

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Daniela Sofia Teixeira Coelho

**Relatório de Estágio em Educação
Pré-Escolar**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho

2017

Daniela Sofia Teixeira Coelho

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Prof^a Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e retrata a construção da profissionalização da mestranda, nos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar, expressando e refletindo as suas aprendizagens. Para a realização deste relatório foi importante recorrer a diversos quadros teóricos abordados na UC. Os mesmos proporcionaram uma atitude investigativa e reflexiva por parte da mestranda, onde esta atitude é entendida como um dos papéis cruciais de um(a) educador(a). A prática pedagógica foi apoiada num processo de observação, de recolha de dados e de análise e reflexão sobre, na e para a ação. Seguiu, assim uma linha de investigação-ação. Procurou-se relacionar a teoria com a prática, possibilitando uma melhor compreensão dos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar. Durante toda a prática pedagógica solidificou-se a imagem de criança. A criança foi entendida como um ser participativo, no mundo que a rodeia, um ser ativo e competente nas atividades que realiza, alguém que seleciona materiais, toma decisões, reflete sobre as suas ações e os seus resultados. Pretendeu-se, que a voz da criança estivesse presente em toda a sua aprendizagem, considerando as características da mesma, identificando-se as suas necessidades e interesses. Cabe ainda dizer, que a partilha de experiências e a cooperação estabelecida entre a díade, as educadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, enquanto futura Educadora.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Crianças; Investigação-ação;

ABSTRACT

The following internship report comes in the scope of the Curricular Unit (CU) of Supervised Educational Practice (SEP), which is part of the Master's Degree in Preschool Education and showcases the construction of the professionalization of the Master student, in the context of Day Care and Preschool Education, expressing and reflecting her learnings. For the realization of this report it was important to resort to diverse theoretical frameworks approached in the CU. These allowed an investigative and reflexive attitude by the Master student, this attitude being understood as one of the crucial roles of an educator. The pedagogic practice was supported in the process of observation, data collection and of analysis and reflexion about, in and for the action, following a line of research-action. It was intended to relate theory with practice, allowing for a better comprehension of the context of Day Care and Preschool Education.

Throughout all the pedagogic practice the image of the child was solidified. The child being a participative being, in the world around her, active and competent in the realization of activities, someone who selects materials, makes decisions and reflects upon her actions and its results. It was thus intended that the child's voice was present in all its learning, considering its characteristics, identifying its needs and interests. It's still worth saying that the sharing of experiences and the cooperation established between the cooperative educators and institutional supervisors dyad, contributed for the personal and professional development of the Master student, as a future Educator.

Keywords: Day Care; Preschool Education; Children; Research-action

ÍNDICE

Resumo	V
Abstract	VII
Índice de Anexos	XI
Índice de Imagens e Fotografias	XIII
Lista de Abreviaturas	XVII
Introdução	1
1. Capítulo I: Enquadramento teórico e legal	5
1.1. A Criança	5
1.1.1. A Criança e a sua Aprendizagem Ativa	6
1.1.2. A Criança com Necessidades Educativas Especiais	8
1.2. O Perfil do(a) Educador(a)	10
1.3. Princípios Pedagógicos Sustentadores da Ação Educativa	14
1.3.1. A Perspetiva Pedagógica High/Scope	14
1.3.2. Metodologia de Trabalho de Projeto	18
1.4. O Brincar Heurístico	21
2. Capítulo II: Caracterização dos Contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação	25
2.1. Caracterização das Instituições	25
2.1.1. Contexto de Creche	25
2.1.2. Contexto de Educação Pré-Escolar	28
2.2. Caracterização dos Grupos	30
2.2.1. Contexto de Creche	30
2.2.2. Contexto de Educação Pré-Escolar	32

2.3. Metodologia de Investigação	35
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
3.1. Desenvolvimento da Prática Pedagógica	39
3.2. Atividades Desenvolvidas em Contexto de Creche	42
3.3. Atividades e Projeto Desenvolvidos em Educação Pré-Escolar	53
Reflexão Final	61
Referências Bibliográficas	67
Referenciais Legais	73

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos tipo A:

Anexo A1: Exemplo de uma Documentação Pedagógica

Anexos tipo B:

Anexo B1: Planta da sala do contexto de Creche

Anexo B2: Áreas de interesse

Anexo B3: Organização dos materiais

Anexo B4: Hora de Almoço

Anexo B5: Planta da sala do contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo B6: Áreas da sala de atividades do contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo B7: Guião de Observação

Anexo B8: Exemplo de uma narrativa reflexiva em contexto de Creche

Anexo B9: Exemplo de uma narrativa reflexiva em contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo B10: Entrevista à educadora cooperante do contexto de Educação Pré-escolar

Anexos Tipo C:

Anexo C1: Exemplo de uma planificação do contexto de Creche.

Anexo C2: Exemplo de uma planificação do contexto de Educação Pré-Escolar

Anexo C3: Jogo Heurístico

Anexo C4: História adaptada O Dinossauro

Anexo C5: Cesto dos Alimentos

Anexo C6: Receita do Bolo de Espinafres

Anexo C7: Confeção do Bolo

Anexo C8: Registo da receita do bolo

Anexo C9: Documentação Pedagógica- Registo da Receita do Bolo de Espinafres

Anexo C10: Atividade com os pais

Anexo C11: Música das histórias

Anexo C12: Música do Bichinho da Seda

Anexo C13: O Livro A Minha Lagartinha

Anexo C14: A Surpresa de Handa

Anexo C15: Circular para os pais

Anexo C16: Conto

Anexo C17: Miniprojeto Os Animais com Pintas, Manchas e Riscas

Anexo C18: Visita ao Jardim Zoológico

Anexo C19: Maquete

Anexo C20: Construção do Jornal Real Monfort

Anexo C21: Divulgação

ÍNDICE DE IMAGENS E FOTOGRAFIAS

Imagens

Imagem 1-Planta da sala do contexto de Creche

Imagem 2-Planta da sala do contexto de Educação Pré-Escolar

Fotografias

Fotografia 1-Sala de atividades de Creche

Fotografia 2-Área da Casa

Fotografia 3-Área da Garagem

Fotografia 4-Área da Biblioteca

Fotografia 5-Área da Expressão Plástica

Fotografia 6-Área dos Jogos

Fotografias da 7- 9-Materiais organizados e identificados

Fotografias da 10-As crianças B. e M na hora de almoço

Fotografia 11-Área da Casa

Fotografia 12-Área da Leitura

Fotografia 13-Área das Artes

Fotografia 14-Área das Construções

Fotografia 15-Área dos Jogos

Fotografia 16-Ocultação das áreas

Fotografia 17-Jogo da sorte

Fotografia 18-Sacos com materiais do Jogo Heurístico

Fotografias 19-Início da correspondência termo a termo

Fotografia 20-A criança B.L. a realizar correspondência termo a termo

Fotografia 21-A criança A.F. a realizar correspondência termo a termo

Fotografia 22-A criança R. a realizar uma construção com rolos de papel pintados

Fotografia 23-A criança B.L. a construir uma torre com os cubos de gelo

Fotografias 24 e 25-A criança G. a explorar as argolas de metal

Fotografia 26-Criança a ordenar as argolas de madeira

Fotografia 27-Momento de arrumação dos materiais do jogo

Fotografia 28-Ingredientes para a confeção do bolo

Fotografia 29-Utensílios e ingredientes para a confeção do bolo

Fotografia 30-Momento em pequeno grupo

Fotografia 31-Interajuda

Fotografia 32-Exploração do limão

Fotografia 33-Exploração de ingredientes pela criança A.F.

Fotografia 34-Realização da atividade

Fotografia 35-Registo livre da receita do bolo

Fotografia 36-Sala de atividades organizada para a receção dos pais

Fotografia 37-Acolhimento aos pais

Fotografia 38-Avental da história A Lagartinha Muito Comilona

Fotografia 39-Narração da história A Lagartinha Muito Comilona

Fotografia 40-Participação dos pais ao longo da história

Fotografia 41-Reconto da história por parte dos pais

Fotografia 42-Pais em momento de criatividade

Fotografia 43-Oferta de um livro aos pais

Fotografia 44 e 45-Dramatização A Surpresa de Handa

Fotografia 46-Diálogo com o grupo

Fotografia 47-A Que Sabe a Lua

Fotografia 48-Organização da pesquisa

Fotografia 49-Mapas conceptuais

Fotografias da 50-51-Atividade A Chita
Fotografia da 58-60-Atividade A Nossa Marca
Fotografia da 61-62-A criança A. a realizar a atividade A Nossa Marca
Fotografia 63-Registo da visita ao ZOO
Fotografia 64-Exemplo de um registo da visita ao ZOO
Fotografia da 65-Jogo Quem é Quem
Fotografia 66-67-Pares durante o jogo Quem é Quem
Fotografia 52-Início do dia da visita ao ZOO
Fotografia 53-Viagem de comboio turístico
Fotografia 54-Chegada ao ZOO
Fotografia 55-Alimentar os animais
Fotografia 56-Espetáculo do Leão-marinho
Fotografia 57-Espetáculo das aves
Fotografia 68-Pintura da placa de esferovite
Fotografias 69-Pintura do céu
Fotografia 70-Construção e pintura dos animais para a maquete
Fotografia 71-Finalização da maquete
Fotografia da 72-76-Jornal Real Monfort
Fotografia 77-Exposição da maquete
Fotografias 78-Fotografias do miniprojeto
Fotografia da 79-80-Exposição dos animais

LISTA DE ABREVIATURAS

ESE-Escola Superior de Educação

GAAPP-Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

MTP-Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE-Necessidades Educativas Especiais

PC-Projeto Curricular

PE-Projeto Educativo

PES-Prática Educativa Supervisionada

PP-Projeto Pedagógico

UC-Unidade Curricular

UNESCO-Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP-Zona de Desenvolvimento Proximal

Zoo-Jardim Zoológico

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada I e II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, foi solicitado à discente a elaboração de um relatório de estágio, de modo a descrever e refletir sobre as aprendizagens alcançadas.

Importa salientar, que esta UC pretendeu desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem: mobilizar saberes científicos, pedagógicos, culturais no desenvolvimento de atividades e projetos; mobilizar saberes pedagógicos e científicos na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados; desenvolver conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; e desenvolver, na discente, uma atitude profissional reflexiva, sobre, na e para a ação (Araújo, 2016). A UC promove, assim, a capacidade profissional para a docência em Educação de Infância, em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar, valorizando a fundamentação da prática de ensino na investigação, como menciona o Decreto-lei nº 43/2007.

É na Educação de Infância que as crianças se desenvolvem e aprendem acerca do mundo que as rodeia. O(a) educador(a) tem um papel preponderante, pois deve ter presente que o cuidar e o educar devem estar sempre estreitamente relacionados (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Neste seguimento, e fazendo referência aos objetivos enunciados anteriormente, a Escola Superior de Educação do Porto estabeleceu parceria com duas instituições da Área Metropolitana do Porto, onde decorreu a Prática

Educativa Supervisionada I e II, em contexto de Creche e em contexto de Educação Pré-Escolar respetivamente.

O estágio em Creche teve a duração de 140 horas, tendo início a sete de março de 2016 e terminando a vinte e cinco de maio de 2016. Já o de Pré-Escolar teve a duração de 220 horas, iniciando-se a dezassete de outubro de 2016 e terminando a dezanove de janeiro de 2017. Em ambos os estágios seguiu-se uma linha metodológica de investigação-ação, com o intuito de desenvolverem as competências profissionais e pessoais, dando-se ênfase ao facto de a aprendizagem ocorrer ao longo da vida (Araújo, 2016).

No presente relatório apresenta-se o percurso formativo da mestranda, estando este estruturado e organizado por capítulos. Posto isto, no capítulo I, denominado por Enquadramento Teórico e Legal, serão salientados todos os referentes teóricos e legais, que sustentaram e permitiram compreender a prática pedagógica. Seguidamente, no segundo capítulo, será realizada a caracterização (localização, espaço físico, recursos) das instituições dos contextos de estágio e dos grupos de crianças. Faz-se referência aos Projetos Educativos (PE) e Projetos Curriculares (PC), bem como os instrumentos e técnicas de recolha de dados que sustentaram todo o percurso.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, denominado de Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, o mesmo encontra-se dividido em duas fases, uma referente ao contexto de Creche e outra referente ao contexto de Educação Pré-Escolar. Em ambos os contextos será efetuada a descrição, interpretação e análise reflexiva das atividades mais significativas, para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, bem como para o grupo de crianças.

