trabalhar colaborativamente (Oliveira-Formosinho, 2002). A comunicação aqui estabelecida permitiu à estagiária “quer o diálogo interno no decorrer da própria acção (reflexão na acção), quer o diálogo com a supervisora cooperante (reflexão sobre a acção)” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 114). A supervisão realizada pela supervisora institucional revelou-se, assim, como “um processo para promover processos. (...) um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional da candidata a educadora” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 117). Por sua vez, os momentos reflexivos com as educadoras cooperantes revelaram-se uma mais-valia na construção de conhecimento e na adequação da ação aos grupos em questão. Nestes momentos procurou-se refletir sobre a ação desenvolvida, sobre as potencialidades da mesma, o que podia ser melhorado e o que podia ter sido feito de outra forma. Assim, nestes momentos reflexivos a estagiária teve a oportunidade de praticar a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação. Por último, é importante referir as reuniões de avaliação com as diversas equipas educativas que surgiram como estratégias formativas. Através destas a estagiária teve a oportunidade de refletir sobre toda a ação desenvolvida em cada valência e aperceber-se do que poderia ainda melhorar e das aprendizagens realizadas até ao momento.

Neste sentido, as aprendizagens que a estagiária realizou promoveram o desenvolvimento de competências profissionais, mas promoveram, também, o crescimento pessoal da estagiária, que durante este processo de formação profissional tomou consciência sobre a importância da adoção de uma postura crítica e indagadora e sobre a responsabilidade social que tem. Este desenvolvimento profissional da estagiária caracteriza-se, assim, pela procura da identidade profissional e pela construção do eu profissional (Macedo, 2009).

Em suma, como foi explanado no presente documento, a Prática Pedagógica Supervisionada mostrou ser um momento indispensável para o desenvolvimento profissional da estagiária, não se encontrando este processo de formação finalizado. Este é apenas um marco no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, seguindo o princípio da aprendizagem ao longo da vida. O desenvolvimento profissional da estagiária traduziu-se, assim, na capacidade da mesma manter a curiosidade acerca do seu grupo, de “identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem” e de “valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, citado por Macedo, 2009, p. 9). A estagiária revê-se, então, nas palavras de Alarcão (1996), que afirma que ser educador “implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (p. 177).

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, (1), 15-24.

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.

Araújo, S. B., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.

Baroody, A. J. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Davis, J., & Gardner, H. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 427-460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dyson, A. H., & Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

Garrett, A. M., & Maia, J. S. (1986). A matemática no jardim de infância. *Escola Democrática*, 32-42.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2004). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.

Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40 (5), 5-12.

Hakkarainen, P. (n/d). O valor do jogo será realmente compreendido? *Noesis*, (77), 20-21.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Macedo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.

Maia, J. S. (2009). *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (n/d). *Educador de infância: Teorias e práticas*. s.l.: Profedições.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (n/d). *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar*. s.l.: s.n.

Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J.Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: Uma investigação na formação de educadores de infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores: Da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância*. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Peery, J. C. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Projeto Educativo – [REDACTED] (2012/2015)

Projeto Educativo – [REDACTED] (2013/2014)

Regulamento Interno – [REDACTED]
(2013/2017)

Solé, I., & Coll, C. (2002). Los profesores y la concepción constructivista. In Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A., *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Graó.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tudge, J. (n/d). *A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista?* Greensboro: Universidade da Carolina do Norte.

Vasconcelos, T. (n/d). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. s.l.: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vonta, T. (n/d). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Noesis*, (77), 22-23.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Decreto-Lei n.º 240/2001 – *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. D.R. n.º201, Série I-A de 30 de Agosto de 2001, pp. 5569-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. D.R. n.º201, Série I-A de 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.

Decreto-Lei n.º 43/2007 - *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. D.R. n.º38, 1ª Série de 22 de Fevereiro de 2007, pp. 1320-1328.

Decreto-Lei n.º 75/2008 – *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. D.R. n.º 79, 1ª Série de 22 de Abril de 2008, pp. 2341-2356.

Lei n.º 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. D.R. n.º237, Série I de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067-3081.

Lei n.º 5/97 - *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. D.R. n.º34, Série I-A de 14 de Outubro de 1997.
Lei n.º 262/2011 - *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche*. D.R. n.º167, 1ª Série de 31 de Agosto de 2011, pp. 4338-4343.

Recomendação n.º 3/2011 – *A educação dos 0 aos 3 anos*. D.R. n.º79, 2ª Série de 21 de Abril de 2011, pp. 18026-18036.

ANEXOS TIPO A

Nesta secção encontram-se anexados dois exemplos de planificação semanal da creche e do pré-escolar, respetivamente. Desta secção fazem, também, parte uma das várias narrativas reflexivas individuais e as grelhas de avaliação (reguladora e final).