Por último, mas não menos importante, será apresentada uma reflexão em que a mestranda expõe a importância da prática pedagógica e o seu contributo

no desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais, bem como as referências bibliográficas, os referenciais legais e os respectivos anexos que espelham o que é referido ao longo deste relatório. Nesta reflexão final o(a) educador(a) é entendido como alguém que participa nas brincadeiras das crianças, no sentido de encorajar as suas iniciativas, no entanto sem interferir nas mesmas, colocando-lhes sempre novos desafios (Silva et al., 2016).

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo serão elencadas as principais fontes que orientaram e apoiaram as práticas pedagógicas da mestranda. Abordar-se-ão certos conceitos relacionados com a imagem de criança e o papel do(a) educador(a), referidos ao longo dos diferentes subcapítulos. Continuamente, serão referenciados aspetos importantes ao nível das perspetivas pedagógicas, da legislação e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que auxiliaram e fundamentaram o percurso formativo da formanda.

1.1. A CRIANÇA

A criança é “possuidora de uma voz própria” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16) e detém competências para explorar, descobrir, comunicar, criar e produzir significados. É um ser inteligente, capaz, curioso, perspicaz e com capacidades distintas. A criança possui “características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p.23).

Pode-se afirmar que é um cidadão imbuído de direitos e deveres, ativo no seu processo de desenvolvimento através da interação com o espaço, com os materiais, com os outros e com o meio que a envolve. Ou seja, é um indivíduo “com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional” (Oliveira-Formosinho, 2005, cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.18). É um ser com competência reflexiva, um ser participante e colaborativo nos diversos contextos sociais, familiares e educativos.

1.1.1. A Criança e a sua Aprendizagem Ativa

A criança apresenta-se como um indivíduo com os seus próprios impulsos para aprender e crescer, carecendo do adulto para a orientar (Goldschmied & Jackson, 2006). Importa ainda afirmar, que, segundo as mesmas autoras, a criança tem capacidade para construir o seu próprio conhecimento experimentando, sentindo, compreendendo, pensando e expressando sentimentos de si e para com os outros.

Segundo a perspetiva pedagógica de Reggio Emilia, a criança é vista como um ser participativo, capaz de pesquisar e construir as suas próprias aprendizagens. A criança desenvolve, desde muito cedo, a capacidade de escuta, ou seja, escutar e ser escutado – ouvir com todos os sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição). De modo a criar, oportunidades de aprendizagens em grande e pequeno grupo e individuais (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Assim, a pedagogia participativa contraria a definição das pedagogias transmissivas. A última define a criança como uma tábua rasa, onde esta tem apenas a atividade de memorizar conteúdos e de os reproduzir sem errar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Na pedagogia participativa, a criança é reconhecida como sujeito e agente do seu processo de ensino e de aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Este processo constrói-se através dos significados já existentes, que servem de base para as novas aprendizagens da criança.

Pode-se afirmar que a criança detém um “desejo natural (...) de aprender ativamente” (Post & Hohmann, 2011, p.22). Deste modo, entende-se que a aprendizagem ativa é a “aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os

acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.56), pois aprende através da experimentação e exploração, utilizando os sentidos, que por sua vez a levam a conhecer-se a si e ao mundo.

É da responsabilidade do(a) educador(a) promover as interações, estimulando o diálogo e a cooperação no grupo, envolvendo-se nas reuniões com as crianças. De modo a oferecer às mesmas, tempo, espaço e um conjunto de ferramentas, que as incentivam a solucionar os problemas individuais e em grupo (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

De acordo com Pinazza (2007, citado por Novo, 2009), nas interações o papel do(a) educador(a) não se restringe apenas a compreender os interesses e necessidades das crianças. Mas sim a compreender os interesses e os conhecimentos que as crianças já apresentam, promovendo aprendizagens significativas nas mesmas, de modo a alargarem o seu conhecimento. Assim, lado a lado, adultos e crianças mobilizam formas de pensar e de saber, partilhando expectativas e perspetivas (Wrlls, 1986; Sylva, 1992; Ramling, 1996; Siraj-Blatchford et al., 2002 citados por Folque, 2014).

Segundo Kamii (2003), a criança “constrói os objetos e aprende o que lhes acontece quando os empurra, os puxa, os agita e os deixa cair” (p.39). Por outras palavras, a criança constrói conhecimento através das relações que estabelece com os materiais, explorando-os e compreendendo como funcionam, apoderando-se da sua forma, textura e tamanho (Post & Hohmann, 2011). Para tal, é necessário que a criança tenha autonomia e acesso aos materiais, como também que possa explorá-los livremente.

O(a) educador(a) deve partir dos conhecimentos prévios e das experiências da criança, valorizando os seus saberes e competências, deixando-a colocar as suas próprias questões, de modo a que as possa testar mesmo que erre. Assim, o(a) educador(a) reconhece a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da

criança, identificando as áreas em que esta apresenta dificuldades, levando-a a alcançar níveis de desempenho, que sozinha seria mais difícil ou impossível de alcançar (Vasconcelos, 1997).

Segundo Hohmann e Weikart (2003), a aprendizagem ativa acontece quando são criados momentos onde a criança constrói o seu próprio conhecimento. Tal só é possível através das “relações e interações que (...) estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionada” (Silva et al., 2016, p.8).

1.1.2. A Criança com Necessidades Educativas Especiais

Quando se menciona a palavra Necessidades Educativas Especiais (NEE) faz-se referência a crianças com dificuldades, a nível sensorial, intelectual, físico, emocional ou social, em que as aprendizagens são afetadas, impedindo-as de acompanhar o currículo. Necessitando as crianças de acompanhamento especializado (Correia, 1997).

Importa referir que as NEE podem ser de carácter permanente ou de carácter temporário. As de carácter permanente obrigam a uma adaptação do currículo, durante grande parte do percurso escolar das crianças. Incluem-se a deficiência mental, as dificuldades na aprendizagem, as perturbações emocionais, os problemas motores, a multideficiência, os traumatismos cranianos, e o autismo (Correia, 1997). Já as NEE de carácter temporário, referem-se às crianças cujo currículo necessita de uma adaptação parcial, tendo em atenção as características da mesma, durante um período de tempo. Estas podem estar relacionados com problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento

motor, linguístico, socioemocional e com a aprendizagem da leitura e da escrita (Correia, 1997).

É importante que o(a) educador(a) adapte os objetivos estabelecidos, nas planificações, às crianças com NEE, onde estes devem ser semelhantes aos do restante grupo. Nunca esquecendo que as crianças são seres únicos considerando que deve-se valorizar as suas aptidões, motivando-as para ultrapassar as suas necessidades (Cavaco, 2009).

As aprendizagens desenvolvem “a cognição, a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46), que estão inseridas na rotina das crianças, caracterizada esta por uma repetição e sucessão de acontecimentos (Post & Hohmann, 2011).

Considera-se o Jardim de Infância como um espaço aberto e diversificado, que oferece às crianças diversas aprendizagens. Assim, este deve dar a resposta mais apropriada à individualidade de cada uma, pois de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994) “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (p.8).

A criança com NEE deve ser integrada no grupo de crianças, e caso necessário apoiada por um(a) educador(a) de ensino especial. É fundamental que a equipa educativa apoie essa integração, auxiliando a criança, transmitindo-lhe confiança, e refletindo sobre o que é melhor para esta tanto no presente como no futuro. Deve ainda, a equipa educativa, promover uma “comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros” (Folque, 2014, p.101), ou seja, o(a) educador(a) deve estimular a interação com outras

crianças, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas e partilhar o seu raciocínio.

Considera-se relevante a relação que o(a) educador(a) estabelece com os pais das crianças com NEE, uma vez que é necessário que haja uma troca de informação, para a criação de aprendizagens ativas, demarcando novas estratégias de modo a que as crianças tenham sucesso. Posto isto, é importante criar um ambiente que acompanhe o bem-estar das mesmas fomentando a sua cooperação e a autoestima (Silva et al., 2016).

1.2.O PERFIL DO(A) EDUCADOR(A)

A Educação Pré-Escolar é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, art.2º), onde é essencial construir bons alicerces, para que o desenvolvimento da criança não apresente lacunas à medida que vai crescendo. Assim, o(a) educador(a) “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei nº240/2001, art.4º). Quanto mais vastas são as possibilidades que o(a) educador(a) oferece às crianças, mais intensas serão as suas motivações e experiências.

Segundo o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, o(a) educador(a) de infância é considerado um profissional com classificação para o ensino e com aptidões para desempenhar as suas funções nas faixas etárias dos zero aos seis anos de idade. Este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da

planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-Lei nº241/2001, art.3º). Também é da sua responsabilidade a elaboração do Projeto Curricular.

De acordo com Portugal (2009), a prática pedagógica compreende uma seleção de atividades por parte de um(a) educador(a) responsivo, que explica, questiona e apoia as crianças, promovendo a autonomia e criatividade das crianças. Também é de referir que o(a) educador(a) deve garantir segurança emocional e estímulo, atendendo às especificidades individuais de cada criança. Considerando-se, este, um mediador no desenvolvimento completo e harmonioso da criança, tendo em atenção os contextos que a rodeiam.

Salienta-se o papel ativo do(a) educador(a) no processo de ensino e de aprendizagem da criança, como “(re)construtor do seu conhecimento prático pedagógico” (Gonçalves, 2006, p.17). Através da investigação-ação que efetua, de forma crítica e reflexiva, o(a) educador(a) encontra soluções com o intuito de melhorar a sua ação e a aprendizagem da criança.

Faz-se referência a alguns processos que acompanham as práticas do(a) educador(a): a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão. A observação é um momento de recolha de informação através da qual apreende-se os comportamentos dos outros (Trindade, 2007). Neste sentido, o(a) educador(a) deve estar atento a todas as expressões e atitudes da(s) criança(s), assim como aos seus interesses e necessidades, valorizando as suas ações, compreendendo o que esta “faz sozinha e apoiada, o que lhe desperta interesse e sustem a sua atenção (...) aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.59).

A planificação é considerada um instrumento essencial em que o(a) educador(a) “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação” (Decreto-

Lei nº241/2001, art.3º). De modo a promoverem-se aprendizagens significativas, a criança co-planifica com o(a) educador(a). Este último escuta e integra a criança, assim como os seus interesses e conhecimentos (Hohman & Weikart, 2003). Deve assim, o(a) educador(a) planificar “situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança” (Silva et al., 2016, p.32). Em relação à avaliação, o(a) educador(a) utiliza-a como recurso regulador da qualidade do seu desempenho, da aprendizagem e da sua formação como profissional (Decreto-Lei nº240/2001). Em que este compreende se os objetivos estabelecidos no processo de desenvolvimento da criança foram cumpridos e o que pode modificar ou melhorar.

Inerente a todos estes processos referidos surge a reflexão que se “baseia na vontade, no pensamento e em atitudes de questionamento e curiosidade” (Alarcão, 1996, p.175), envolvendo uma forma de pensar e agir, que inclui uma análise ativa e exigente da prática. Deve-se refletir sobre, na e para a ação, pois é a melhor forma de compreender se o objetivo foi cumprido descobrindo soluções, que irão orientar as práticas futuras.

Uma forma de compreender se esses objetivos foram atingidos é através da documentação pedagógica. Esta é uma componente essencial e necessária, uma vez que permite, ao (à) educador(a), a análise do trabalho que é desenvolvido pelas crianças e a forma como as mesmas constroem o seu conhecimento. Deste modo, a documentação pedagógica é considerada uma estratégia que permite, ao (à) educador(a), a análise, a interpretação e compreensão que demonstram a criança como um ser competente e participativo, onde deve “planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem e avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.53). (cf. anexo A1)

As áreas de conteúdo e os respectivos domínios, referidos nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar e as Experiências-Chave do High/Scope permitem que o(a) educador(a) tenha a perceção do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. As OCEPE abarcam três áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. A primeira é considerada uma área transversal a todas as outras áreas. A segunda engloba os domínios da educação física, da educação artística, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática, e o domínio da educação artística apresenta o subdomínio das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança (Silva et al., 2016).

Segundo Silva et al. (2016), o(a) educador(a) seleciona quais os temas que merecem maior destaque, interrogando-se sobre a articulação com os saberes e interesses do grupo e de cada criança, tendo em vista o seu desenvolvimento global. O(a) educador(a) desempenha um papel essencial, onde deve ser atento, estimulante, desafiador, criando estratégias de modo a motivar as crianças para novas aprendizagens. É ainda importante que este estabeleça com as crianças “contacto físico, incluindo acariciar, abraçar, segurar, baloiçar, pegar ao colo” (Post & Hohmann, 2011, p.35), pois estas necessitam de um ambiente emocionalmente rico, onde se sintam acarinhadas e desejadas. Deve promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação e exploração, proporcionando-lhes diversas atividades lúdicas.

Neste seguimento o(a) educador(a) deve compreender que o brincar é entendido como uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10). E qual a importância desta atividade no desenvolvimento da criança, ampliando o seu valor pedagógico e mantendo o seu valor lúdico (Spodeck & Saracho, 1998).

Em suma, cabe ao(à) educador(a) proporcionar um ambiente seguro e rico em oportunidades de exploração, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, que proporcione às crianças bem-estar e valorização ao nível, social, pessoal e emocional (Brazelton & Grenspan, 2002).

1.3. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS SUSTENTADORES DA AÇÃO EDUCATIVA

Entende-se por modelo curricular uma “representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas” (Spodek & Brown, 2002, p.25) de um programa destinado a obter um determinado estado educativo. Ou seja, pretende nortear o(a) educador(a) para uma diversidade de opções, de modo a observar, planificar, avaliar e refletir com um propósito, estabelecendo uma ligação entre a teoria e a prática (Oliveira-Formosinho, 2011). É de salientar, que a existência de um modelo não deve levar o(a) educador(a) à padronização das suas práticas.

Assim, serão apresentadas as perspetivas pedagógicas e as suas respetivas linhas de ação, que encaminham a ação durante as Práticas Pedagógicas Supervisionadas.

1.3.1. A Perspetiva Pedagógica High/Scope

A perspetiva High/Scope considera que as crianças aprendem ativamente, construindo uma perceção própria do mundo através das interações com

peças, materiais e ideias. Esta perspectiva baseia-se na construção ativa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação, permitindo que a criança, construa as suas aprendizagens, estruture e dê significado às suas experiências. Deste modo, aprender através da ação pressupõe que a criança esteja implicada, envolvida e seja capaz de encontrar e resolver problemas.

Esta perspectiva apresenta princípios gerais para as valências de Creche e de Educação Pré-Escolar. No primeiro a aprendizagem designa-se por aprendizagem ativa, e no segundo como aprendizagem pela ação. Segundo Hohmann e Weikart (2003) a aprendizagem pela ação ou ativa é a forma como as crianças exploram sensorialmente o meio e os materiais a que têm acesso e, ainda, como interagem com as pessoas. Ou seja, é concedido à criança a oportunidade de ter contacto com experiências diretas, refletindo de modo a compreender o seu significado.

Deste modo, o(a) educador(a) deve orientar e “interagir com as crianças e as suas famílias, organizar e equipar o ambiente físico, estabelecer horários e rotinas, observar as crianças e planificar atividades” (Post & Hohmann, 2011, p.22). Não esquecendo que cada criança tem um ritmo e uma forma de agir própria.

As crianças exploram e compreendem o meio através dos sentidos, das ações que exercem sobre os objetos e das interações que estabelecem com as pessoas, atribuindo significados próprios. Estas aprendem porque estão intrinsecamente motivadas e agem consoante o seu desejo inato de explorar, desenvolvendo a autonomia e a iniciativa (Post & Hohmann, 2011).

Considera-se importante salientar que toda a ação desenvolvida na Creche, foi baseada nas experiências-chave de High/Scope, que “descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são

importantes para o seu desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2003, p.454). Levando o(a) educador(a) a atribuir significado às ações do grupo e de cada criança, orientando as suas decisões relativamente ao ambiente educativo. Este deve, ainda, incentivar e apoiar ações repetitivas por parte desta, pois “a repetição por iniciativa da criança promove a compreensão e o domínio” (Post & Hohmann, 2011, p.71).

No que concerne às interações adulto-criança, valoriza-se o papel do adulto que é responsável por proporcionar situações que estimulem o pensamento da criança e que incitem um conflito cognitivo (Oliveira-Formosinho, 2007). É através de interações positivas que ocorre a aprendizagem pela ação.

Neste sentido, o(a) educador(a) deve criar um clima de apoio caracterizado pela partilha de controlo sobre o processo de ensino e de aprendizagem, pelo encorajamento nas atividades das crianças, pela observação dos interesses das mesmas, pelo assegurar de relações genuínas e pela adoção de uma abordagem de resolução de conflitos (Hohman & Weikart, 2003). Assim, cabe ao adulto utilizar uma abordagem calma, reformular o problema existente de forma clara e construir uma solução com a criança, levando-a a evoluir na resolução de problemas de forma autónoma.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o ambiente físico deve apresentar “condições relevantes para responder de forma adequada aos interesses e mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo” (p.32). Ou seja, a organização do espaço e dos materiais deve oferecer variadas possibilidades de interpretação e uso por parte das crianças, uma vez que são elas que possuem o poder de definir o que é o espaço e para que serve.

Na perspetiva High/Scope, o espaço deve ser dividido em áreas de interesse. No entanto deve ser amplo e desimpedido, proporcionando à criança

oportunidades de escolher onde deseja estar e que tipos de ação pretende desenvolver nessas mesmas áreas. Estas devem ser estruturadas de modo a aumentar a autonomia e o desenvolvimento da criança possibilitando interações entre os seus pares e/ou adultos (Post & Hohmann, 2011). O ambiente deve ser atraente ao nível dos materiais, e das condições de serenidade e luz. É importante que os materiais sejam adequados, refletindo a vida familiar, e sejam suficientes para todas as crianças, levando-as a “sentirem-se em casa quando estão no infantário” (p.107).

As crianças exploram o meio com todos os seus sentidos e corpo. É por isso importante que os materiais e espaços proporcionem desafios às mesmas, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua autonomia e independência. É necessário que exista mobiliário e equipamentos à sua medida, de modo a que tenham autonomia na escolha e na utilização dos materiais e posteriormente na arrumação dos mesmos (Silve et al., 2016).

É de salientar, que este tipo de organização permite que o(a) educador(a) observe a criança e interaja com ela, dando-lhe apoio nas suas brincadeiras e na resolução de conflitos (Post & Hohmann, 2011).

A perspetiva High/Scope defende que a organização do tempo seja previsível, contudo flexível. É previsível em torno de acontecimentos regulares, em que a criança interioriza a sequência da rotina organizando o seu tempo e as suas atividades de forma independente. É flexível de modo a dar resposta às necessidades e ritmos das crianças, proporcionando momentos de transição suaves e calmos, que possibilitam a tomada de decisões por parte das crianças.

À luz desta perspetiva importa referir o processo planear-fazer-rever, que visa fomentar um sentimento de autoconfiança, de autonomia, de competência na resolução de problemas e de independência nas crianças. Apoiadas pelo(a) educador(a), as crianças ao realizarem “planos diários, ao

seguí-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, (...) aprendem a articular as suas intenções” (Hohmann & Weikart, 2003, p.247), refletindo sobre as ações, tomando consciência que têm capacidades para pensar e tomar decisões. É de referir que em contexto de Creche as crianças não realizam, na sua plenitude, o processo de reflexão.

É importante mencionar que a parceria entre a família e a instituição proporciona impactos positivos na vida e na formação da criança, encorajando os pais a participarem, ativamente em atividades realizadas no Jardim de Infância (Post & Hohmann, 2011).

1.3.2. Metodologia de Trabalho de Projeto

Ao ser proposto à mestranda o desenvolvimento de um projeto em contexto de Educação Pré-Escolar, esta considerou importante e fundamental compreender a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que é considerada como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3). Por outras palavras, o trabalho de projeto levanta uma questão problema que desperta curiosidade e interesse nas crianças, conduzindo-as à elaboração de etapas, como a pesquisa, o levantamento de hipóteses, a reflexão e uma conclusão. Para Gambôa e Oliveira-Formosinho (2011) um projeto é definido por ser “um meio, um caminho, para a autonomia [e] para a participação” (p.50).

A MTP constitui uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança, uma vez que esta questiona, planeia, realiza tarefas e troca opiniões. Originando tempos “que [provocam] diálogos e outros pontos

de partida...é um tempo de surpresas” (Oliveira- Formosinho & Andrade, 2011, p.74), em que as aprendizagens são constantes.

De acordo com Castro e Ricardo (2002) esta é uma abordagem cooperativa, em que a criança assume diferentes responsabilidades, de forma a encontrar uma solução para o problema colocado.

A MTP desenvolve, assim, nas crianças o contacto com linguagens específicas das diferentes áreas do conhecimento, proporcionando um sentido de pertença e reforçando a capacidade de imaginar, explicar, investigar e de questionar, onde a criança tem direito a ter voz e a ser escutada, visto partir dos seus interesses.

Saliente-se que o(a) educador(a) deve refletir sobre a viabilidade dos temas que podem ser incluídos em projetos. Estes devem ser transversais e desenvolver “saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz & Chard, 2009, citado por Vasconcelos, 2012, p.18), não esquecendo que devem ter potencial para dar resposta às curiosidades e interesses da criança, estimulando a experimentação.

Vasconcelos (2012), define quatro fases distintas que caracterizam um projeto: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e por fim a divulgação e avaliação.

A primeira fase, *definição do problema*, caracteriza-se pela escuta por parte do(a) educador(a) em relação aos interesses e interrogações das crianças, formulando-se o problema ou as questões a investigar. As crianças questionam, levantam hipóteses e partilham o que sabem sobre o problema a investigar, onde o(a) educador(a) ajuda a manter o diálogo. Estimulando as menos participativas e ajudando o grupo a tomar decisões sobre o que pode ou não fazer. Para tal, este ajuda as crianças a construir a “teia inicial” sobre o que sabem e o que querem saber (Vasconcelos, 2012). Durante a fase da

planificação e desenvolvimento do trabalho faz-se uma previsão do possível desenvolvimento do projeto, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo(a) educador(a), como este integra as áreas de conteúdo e as hipóteses e ideias das crianças. Em conjunto, o(a) educador(a) e o grupo, elaboram os mapas conceituais, definem o que se vai fazer e como se vai fazer, dividem tarefas, antecipam acontecimentos e inventariam recursos (“quem pode ajudar”, que recursos temos disponíveis”, entre outros) (Vasconcelos, 2012).

Na fase da *execução* as crianças envolvem-se no processo de pesquisa através de experiências diretas e preparam-se para aquilo que pretendem saber. “Organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida” (Vasconcelos, 2012, p.16). De modo, a contrastar o que sabiam anteriormente com o que sabem agora. Nesta fase, surgem novos mapas e quadros que são afixados nas paredes da sala. É importante o(a) educador(a) realizar com o grupo pontos de situação e avaliação do projeto. A última fase define-se pela *divulgação* e comunicação aos pais, à sala ao lado, à comunidade, entre outros, dos conhecimentos construídos e que podem tornar-se útil aos outros. Essa comunicação pode ser realizada através da exposição do “trabalho nos átrios de entrada e nos corredores” (Vasconcelos, 2012, p.17) e através da elaboração de álbuns e portfólios. De modo, a reconhecer e demonstrar o que foi conquistado pelo grupo. Outra das partes fundamentais desta fase é a *avaliação* do trabalho realizado, onde analisa-se o contributo de cada um, o nível de cooperação, a qualidade das tarefas e quais as competências que as crianças adquiriram.

Considera-se importante a documentação dos projetos, pois permite “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento do projeto” (Vasconcelos, 2012, p.17) e recolher informação acerca das aprendizagens das

crianças. Simultaneamente, leva o(a) educador(a) a avaliar o seu trabalho, elaborando-se narrativas e os portefólios que ilustram os trabalhos realizados e o desenvolvimento da criança (Vasconcelos, 2012).

1.4.O BRINCAR HEURÍSTICO

De acordo com Ferland (2006) entende-se o ato de brincar como uma atividade, que oferece uma série de descobertas, em que a criança e o brinquedo tornam-se um só elemento, onde a criança investe a sua atenção e a sua criatividade. Logo, e de acordo com Gomes (2010) este momento estimula o desenvolvimento da criança, levando-a a “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (p.46).

Existe um grande impulso por parte da criança em explorar os objetos e observar os mesmos quando manipulados por ela. O(a) educador(a) deve proporcionar uma diversidade de novos objetos interessantes para este tipo de exploração (Goldschmied & Jackson, 2006). Uma das formas de desenvolver este impulso é através do brincar heurístico, que é uma atividade desenvolvida num ambiente controlado, onde o tempo é dedicado à exploração de objetos, com os quais a criança brinca livremente (Goldschmied & Jackson, 2006).

O brincar heurístico consiste em oferecer às crianças um conjunto variado de materiais, que estas selecionam e manipulam de forma concentrada, num espaço limitado, suficientemente grande de modo a movimentarem-se livremente. Não existe uma preocupação por parte das crianças com a

funcionalidade dos materiais, uma vez que estas ao observarem os mesmos conseguem perceber o que podem ou não fazer com eles (Goldschmied & Jackson, 2006).

Os materiais disponibilizados, pelo(a) educador(a), proporcionam às crianças experiências significativas, diferentes das que criam os materiais estruturados. Uma vez que as crianças ao manipularem os diferentes objetos desenvolvem a sua habilidade, demonstrando satisfação (Goldschmied & Jackson, 2006). Também é de referir que devido à grande quantidade de materiais disponíveis, os conflitos são quase inexistentes durante este momento.

O(a) educador(a) deve incluir as crianças no processo de arrumação, colocando questões que as levem a transitar suavemente de o brincar para o momento de arrumação. Assim, as crianças devem ser convidadas a reorganizar os materiais, percebendo que os materiais do mesmo tipo devem ser colocados no mesmo sítio. Se ainda estiver uma criança entretida e ocupada a brincar, o(a) educador(a) não a deve perturbar pelo maior período de tempo possível (Goldschmied & Jackson, 2006).

Segundo Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico proporciona o desenvolvimento da habilidade de concentração, levando ao desenvolvimento cognitivo e ao progresso educacional. Assim, o papel do(a) educador(a) deve ser o de facilitador(a), de permanecer em silêncio, atento(a) e a observar. Não deve estimular, sugerir, elogiar ou direcionar o que a criança tem que fazer. Deve deixar a criança dar o seu próprio salto imaginativo, à medida que a sua habilidade se desenvolva.

Em suma, através do brincar heurístico a criança consegue expressar-se, respeitar os outros, compreender e refletir sobre as suas ações e criar relações

entre as coisas. De acordo com Ferreira (2004) os materiais que o adulto oferece à criança influencia o comportamento desta durante este momento.

2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática pedagógica assenta na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, no presente capítulo será apresentada uma caracterização das instituições e dos grupos de estágio, tendo sido necessário e fundamental a análise de diversos documentos, como, por exemplo, os Projetos Educativos (PE), os Projetos Curriculares (PC), as Orientações Curriculares Para o Pré-Escolar (OCEPE) e os diálogos, formais e informais, com as educadoras cooperantes. Similarmente, será abordada a metodologia de investigação utilizada, apontada por Investigação-Ação.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

2.1.1. Contexto de Creche

A prática pedagógica foi iniciada numa instituição de creche e jardim-de-infância que encontra-se localizada na Área Metropolitana do Porto. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a funcionar em regime de autonomia pedagógica, que para além da valência de Creche e de Pré-Escolar também funciona como centro de dia, no horário das 7h30 às 19h30.

O Projeto Pedagógico (PP) da Creche e do Pré-Escolar apoia-se na promoção da educação tendo por base: “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos” (Projeto Pedagógico, 2015/2016). Apresenta como tema “Educar para a Cidadania”, pretendendo fomentar o envolvimento da criança em grupos sociais, formar crianças autónomas, participativas, críticas e reflexivas.

Quanto aos recursos humanos, existe uma equipa pedagógica composta por cinco educadoras, duas na Creche, onde uma delas é diretora da instituição e três no Jardim de Infância. Possui ainda duas educadoras estagiárias, a desenvolver prática pedagógica no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, na sala dos dois anos. Possui seis auxiliares de ação educativa, três na Creche e três no Pré-Escolar. Relativamente ao pessoal não docente, possui duas ajudantes para os serviços de limpeza, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma ajudante para apoio das salas e serviços administrativos e um porteiro.

No contexto de Creche, encontram-se em funcionamento três salas: o berçário com nove crianças; a sala de um ano com treze crianças; e a sala dos dois anos com dezoito crianças. A valência de Educação Pré-Escolar apresenta três salas, tendo a sala A e a sala B vinte e uma crianças e a sala C vinte e três crianças. Assim, frequentaram a instituição cento e cinco crianças, no ano letivo 2015/2016.

Ao nível do espaço físico, para além das salas de atividades, a instituição possui uma secretaria, um polivalente, que é um espaço comum a todas as crianças, onde são recebidas as crianças a partir das 7h30 e onde realizam atividades como as de expressão motora. Um refeitório, todos localizados no rés-do-chão. Na cave existe um espaço de arrecadação, uma casa das máquinas, uma lavandaria, uma sala do pessoal com casa de banho. Dispõe de

um auditório e de uma sala de exposições, que podem ser utilizados tanto pelo centro de dia como pelo contexto de Creche e pelo contexto de Pré-Escolar, uma vez que situam-se no mesmo edifício. Estas têm luz natural, acesso direto ao exterior e dispõem de instalações sanitárias, com mobiliário apropriado a cada faixa etária.

Existe também o espaço da “Árvore da Montanha”, que é uma zona relvada com algumas árvores, a 50 metros da instituição.

A sala de atividades dos dois anos (cf. anexo B1) é uma sala ampla, que apresenta boa iluminação, o pavimento é em tijoleira, as paredes são brancas e possuem placards. Existem três portas, uma delas de acesso ao corredor, outra de acesso à casa de banho e a que possibilita o contato com o exterior é de vidro. A sala encontra-se organizada por áreas de interesse (cf. anexo B2, fotografias 1 - 6) como: área da casa, área da garagem, área da biblioteca, área da expressão plástica, área dos jogos e área do acolhimento. Os materiais estão organizados em estantes e caixas, identificadas com imagens dos respetivos materiais (cf. anexo B3, fotografias 7 - 9), onde todos eles são de fácil acesso por parte das crianças.

Quanto às perspetivas pedagógicas não é assumido um modelo único, mas sim uma conjugação de diversos modelos, como High/Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia, Elinor Goldschmied e Metodologia de Trabalho de Projeto (Projeto Pedagógico, 2015/2016).

A instituição estabelece parcerias com diversos organismos como: a Escola Superior de Educação (ESE); com a Câmara Municipal; com a Junta de Freguesia; e com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP).

Existem ainda as atividades de âmbito extracurricular como a expressão musical, expressão motora, inglês, informática e teatro, que são dadas por uma

professora de Música, uma professora de Motora, um professor de Inglês, um professor de Informática e um professor de Teatro.

A instituição defende a importância de a criança estar no centro da ação, respeitando os seus direitos e interesses (Projeto Pedagógico, 2015/2016).

2.1.2.Contexto de Educação Pré-Escolar

Terminado o período de estágio no contexto de Creche, iniciou-se um novo estágio em contexto de Educação Pré-escolar numa instituição de Ensino Particular e Cooperativo, localizada na Área Metropolitana do Porto, a funcionar no horário das 7h30 às 19h30. Esta apresenta um total de noventa crianças distribuídas pelas duas valências educativas: a Creche e o Pré-Escolar.

A instituição defende a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica (PE, 2012/2015), onde deve existir uma relação entre a escola e a família, apoiando a formação e o crescimento equilibrado da criança, tornando-a num ser autónomo, livre, solidário que está inserido na sociedade (PE, 2012/2015).

No que se refere aos modelos pedagógicos, a equipa educativa socorre-se e orienta-se, essencialmente, segundo dois modelos: o modelo High/Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto (PE, 2012/2015). No primeiro modelo, defende-se que as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. O segundo modelo defende que a criança é o principal agente da sua aprendizagem, onde o(a) educador(a) tem um papel de mediador no desenvolvimento dos projetos (PE, 2012/2015).

O Projeto Educativo “Saber Ser e Saber Estar” (2012/2015) pretende que as crianças assumam compromissos, cada uma ao seu ritmo, de modo a serem responsáveis pelas suas conquistas. Essas responsabilidades estão relacionadas com o outro, com o espaço e os materiais e com o planeta. Assim foram definidos, pela equipa educativa, alguns objetivos como: fomentar a participação da família no processo educativo dos filhos; promover o contacto e partilha de informação com os diferentes recursos do meio envolvente; promover o desenvolvimento de atitudes básicas de respeito, proteção e conservação do meio ambiente (PE, 2012/2015).

A instituição possui uma diretora institucional, que também exerce a função de diretora pedagógica do Jardim de Infância. A equipa educativa é composta por sete educadoras de infância, quatro na Creche e três no Pré-escolar. Possui ainda cinco educadoras estagiárias a desenvolver prática pedagógica no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, duas na sala dos três anos, uma na sala dos quatro anos e duas na sala dos cinco anos. Relativamente ao pessoal não docente, possui sete auxiliares de ação educativa, dois funcionários que integram serviços de limpeza e portaria, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha. No que diz respeito aos técnicos especializados apresenta uma pediatra, uma terapeuta da fala, uma psicóloga, uma professora de Música, um professor de Educação Física e uma professora de Inglês.

O edifício é composto por dois pisos. O piso superior é constituído por três salas da Creche, uma sala de três anos (devido à existência de uma criança com dificuldades motoras o grupo de três anos, este ano, encontra-se na sala dos quatro anos), uma sala de estudo, uma sala de isolamento, duas casas de banho e um parque infantil de apoio à Creche. No piso inferior podemos encontrar o hall de entrada, o escritório, três casas de banho, onde uma é destinada às crianças, uma dispensa, a sala dos quatro anos, a sala dos cinco anos, o

refeitório, a cozinha e o exterior. Este último é composto por dois parques: o parque inferior exhibe um bebedouro, uma casa de banho, uma lavandaria, uma sala de arrumos, uma casa do lixo, balizas, pneus, um escorrega, triciclos e tem iluminação através de focos. O parque superior está separado do inferior por escadas e um portão, e detém um bebedouro, um chuveiro, xilofones de metal, uma casa de madeira, um escorrega, dois baloiços e uma horta pedagógica.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS

2.2.1. Contexto de Creche

O grupo da sala de dois anos é composto por dezoito crianças, dez do sexo feminino e oito do sexo masculino. Este é constituído, maioritariamente por crianças de dois anos, no entanto já existe algumas com três anos.

Este grupo é interessado, curioso, participativo, dinâmico, empenhado, entusiasmado, afetuoso e recetivo a tudo o que diz respeito a novas situações de aprendizagens. Revela ainda boa capacidade e facilidade de interação com outras crianças e adultos.

O grupo manifesta-se curioso por compreender o que o rodeia e demonstra, também, uma forte motivação pelo jogo simbólico, assim como pela dramatização e pela escuta de canções, histórias e atividades de movimento.

Em geral, revela autonomia na escolha de atividades livres, nas propostas de expressão plástica e motora. Contudo, ainda revelam alguma dificuldade na arrumação dos materiais, de forma autónoma.

Conseguem manter-se concentrados e atentos, no acolhimento, cerca de uma hora, o que para a faixa etária em questão é um tempo bastante razoável.

Ainda verificam-se alguns comportamentos de agressividade, intrinsecamente ligados à partilha de objetos, o que torna perceptível a fase egocêntrica. Assim, as principais necessidades de aprendizagem registam-se ao nível dos comportamentos em grande grupo, da partilha de materiais, do cumprimento de regras e do desenvolvimento da capacidade de expressão oral. No entanto, algumas crianças já revelam ser capazes de reconhecer regras e de as negociar, mas naturalmente manifestam ainda dificuldade em cumpri-las.

Revelam preferência por propostas: i) de atividades de expressão plástica, mostrando destreza no recorte, pintura e colagem; ii) de expressão musical, memorizando pequenas canções e demonstrando ritmo; iii) de expressão motora, envolvendo-se particularmente em jogos de movimento; iv) de culinária, conseguindo já identificar os utensílios necessários para a confeção de bolos.

É de salientar que a nível da motricidade fina, todo o grupo consegue utilizar o garfo e a faca na hora da refeição, de forma autónoma (cf. anexo B4, fotografia 10). O grupo também demonstra já ter adquirido o movimento de pinça, pois seguram o lápis e o pincel entre o polegar e o indicador.

Ao nível do domínio da linguagem, no geral compreendem o que lhes é dito, são capazes de realizar recados como irem à cozinha buscar a fruta e bolachas. Maioritariamente, as crianças já conseguem manifestar, aos adultos e crianças que as rodeiam, as suas opiniões e gostos. Contudo, ainda existem crianças que demonstram alguma dificuldade na verbalização de algumas palavras.

Quanto à higiene pessoal, grande parte do grupo controla os esfíncteres. Porém existem três crianças que não conseguem realizar esse controle, utilizando fralda, no entanto já começaram o processo de desfralde.

A rotina do grupo organiza-se da seguinte forma: i) o acolhimento, onde estabelece-se um diálogo sugerido pela educadora ou pelo grupo e a leitura de uma história; ii) o tempo de escolha livre e/ou atividades orientadas, as crianças tem autonomia para decidirem as áreas para onde ir brincar ou então a educadora sugere uma atividade para realizarem em grande grupo, em pequeno ou individualmente; iii) momento de arrumar; iv) rotina de cuidados: cuidados corporais; v) almoço; vi) rotina de cuidados: cuidados corporais; vii) sesta; viii) rotina de cuidados: cuidados corporais; ix) atividades pedagógicas; x) rotina de cuidados: cuidados corporais; xi) lanche; xii) rotina de cuidados: cuidados corporais; xiii) jogo espontâneo e um mini lanche.

O tema do Projeto Curricular (PC) é “Despertar para a Cidadania”, desenvolvendo no grupo o conceito de respeito tanto por si como pelo outro, através do cumprimento das regras sociais e da compreensão. Este tem como objetivo principal o desenvolvimento das crianças a nível social, preparando-as para o futuro (PC, 2015/2016).

2.2.2.Contexto de Educação Pré-Escolar

O grupo dos três anos é composto por vinte e cinco crianças, nove meninos e dezasseis meninas, constituído maioritariamente por crianças de três anos, onde a mais nova apresenta dois anos. A educadora cooperante acompanha dezasseis crianças desde a sala de um ano, uma vindo de outra Creche e

estando oito a frequentar pela primeira vez o contexto de Educação Pré-Escolar. É de referir que existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (paralisia cerebral), que é acompanhada por uma educadora do ensino especial duas vezes por semana na sala.

As famílias das crianças encontram-se num nível socioeconómico médio e uma grande parte dos pais apresenta um grau académico superior. Das vinte e cinco crianças, dez têm irmãos. É importante mencionar que existem duas crianças, em que os pais estão em processo de separação.

Em relação às interações estabelecidas entre os adultos da sala (educadora cooperante, auxiliares e educadoras estagiárias) e as crianças, pode-se descrevê-las como positivas e baseadas na confiança e no conforto, uma vez que as crianças recorrem aos adultos sempre que necessitam, sentindo-se capazes de partilharem o que sentem, como também as suas histórias e medos.

O grupo é caracterizado por apresentar crianças bastante interessadas, participativas, curiosas e carinhosas.

Salienta-se ainda que o grupo apresenta uma dificuldade, própria da idade, ao nível de concentração e gestão de conflitos, pois ainda se encontram na fase do egocentrismo, onde apresentam dificuldade em partilhar os brinquedos ou objetos, o que por vezes dá origem a momentos de birras e choro. Ainda não conseguem compreender, respeitar e cumprir as regras da sala, não conseguindo esperar pela sua vez nem respeitar o outro. Apresentam dificuldade em explorar e brincar nas diferentes áreas de interesse, onde algumas crianças apenas centram-se na sua área de conforto, não procurando as restantes.

É de referir que, em geral, o grupo demonstra um forte interesse por atividades relacionadas com educação física, artes visuais (exploração de

diferentes materiais), música, por ouvir o adulto contar histórias, pelo jogo dramático, por animais, por jogos e por brincar no exterior.

Em relação à higiene pessoal, o grupo em geral é autónomo, contudo apenas três crianças necessitam de fralda na hora da sesta.

A educadora cooperante guia-se pelo modelo curricular High/Scope, defendendo (PC, 2016/2017) a criança como um investigador, um ser em crescente autonomia, capaz e competente, ativa, que deve ser envolvida e implicada. Já o(a) educador(a) é considerado a “pessoa chave”, um mediador, que deve escutar, dialogar e negociar com a criança.

O tema do Projeto Curricular é “Aprender a Ser e a Estar Desde Cedo” (PC, 2016/2017) e pretende que as crianças tomem consciência de si e dos outros; sejam autónomas e independentes; questionem tudo e desenvolvam sentido crítico; sejam capazes de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; desenvolvam atitudes de respeito mútuo e respeito pelas regras de convivência; e assimilem normas e valores culturais, fomentando a solidariedade (PC, 2016/2017).

O grupo participa em vários projetos paralelos como: convite à família e/ou comunidade a participar em situações educativas; registo das atividades realizadas por parte dos pais e das crianças; exposição “Juntos, desenhamos um futuro melhor”; leitura “Vai e Vem”; e o Projeto “O Passezinho”, relacionado com a alimentação saudável.

No que diz respeito à organização do tempo da rotina, este organiza-se nos seguintes momentos: i) chegada; ii) acolhimento (lanche da manhã e reunião do grupo, onde estabelece-se um diálogo com o grupo, onde este pode ser sugerido pelo adulto ou pelas crianças); iii) atividade orientada (educadora sugere uma atividade a ser desenvolvida de forma individual, pequeno ou grande grupo); iv) atividade espontânea (a criança tem autonomia para

escolher a área para onde ir brincar, este tempo pode ser na sala ou no parque exterior); v) higiene e preparação para o almoço; vi) almoço; vii) higiene e descanso; viii) higiene e preparação para o lanche; ix) lanche; e continuação dos trabalhos iniciados e/ou atividade espontânea (a educadora reúne o grupo para terminarem trabalhos iniciados anteriormente, ou cada criança escolhe a área para onde quer ir brincar) (PC, 2016/2017).

Ao nível da organização do espaço, a sala dos três anos (cf. anexo B5) está equipada com armários, banca com água, janelas que dão acesso direto ao exterior e o chão é revestido a pavimento flutuante. A sala possui sistema de som, uma secretária com um computador e duas mesas de apoio às áreas das artes, dos jogos e ao lanche da manhã. Esta está dividida em seis áreas (cf. anexo B6, fotografias 11 - 15): área da casa, onde criam situações de jogo simbólico e dramático; a área da leitura, estimula o contacto com diferentes livros e textos; a área das artes, permite o contacto com diversos materiais de artes visuais; a área das construções e a área dos jogos proporcionam a exploração e manipulação de diversas formas de materiais lúdicos; e a área do acolhimento, que é o local onde o grupo reúne para dialogar e para desenvolver atividades em grande ou pequeno grupo.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática pedagógica desenvolveu-se numa linha de investigação-ação, que é entendida como um mecanismo de vaivém entre investigação e ação. Ou seja, o(a) educador(a) é “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos e escolher

estratégias de forma a monitorizar tanto os processos como os resultados” (Esteves, 2008, p.76).

O ciclo investigação-ação envolve “um processo de questionamento sistemático da prática, constituindo uma estratégia de formação reflexiva” (Alarcão, 1996, p.122). Implica, assim, planificar, agir, observar e refletir com o intuito de incitar melhorias nas práticas. Para tal, sentiu-se a necessidade de recorrer à observação, elaborando-se um Guião de Observação e recorrendo ao PQA, às notas de campo, às narrativas reflexivas, aos registos fotográficos e à entrevista.

Segundo Estrela (1994), é fundamental observar, analisar e problematizar para intervir e avaliar, desenvolvendo uma atitude experimental, realizando o processo de observação, que é “a primeira fase exigida pela prática quotidiana” (p.29). Esta pode apresentar várias formas e meios de ser realizada, como ser participante, participada, naturalista, direta, contínua. O que significa que o observador participa na vida do grupo (Trindade, 2007).

Durante o estágio desenvolvido em Contexto de Educação Pré-Escolar a mestranda recorreu a um Guião de Observação (cf. anexo B7), de modo a precisar a sua observação. Já no contexto de Creche recorreu ao Program Quality Assessment (PQA), que é uma forma de observação que o modelo High/Scope desenvolveu para avaliar o ambiente educativo.

Importa referir que o recurso às notas de campo foram fundamentais para a mestranda, uma vez que, todas as informações que esta recolhia através do que observava ou ouvia tornaram-se essenciais para identificar as necessidades e interesses das crianças, assim como para o desenvolvimento das atividades. Estas são consideradas apontamentos de todas as informações, dados, expressões, opiniões, entre outros, que facilitam posteriormente a reflexão sobre o que foi observado (Esteves, 2008).

No que diz respeito às narrativas reflexivas (cf. anexos B8 e B9), estas são um exercício essencial da reflexão para, na e sobre a ação. Proporcionando uma atitude de um questionar constante, na mestranda, tornando-a numa “profissional mais responsável, melhor e mais consciente” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.9), da sua prática e do contexto envolvente, de modo a avaliar e a aperfeiçoar a mesma.

Uma das bases da análise e interpretação das experiências e ações, tanto das crianças como do(a) educador(a) é o registo fotográfico, permitindo dar resposta a um problema, ressaltando o carácter temporal da informação recolhida (Gómez, Flores & Jiménez, 1999). Ou seja, através do registo fotográfico a mestranda registou todas as atividades e experiências desenvolvidas pelas crianças, permitindo, assim, tomar-se consciência das conquistas alcançadas pelas mesmas. Forneceu, ainda, à formanda elementos sobre as suas práticas, tanto positivos como a melhorar.

Por fim, a entrevista (cf. anexo B10) consiste na recolha de dados que permitem fornecer pistas para caracterizar os processos de estudo (Estrela, 1994). A díade considerou pertinente realizar uma entrevista à educadora cooperante do contexto da Educação Pré-Escolar, pois foi uma forma de aceder-se ao conhecimento, às crenças e à cultura, tanto da educadora cooperante como da equipa educativa, como forma de complementar e de confirmar certos aspetos da observação.

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

Neste capítulo será apresentada a descrição e análise de atividades desenvolvidas, nos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar, em articulação com os princípios teóricos mencionados no primeiro capítulo. De igual modo será apresentada uma reflexão acerca do percurso e desenvolvimento das competências profissionais da mestranda.

3.1. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considera-se que a observação, a planificação e a reflexão são a base do processo de desenvolvimento da prática da mestranda, que constituem etapas relacionadas com a intervenção do adulto (Silva et al., 2016). Assim, no decorrer da prática pedagógica, a observação assumiu-se como um processo fundamental, uma vez que observar dá sinais de como melhorar o ambiente educativo proporcionando o desenvolvimento do potencial que as crianças possuem. Esta apresentou-se como participante, participada, naturalista, direta, contínua (Estrela, 1994), baseada na metodologia de investigação-ação, que apresenta como propósito construir um perfil de educador(a) de infância de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001.

Elevando o pensamento de Máximo-Esteves (2008), o profissional de educação ao observar tem o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem no contexto, o que permite conhecer a realidade do grupo e planificar adequadamente a ação educativa. É através da observação que o(a)

educador(a) percebe quais os interesses, as necessidades e o que a criança consegue ou não fazer. Observando cada criança individualmente e em interação com outras crianças e adultos.

Todas as informações recolhidas e analisadas através do processo de observação foram registadas num diário de bordo, um da Creche e um da Educação Pré-Escolar, servindo estes de base para as narrativas reflexivas individuais. Assim como, para as planificações, de modo a promover atividades que envolvessem e motivassem as crianças. Proporcionando variados desafios, tendo em conta a prática de uma diferenciação pedagógica.

Outro dos processos que envolve o(a) educador(a) é a planificação (cf. anexo C1 e C2). O(a) educador(a) deve estar atento ao espaço, aos materiais, ao tempo e deve ir refletindo sobre as suas intenções (Decreto-Lei nº 241/2001). A planificação serve como ponto de apoio para o profissional de educação. Este define a orientação da sua prática educativa planificando. A planificação tem um carácter flexível e dinâmico.

É de salientar que durante o processo de estágio a mestranda e o seu par pedagógico tentaram sempre planificar atividades que correspondessem aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança, considerando as várias experiências-chave, no que respeitava à Creche, e as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios na Educação Pré-Escolar. Importa ainda referir que nas primeiras semanas, nos dois contextos, foi importante planificar conjuntamente com as educadoras cooperantes, pois ainda não existia um conhecimento aprofundado do grupo, onde foi fundamental a informação facultada para estabelecerem-se os objetivos e o plano de ação (Diogo, 2010).

É importante que o(a) educador(a) na planificação procure articular todos os conteúdos, considerando as diferentes áreas de conteúdo, de forma

integrada e não como um compartimento estanque a ser abordado separadamente (Silva et al., 2016).

Portanto, durante as práticas pedagógicas a mestranda procurou definir objetivos e estratégias, que permitissem evidenciar as aprendizagens, interesses e necessidades do grupo. A observação foi fundamental ao longo de todo o processo, proporcionando a reflexão na ação, sobre a ação e para a ação, importante para o desenvolvimento profissional (Alarcão, 2003). Pode-se afirmar que a mestranda demonstrou conhecimento e destreza na articulação destes referenciais ao longo do processo de planificação. No entanto, no contexto de Educação Pré-Escolar, sentiu uma certa dificuldade em selecionar as áreas e domínios a desenvolver em cada atividade, focando-se muitas vezes em todos. Contudo, com a realização de diversas planificações essa dificuldade foi superada, conseguindo a mestranda centrar-se nos domínios principais. Importa referir ainda que durante o seu percurso formativo a mestranda desenvolveu uma gradual autonomia em relação ao processo de observação e planificação.

Cabe ao(à) educador(a) apoiar o desenvolvimento das crianças, e proporcionar-lhe aprendizagens significativas. Neste sentido, este deve “planificar atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº241/2001, art.3º), de forma a culminar as necessidades e, de forma a despertar os interesses das crianças. Assim, os objetivos eram definidos a partir da observação, dos interesses e necessidades dos grupos e de cada criança individualmente. A título de exemplo, um dos maiores objetivos traçados, tanto para a Creche como para a Educação Pré-Escolar foi fomentar a capacidade de cooperação entre pares em tarefas comuns e o respeito por si e pelos outros, planificando atividades que proporcionassem esse desenvolvimento. É de

referir que a mestranda tentou sempre definir um plano de ação em conjunto com as crianças, reconhecendo-as como seres competentes e capazes de tomarem decisões (Hohmann & Weikart, 2003).

Também importa salientar que a díade teve sempre em atenção na planificação de atividades as propostas das crianças, assim como situações imprevistas, tendo em conta a diferenciação pedagógica.

No que diz respeito às reuniões de planificação com as educadoras cooperantes e às reuniões com as supervisoras institucionais, salienta-se que estas foram fundamentais para o desenvolvimento da mestranda, onde “os mais experientes apoiam os menos experientes” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.117). Estes momentos apresentaram-se como oportunidades por excelência para a reflexão na, sobre e para a ação, o que contribuiu para o aperfeiçoamento de práticas futuras (Alarcão, 2003). Nestas reuniões tentou-se sempre identificar problemáticas, aspetos positivos e negativos, imprevistos, assim como repensar a prática no sentido de a melhorar e tornar mais eficaz.

3.2.ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Antes de iniciar a Prática Educativa Supervisionada, no contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar, foi proposto nas aulas de Prática Educativa Supervisionada (PES) I e II, às formandas desenvolverem uma das propostas das autoras Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), o “Jogo Heurístico” em contexto de Creche. E na Educação Pré-Escolar desenvolver a Metodologia de Trabalho de Projeto.

No que diz respeito à experimentação do Jogo Heurístico, este oferece uma diversidade de objetos do quotidiano que estimulam e dão “liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 1998, p.208) num momento puro de brincadeira, sem interferência do adulto. O ato de brincar é algo único. Por intermédio dele a criança investe a sua atenção e a sua criatividade e estimula a curiosidade, a autoconfiança, a autonomia, desenvolve o pensamento e a concentração (Gomes, 2010).

Goldschmied e Jackson (2006), apresentam o brincar heurístico como um momento que envolve e/ou oferece a “um grupo de crianças, (...) uma grande quantidade (...) de objetos (...) para que elas brinquem livremente sem a intervenção dos adultos” (p.147), onde a criança descobre o objeto através da manipulação e/ou experimentação. Por outras palavras, o Jogo Heurístico permite observar a participação de todas as crianças, bem como a capacidade destas para explorar, descobrir, comunicar, criar e produzir significados (Araújo & Costa, 2010).

É de salientar que a planificação de todas as atividades exigiu diálogo entre a diáde, de modo a que as atividades apresentassem um seguimento entre elas. No caso do Jogo Heurístico, houve uma preocupação na alteração do espaço, ocultando as áreas da sala com lençóis (cf. anexo C3, fotografia 16), tornando-o “delimitado, tranquilo e confortável” (Araújo, 2013, p.55), de modo a centrar a atenção da criança no jogo.

Antes de desenvolver o Jogo Heurístico, iniciou-se o dia com o acolhimento, que segundo a Pedagogia-em-Participação é um “espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, serenidade, de comunicação e empatia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.74). Após este, foi proposto um jogo, de modo a dividir o grupo, pois este iria participar no jogo em dias distintos. O jogo consistia em cada criança retirar um colar do saco e se saísse a imagem de

um saco ficavam na sala, se saísse a imagem do polivalente dirigiam-se para lá com a auxiliar de ação educativa (Narrativa Reflexiva, maio, 2016). (cf. anexo C3, fotografia 17)

Na seleção dos materiais, a mestranda, teve em consideração a segurança e a estimulação que estes poderiam oferecer ao grupo, pois nestas idades existe um “desejo natural pela exploração sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p.114). Assim, o Jogo Heurístico consistiu na existência de diversos sacos (cf. anexo C3, fotografia 18), identificados com uma fotografia do material que continha, com materiais distintos: pinhas, paus de canela, argolas de madeira e metal, cubos de gelo, algodão, tecidos, rolhas, madeiras, garrafas, caixas de ovos, caixas e rolos de cartão.

De referir que na Creche “as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir, por si mesmas, a maneira como os objetos se comportam no espaço, quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.148). No entanto, algumas sentem algum receio nessa exploração, como foi o caso da criança D.T. e da criança G., que inicialmente, estavam apenas a observar, mostrando-se inseguros, iniciando essa manipulação após terem perdido esse receio (Narrativa Reflexiva, maio, 2016). O restante grupo não apresentou qualquer tipo de hesitação na exploração dos objetos.

O desenvolvimento do Jogo Heurístico foi articulado com as experiências-chave abordadas na perspetiva pedagógica High/Scope (Post & Hohmann, 2011). É através da exploração livre dos objetos que a criança desenvolve múltiplas competências tais como: a *Noção Precoce da Quantidade e de Número* através da correspondência um a um, quando a criança A.F e a B.L colocavam nas caixas de ovos os cubos de gelo. (cf. anexo C3, fotografias 19 - 21) O *Sentido de Si Próprio*, ao demonstrar capacidade de efetuar escolhas, que foi observável na seleção dos objetos a manipular. A competência *Explorar*

Objetos verificou-se quando a criança R., mostrou-se empenhada numa construção com rolos de papel pintados (Post & Hohmann, 2011). (cf. Anexo C3, fotografia 22)

De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), a criança tem a capacidade de observar o objeto e compreender imediatamente o que é possível fazer com ele. Tal foi observável quando a criança B.L. decidiu construir torres com cubos de gelo, e ao perceber de imediato que o objeto não era regular, alterou a sua posição de modo a construir a torre (cf. anexo C3, fotografia 23). Foi ainda possível observar que a partir dos materiais que são disponibilizados “as crianças selecionam, (...) empilham, (...) testam o seu equilíbrio, com concentração (...) e evidente satisfação (Goldschmied & Jackson, 2006, pp. 151 - 152). Pôde-se constatar tal facto, no momento em que a criança G. tentava encaixar argolas de metal umas dentro das outras (cf. anexo C3, fotografias 24 -25), demonstrando que, através da tentativa e erro, e persistência adquirem experiências em atividades de encaixe (Hohmann & Weikart, 2003). Superado este desafio, decidiu empilhar garrafas, concluindo de imediato que não seria possível. Contudo, demonstrou conhecimento e facilidade em identificar e nomear os materiais e cores, presentes nestas.

Leavers (1994) refere que “uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem a um nível profundo, motivada, intensa e duradoura” (citado por Bertram & Pascal, 2009, p.128). Que foi observável no momento em que as gémeas ordenavam as argolas. (cf. anexo C3, fotografia 26)

A criança A.F., durante o jogo, demonstrou competências, até então desconhecidas para a educadora cooperante, ao verbalizar as cores (vermelho, azul, amarelo) e ao realizar a contagem dos objetos até oito. Tal acontecimento comprova a importância de observar as crianças, pois só assim conseguimos identificar as suas “capacidades, necessidades e interesses” (Lino, 2013, p.128).

O(a) educador(a) ao desenvolver estas atividades leva a criança a exteriorizar o seu saber, espontaneamente.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), no Jogo Heurístico, o adulto apresenta o papel de facilitador e de organizador, onde tem a responsabilidade de escolher os materiais, pois deve procurar sempre objetos diversificados e estimuladores. Assim, a mestrande ao longo de todo o jogo, permaneceu em silêncio, atenta e a observar o grupo e cada criança. Também conseguiu dar resposta sempre que alguma criança a questionava, como foi o caso da criança D.T., que à medida que ia brincando com as garrafas de forma livre, afirmava «agora quero outra coisa», onde a formanda apenas a questionava de modo a motivá-la.

Outra parte fundamental neste jogo é o tempo de arrumação, em que “as crianças revelam certas características de desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.267). Durante este a mestrande sentiu uma certa dificuldade em os cativar para a arrumação, uma vez que deveria ter explicado este processo no início do jogo e porque ainda havia crianças, como a criança A.F. e a B.L., concentradas no jogo. (cf. anexo C3, fotografia 27) Contudo conseguiu que o grupo colaborasse neste processo percebendo que era necessário colocar os objetos no saco que continha a imagem correspondente ao mesmo. Compreenderam, assim, que cada conjunto tem um lugar próprio para ser guardado, baseando-se num critério específico.

Importa ainda referir que, o Jogo Heurístico decorreu como previsto, e, que o grupo demonstrou alguma autonomia ao nível de gestão de conflitos, uma vez que os existentes foram resolvidos de forma independente, sem a intervenção da formanda.

Considera-se importante salientar que este tipo de jogo permitiu criar momentos em que a criança participa e demonstra todos os seus

conhecimentos de forma espontânea, sentindo-se competente (Araújo & Costa, 2010). Também permitiu que a formanda, através do registo (escrito, fotográfico e de vídeo), que é a base da documentação pedagógica, conseguisse analisar e interpretar as experiências e ações da criança (Lino, 2013).

Considera-se ainda pertinente referenciar duas atividades decorrente de um trabalho da unidade curricular Metodologias para Conhecimento do Mundo, visto que a Área de Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (Silva et al., 2016, p.85). Assim foram selecionadas atividades que complementavam-se e que respeitavam os interesses e necessidades do grupo, *Descobre o que é- Cesto dos Alimentos* e a *Proposta de culinária- Bolo de Espinafres*. Estas atividades tinham como objetivos levar a criança a aprender sobre o mundo físico explorando objetos com os cinco sentidos, e levar a criança a “aprender os primeiros conceitos de quantidade e número”, adquirindo conceitos como “muito”, “pouco”, “mais” e “menos” (Post & Hohmann, 2011, pp.47-48).

A atividade iniciou-se com um diálogo com o grupo de modo a relembrar a história “O Dinossauro” (cf. anexo C4), contada no dia anterior, pois esta é uma forma da criança “apoiar-se nas memórias, refletir (...) e falar com os outros” (Hohmann & Weikrt, 2003, p.340). Esta foi igualmente uma forma de introduzir o cesto dos alimentos, fazendo um apelo aos cinco sentidos, através dos quais as crianças explorou as diferentes características dos objetos “escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos” (Godschmied & Jackson, 2006, p.114).

Inicialmente a formanda tinha pensado que o cesto iria apresentar apenas os ingredientes presentes na história, mas depois considerou-se pertinente acrescentar aos iniciais, outro tipo de alimentos tais como: ovos, cenoura, alface, pêra, banana, noz, limão, espinafres, pêra abacate, nabo, tomate,

batata, kiwi e couve. De imediato, a adesão e o entusiasmo, em relação ao cesto, foram notórios nas crianças, que começaram a explorar certos alimentos (cf. anexo C5, fotografia 28) (ovos, cenoura, noz, banana, tomate, kiwi) através do paladar. Comprovando que nestas idades as crianças demonstram um forte apelo pelos sentidos (Post & Hohmann, 2011). É de referir que a formanda não esperava tal adesão por parte do grupo, contudo ao observar tal facto optou por deixar, o grupo, explorar livremente. Uma vez que é através dessa exploração, que a criança realiza uma apreensão das suas características e desenvolve a capacidade de realizar escolhas.

Finalizada a exploração por parte do grupo, mostrou-se a receita do Bolo de Espinafres (cf. anexo C6) (encontrada no fundo do cesto) e questionou-se o mesmo sobre quais os alimentos presentes nesta e se estavam presentes no cesto. Depois de refletir a mestrandia concluiu que as imagens, presentes na receita, deviam apresentar uma maior dimensão e esta devia ter questionado sobre o que era uma receita e qual o seu objetivo.

Para a confeção do bolo, o local mais adequado seria o refeitório, onde já estavam dispostos, na mesa, os ingredientes e utensílios para a confeção do bolo, (cf. anexo C7, fotografia 29), pois era uma forma das crianças estarem em contacto mais próximo com a realidade. Para tal foi fundamental dividir o grupo em dois, uma vez que o trabalho em pequeno grupo “proporciona às crianças o acesso a materiais e experiências que, de outra forma, poderão não experimentar” (Hohmann & Weikart, 2003, p.379). (cf. anexo C7, fotografia 30) Esta divisão era para ser realizada pelo grupo, onde este decidiria quais seriam os grupos. Contudo, e uma vez que o grupo estava demasiado entusiasmado, não foi possível proceder-se de tal forma. Acabando, por ser a educadora estagiária a realizar a seleção.

Durante a reunião com a supervisora institucional, concluiu-se que teria sido mais democrático utilizar a estratégia de seleção através de um jogo, pois o grupo iria aceitar como um jogo de sorte e não como uma imposição. Assim, poder-se-ia ter recorrido a um chapéu de cozinheiro ou a um avental, de modo a conseguir-se identificar quem iria confeccionar primeiro o bolo e quem ficaria na sala.

Já no refeitório, ambos os grupos, realizaram a leitura da receita e exploraram os alimentos e os utensílios para a confeção do bolo. Todavia, durante a exploração dever-se-ia ter proporcionado momentos em que as crianças pudessem cheirar e mexer na farinha e no açúcar, por exemplo, uma vez que estes apresentavam texturas diferentes. É importante promover a “exploração direta de elementos naturais, valorizando uma abordagem multissensorial à aprendizagem. (...) que integre diversas experiências com cores, texturas, odores, sabores” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.22).

Durante o processo de confeção do bolo a mestranda questionava o grupo acerca do nome dos utensílios a serem utilizados. Observando-se que as crianças G. e R. identificavam e confirmavam as fases da receita, entre elas, demonstrando estarem familiarizadas com este tipo de atividades. De salientar que o facto de a atividade ter sido realizada e pequeno grupo, proporcionou um momento em que as crianças conseguem comunicar e interagir umas com as outras (Hohmann & Weikart, 2003). (cf. anexo C7, fotografia 31)

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), “uma criança pequena aprende o que é o objeto através da experimentação que sobre ele realiza- segurando, apertando, (...), cheirando, saboreando” (p.36). Tal facto foi comprovado quando a criança A.F., por iniciativa própria, explorou alguns ingredientes como: espinafres triturados com o creme dos ovos e açúcar; e o limão que cheirava e provava (cf. anexo C7, fotografias 32 - 33). No fim da realização da

receita, pegou na colher e na taça e deliciou-se com o que restava da massa, satisfazendo a sua curiosidade, em relação ao sabor, e ganhando confiança nas suas próprias capacidades.

Em suma, a criança, em contexto de Creche, conhece e explora o mundo que a rodeia através dos sentidos, uma vez que é “através da coordenação paladar, tacto, olfato, visão, audição, sentimentos e ações, que são capazes de construir o seu próprio conhecimento” (Post & Hohmann, 2011, p.23).

De salientar, que no final desta atividade foi proposto ao grupo realizar o registo da receita do Bolo de Espinafres (cf. anexo C8, fotografias 34 - 35), onde foram fornecidas folhas em forma de alguns ingredientes (limão, espinafre e ovo) e objetos (chávena).

Este tipo de atividade serve de base à documentação pedagógica, pois reflete o quotidiano da criança, registada por diversos meios (escrito, vídeo, fotográfico, trabalhos), transformando-se num instrumento fundamental do processo de ensino e de aprendizagem (Lino, 2013). Também foi considerada, pela mestranda, uma forma de expor e retratar (cf. anexo C9) as atividades desenvolvidas pelas crianças, de modo a envolver ativamente os pais no processo de ensino e de aprendizagem (Lino, 2013).

Assim, a mestranda, e segundo Araújo (2013), considera a documentação pedagógica como uma estratégia que envolve a escuta e a observação, levando ao registo e documentação do modo como as crianças exploram o mundo, como “se apropriam do que é novo, (...) [e] como manifestam os seus pontos de vista” (Azevedo, 2009, p.24). Possibilitando a tomada de decisão partilhada entre o(a) educador(a), as crianças e os pais.

Considera-se, ainda, pertinente refletir sobre a atividade desenvolvida com o grupo de pais, uma vez que os pais e/ou famílias são os “principais responsáveis pela educação dos seus filhos/as, tem também o direito de

participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Silva et al., 2016, p.16), assim como no desenvolvimento global da criança, beneficiando da oportunidade de participarem também em atividades.

Quando foi proposto à díade a realização desta atividade, a mestranda sentiu-se um pouco receosa, no sentido de não saber que tipo de interação deveria estabelecer com os pais. Seguidamente, o diálogo estabelecido entre a díade e a educadora cooperante, conclui-se que a atividade teria como objetivo dar a conhecer aos pais todas as atividades desenvolvidas com o grupo, durante aquele período de tempo.

O entusiasmo das crianças foi notório, uma vez que estas quiseram ajudar a organizar a sala para receber os pais. (cf. anexo C10, fotografia 36) A partir do momento que os pais começaram a entrar ofereceu-se um lanche, que teve a participação das crianças.

Terminado este momento, passou-se para a área de acolhimento, onde a maioria dos pais optou por sentar-se no chão. (cf. anexo C10, fotografia 37) Iniciou-se uma explicação sobre o porquê daquela reunião e quais os objetivos das diversas atividades desenvolvidas com o grupo de crianças. De seguida, propôs-se aos pais duas atividades, pois foi a forma de comunicação que a díade considerou mais adequada (Silva et al., 2016), onde cada pai teria de trazer a criança existente nele.

Antes de iniciar-se o conto da história *A Lagartinha Muito Comilona*, ensinou-se a música das histórias (cf. anexo C11), que é uma forma de dar introdução a este momento. A história foi contada com recurso a um avental (cf. anexo C10, fotografia 38), criado para o grupo de crianças. À medida, que esta avançava questionava-se os pais sobre as cores, as frutas, as guloseimas e se a lagartinha permanecia com fome. De salientar, que a mestranda durante este momento, sentiu receio que os pais não se mostrassem participativos. Mas

a verdade é que verificou-se, exatamente, o contrário, pois todos participaram e mostraram-se divertidos (cf. anexo C10, fotografias 39 - 40), transmitindo um sentimento de calma à mesma.

De seguida, foi entregue a cada pai uma personagem da história e explicou-se que, à medida que se ia contando a história, estes teriam de colocar no avental a personagem correta. (cf. anexo C10, fotografia 41) Mas antes, e uma vez que já tinham ouvido a música das histórias, a díade desafiou-os a cantar a música. Assim como, no fim, cantaram a música do Bichinho da Seda. (cf. anexo C12)

A segunda atividade seria criarem uma lagartinha. Para tal dividiu-se o grupo de pais em dois, explicando-se que tal como tinha sido acordado com as crianças, na mesa de trabalho só poderiam estar seis crianças. Durante este momento observou-se a participação e criatividade de todos os pais, criando-se um ambiente de diversão e descontração. (cf. anexo C10, fotografia 42)

Terminada a construção das lagartinhas regressou-se à manta, onde visualizou-se um vídeo, realizado pela díade, com as fotografias de todos os meninos do grupo a participarem nas diferentes atividades. Durante este pôde-se verificar a atenção e admiração, por parte dos pais, ao observarem aquilo que os seus filhos conseguem fazer.

Por último, ofereceu-se a cada pai o livro *A Minha Lagartinha* (cf. anexo C10, fotografia 43), que continha todas as atividades em que o grupo participou, uma lista de locais que podiam visitar e uma lista com atividades a realizarem com os filhos. (cf. anexo C13)

Assegura-se, que este tipo de atividade desenvolvida com os pais e/ou familiares são importantes para o desenvolvimento da criança. É importante que o(a) educador(a) fomente um bom relacionamento com os encarregados de educação (Hohmann & Weikart, 2003), proporcionando uma troca de

conhecimentos entre eles que enriquecem todas as situações de aprendizagem. Deste modo, o desenvolvimento da atividade foi uma mais-valia enriquecendo o percurso da mestranda, tanto a nível pessoal como enquanto futura profissional, deixando-a mais confiante.

Em suma, é importante referir que, segundo Alarcão (1996) o contexto da formação inicial envolve “um processo de questionamento sistemático da (...) prática” (p.22). Essa reflexão resulta da problematização da prática, na procura de soluções e aperfeiçoamento e/ou compreensão da mesma, percebendo o impacto no desenvolvimento da criança (Lalanda & Abrantes, 1996).

3.3. ATIVIDADES E PROJETO DESENVOLVIDOS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que concerne ao contexto de Educação Pré-Escolar adotaram-se como principais influências as perspetivas pedagógicas High/Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto.

As reuniões com a educadora cooperante e a observação realizada levaram a concluir, que o grupo necessitava de saber cooperar entre pares em tarefas comuns e saber respeitar-se a si e aos outros. Posto isto, e não esquecendo o projeto de sala, a primeira atividade desenvolvida denominou-se de *Dramatização da história - A Surpresa de Handa* (cf. anexo C14, fotografias 44 - 45), em que a díade caracterizou-se das personagens da história, recorrendo a máscaras de animais (macaco, avestruz, girafa, elefante, antílope, zebra, papagaio, cabra) e a um cesto com frutas (banana, goiaba, manga, ananás, pera abacate, laranja, maracujá, tangerinas). É de referir que esta dramatização desenrolou-se em toda a sala, de modo a criar um ambiente educativo

estimulante e captador da atenção da criança (Hohmann & Weikart, 2003). No fim da dramatização, a díade estabeleceu um diálogo com o grupo (cf. anexo C14, fotografia 46), de modo a compreender o grau de atenção deste e o que se sabia sobre os animais e as frutas da história. É então que surge uma questão que levantou a curiosidade de todo o grupo: «como se chamam as terras amarelas e que animais vivem nelas?»

Assim, com base neste interesse global das crianças pelos animais, deu-se início à primeira fase do projeto, este, e de acordo com Vasconcelos (2012), é composto por quatro fases distintas: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e por fim divulgação e avaliação.

Seguiu-se um levantamento do que o grupo já sabia sobre a terra amarela e quais eram os animais que viviam nela, de modo a ter-se em consideração as conceções e conhecimentos das crianças (Decreto-Lei nº 241/2001). Apenas uma criança referiu com grande entusiasmo que «a avestruz vive na terra amarela» (J.D.). Assim, foi proposto pelo grupo realizarem a pesquisa com os pais, foi enviada uma circular (cf. anexo C15) a solicitar a colaboração dos pais na recolha de informação em conjunto com as crianças, tal como refere o Decreto-Lei nº 241/2001, em relação ao envolvimento das famílias.

Como todo o livro nos transporta para o mundo da fantasia e nos leva a querer explorar (Benjamin, 2002), optou-se por contar a história *A Que Sabe a Lua?*, apresentando como recurso uma cartolina e as respetivas personagens (cf. anexo C16, fotografia 47). Terminada esta deu-se início à discussão sobre a pesquisa realizada com os pais, de modo a responder-se à questão colocada pelo grupo. Neste momento conseguiu-se perceber, que as crianças envolveram-se no processo de pesquisa, (cf. anexo C17, fotografia 48), pois prepararam aquilo que queriam saber, organizando, selecionando e registando a informação recorrendo a garatujas (Vasconcelos, 2012). Como a informação

recolhida era demasiado vasta organizaram-se dois mapas conceptuais (cf. anexo C17, fotografia 49), sobre “O Que Pensamos Saber”. Posto isto, e depois de realizada a pesquisa, o grupo integrou situações de partilha de opiniões, negociação, debate e trabalho de equipa, de modo a seleccionar qual o animal que queriam pesquisar primeiro.

Assim, decidiram que seria a chita o primeiro animal a ser pesquisado e que queriam descobrir «onde dorme?» (R.G.), «o que come?» (J.S.), «onde é que ela anda?» (M.R.), «porque tem pintas, riscas ou manchas?» (M.T.) e «é rápida?» (J.D.). De modo a conseguirem dar resposta a todas as questões colocadas chegaram à conclusão que a pesquisa poderia ser realizada: «na escola e no computador» (M.R.), «em fotografias» (S.P.), «no tablet e no jardim zoológico» (J.D.) e «na televisão» (G.M.).

A partir desta fase, desencadeou-se toda uma sequência de atividades, de modo a dar resposta às questões das crianças. Entre elas apresenta-se a atividade da chita na qual apresentava-se características do animal, com recurso a imagens, realizando-se comparações com objetos ou situações do quotidiano, de modo a que a criança conseguisse compreender as características do animal. Posteriormente, realizou-se o registo da chita, em que utilizou-se a técnica da palhinha de modo a conseguir-se marcar as pintas desta. (cf. anexo C14, fotografias 50 - 51) É de referir que as atividades da zebra, da girafa, do leopardo, da hiena e do lince procedeu-se da mesma forma que a da chita. Pois o grupo demonstrou grande entusiasmo, interesse e curiosidade durante todas as pesquisas.

É de referir que dentro do projeto “Que Animais Vivem nas Terras Amarelas”, surge um miniprojeto “Os Animais com Riscas, Pintas e Manchas”, devido ao interesse e curiosidade demonstrado pelo grupo por estes animais. O que confirma a ideia de que de um projeto podem surgir “novas hipóteses de

trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão (...) exploradas” (Vasconcelos, 2012, p.17).

Como forma de comprovar a veracidade de toda a pesquisa surgiu o “Diálogo Interativo Sobre a Visita ao Jardim Zoológico”, em que debateu-se o que se queria ver e estabeleceram-se as regras de comportamento que se deveriam adotar quando saía-se do Jardim de Infância. A visita decorreu como previsto e as crianças cumpriram todas as regras acordadas. Durante a visita foi visível o entusiasmo e o fascínio das crianças, ao verem todos os animais e ao estabelecerem ligações entre o que pesquisaram e o que estavam a observar. (cf. anexo C18, fotografias 52 - 57)

A atividade *A Nossa Marca* consistiu em inicialmente as crianças associarem as pegadas (construídas em EVA) à respetiva imagem do animal. De seguida, foi proposto um jogo em que as crianças teriam de estar todas a dançar e sempre que a música parava dirigiam-se à mesa e molhavam a pegada em tinta e marcavam na folha de papel de cenário fixada na janela. (cf. anexo C17, fotografias 58 - 60) É de referir que a mestranda teve em atenção que a criança A. para realizar a atividade teria de ser transportada ao colo, onde foi a própria a fazê-lo. (cf. anexo C17, fotografias 61 - 62) No entanto, a mestranda teve sempre em atenção se a criança A., conseguiria participar em todas as atividades, devido à sua condicionante física. De acordo com Correia (1997), o(a) educador(a) apresenta um papel crucial na integração da criança com NEE. A criança deve vê-lo(a) como alguém que a auxilia, que a apoia e que lhe transmite confiança. Este(a) deve apresentar abordagens diferenciadas, que respeitem as dificuldades e limitações da criança e fazer uso de estratégias adaptadas a cada necessidade.

No dia posterior à visita ao Jardim Zoológico, surgiram algumas questões: «que animais vimos no Zoo?», «o que mais gostaram de ver no Zoo?», «qual foi

o animal que mais gostaram?», «gostaram da viagem de comboio?». E as respetivas respostas: «gostei de ver o leão-marinho» (J.D., D., J.S., G., A.), «o que mais gostei foi da viagem de comboio» (M.R. C., M.L. R.G. R.V.), «eu gostei muito de dar de comer às cabras» (M.C., F., M. S.P.) (Narrativa Reflexiva, janeiro, 2017). O entusiasmo durante o diálogo foi notório daí ter sido sugerido ao grupo que realizasse o registo da Visita ao Jardim Zoológico. Primeiramente foi proposto que desenhassem o que mais gostaram a lápis de carvão e de seguida que pintassem, caso demonstrassem interesse nisso. (cf. anexo C17, fotografias 63 -64)

Importa referir que foi importante e necessário avaliar o miniprojeto, onde a mestrande pensou no jogo *Quem Sou Eu?*. Este jogo consistia num conjunto de cartões com questões sobre os animais e com três opções de resposta. As respostas em forma de imagem, e num outro conjunto de cartões com as imagens dos animais. Para a realização do jogo foram colocadas cadeiras, cada uma com uma fita de determinada cor, em que as crianças teriam de sentar-se e permanecer assim durante o jogo. (cf. anexo C17, fotografia 65) A díade, à medida que dizia uma cor as crianças tinham de olhar para as fitas e dizer quem tinha essa cor, de modo a formar pares. Descoberto o par, dirigiam-se até à mesa, localizada no centro da sala, e teriam de identificar e juntar as peças desse animal, através de uma característica que lhes era dita. De seguida, respondiam a uma questão do cartão. Neste momento foi notória a concentração e respeito do restante grupo perante as crianças que estavam a jogar. (cf. anexo C17, fotografias 66 - 67)

Como forma de finalizar-se o miniprojeto, foi necessário pensar na forma como este seria divulgado. Surge então a questão por parte da díade: «como podemos mostrar aos pais os animais que investigamos e a nossa visita ao Zoo?». Obtiveram-se respostas muito rapidamente: «colocamos fotografias»

(S.P.), «utilizamos os nossos desenhos» (J.D.), «podemos fazer os animais» (M.R.). Assim, aproveitando o envolvimento e entusiasmo do grupo, optou-se por dividir tarefas, uma vez que é importante que a criança consiga cooperar, interagir e comunicar com as outras crianças (Hohmann & Weikart, 2003).

Também considerou-se importante que a seleção dos materiais promovessem a sua exploração direta, envolvendo diferentes texturas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), dando-se ênfase à utilização de materiais recicláveis. Um grupo ficou responsável por pintar a placa de esferovite para a maquete e outro grupo ficou responsável por pintar o papel de cenário para fazer de céu. Os animais, construídos em rolos de papel higiênico, e as garatujas sobre o que tinham gostado mais no Zoo, foram realizados por todas as crianças. (cf. anexo C19, fotografias 68 - 71)

Em concordância com o que dizem Katz e Chard (1997), a díade adotou uma postura de apoio e valorização de todo o trabalho realizado com e pelas crianças, levando-as a valorizar o trabalho das outras crianças. É apresentado como exemplo, a tarefa de seleção das garatujas para a realização de um jornal, onde foi entregue a cada criança um círculo verde, que teriam de colocar junto do desenho que mais gostavam. (cf. anexo C20, fotografias 72 - 76),

É importante o(a) educador(a) criar oportunidades de discussão entre o grupo, pois esses momentos ajudam as crianças a desenvolver a sua capacidade de expressarem-se, de trocarem informação e de chegarem a consenso entre si. A mestrandia proporcionou essa oportunidade ao orientar o debate entre o grupo, de modo a definirem onde queriam expor os trabalhos. Assim, acordaram que a maquete seria exposta na entrada da instituição. Os animais que construíram e as garatujas seriam colocados na janela. (cf. anexo C21, fotografias 79 - 80) No corredor ficariam expostas as fotografias da visita ao Zoo e de todo o projeto, uma vez que “as paredes são usadas como espaços para as

exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (Malaguzzi, 1999, citado por Gandini, 1999, p.155).

Considera-se a fase de divulgação importante tanto para as crianças como para os pais, pois se por um lado valoriza-se o trabalho realizado por elas, por outro os pais também sentem-se envolvidos no projeto. Através da Metodologia de Trabalho de Projeto, consegue-se estimular e desenvolver a curiosidade da criança e a capacidade desta resolver problemas (Decreto-Lei nº 241/2001, art.3º).

O desenvolvimento do projeto revelou-se um desafio tanto para os adultos participantes como para o grupo. Este permitiu que as crianças realizassem aprendizagens em diversas áreas como: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística- Subdomínio das Artes Visuais, subdomínio da Música; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e a Área de Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016).

A mestranda avalia as atividades desenvolvidas ao longo de todo o projeto de forma positiva e de acordo com o que estava previsto, no que diz respeito à valorização das competências da criança. Proporcionando o desenvolvimento da capacidade de esta cooperar, negociar e gerir conflitos.

Em suma, importa referir que as interações entre adultos foram fundamentais, no sentido em que existiu cooperação entre todos, de modo a tornar as práticas adequadas às necessidades e interesses das crianças (Post & Hohmann, 2011). Para tal também é fundamental que as interações entre adultos e crianças sejam positivas. Uma vez que, estes tipos de interações ressalvam direitos à criança, a nível da sua participação no processo de construção de saberes como ao facto de ser respeitada e ouvida na elaboração da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Também foi notória a importância da documentação pedagógica, que é “capaz de captar a forma como as crianças se apropriam do que é novo, como organizam a sua curiosidade, como constroem conhecimentos e sentimentos e como manifestam os seus pontos de vista.” (Azevedo, 2009, p.24). Ou seja, para além de ser um meio para informar os pais e a comunidade sobre os projetos em que as crianças estão envolvidas (Lino, 2013), também levou a que a mestrande refletisse sobre sua prática de modo a melhorá-la no futuro.

REFLEXÃO FINAL

Chegou o momento de realizar uma retrospectiva de todas as aprendizagens e de todo o trabalho realizado na Prática Educativa Supervisionada em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar, e elevando a importância do contributo que os referidos estágios facultaram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. De salientar, que todo o processo formativo foi conduzido seguindo uma linha de investigação-ação, que segundo Alarcão (1996), desenvolve no(a) educador(a) uma atitude de questionamento sistemático da sua prática e do contexto que envolve a mesma.

É nesta perspetiva que expõe-se esta reflexão onde será apresentada uma síntese sobre as experiências vividas em ambos os contextos educativos, bem como todas as questões relacionadas com a superação dos desafios. Por outras palavras, serão referidas todas as potencialidades e constrangimentos vivenciados ao longo do processo de formação.

Pode-se afirmar que o processo educativo pressupõe os processos de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva et al., 2016). É fundamental que o(a) educador(a) observe, analise e problematize para intervir e avaliar, fortalecendo uma atitude experimental (Estrela, 1994). Este processo levou à recolha de dados, através do PQA, no caso do contexto de Creche, à construção de guiões de observação, no contexto de Educação Pré-Escolar, e à realização de registos diários, onde identificaram-se os interesses e necessidades dos grupos.

A mestranda definiu objetivos, que orientaram a sua caminhada, sem que prevê-se o ponto de chegada, e estratégias, com vista a planificar atividades

que correspondessem aos mesmos (Roldão, 2003), de modo a desenvolver aprendizagens significativas.

De acordo com Lalanda e Abrantes (1996), as narrativas reflexivas, como também as reuniões com as educadoras cooperantes e com as orientadoras institucionais, resultaram na problematização da prática e na busca de soluções para as dificuldades. Assim, o processo de reflexão permite avaliar a prática, de modo a que esta possa ser sempre aperfeiçoada. Portanto, salienta-se que as reflexões com as orientadoras e com as educadoras cooperantes acerca, dos pontos positivos e negativos, das atividades desenvolvidas assumiram-se indispensáveis para a mestranda, no sentido de melhorar a sua prática e a sua capacidade de reflexão para, na e sobre a ação.

Destaca-se que uma das dificuldades manifestadas pela formanda referia-se ao nível da organização do grupo, em contexto de Creche, que foi superada com o apoio da supervisora. No contexto de Educação Pré-Escolar essa dificuldade não foi sentida. Contudo, em ambos os contextos a mestranda sentiu alguma dificuldade na observação do grupo e das aprendizagens de cada criança, uma vez que apresentava dificuldade em observar dois grupos em simultâneo.

É de referir, que em ambos os contextos estabeleceram-se ligações com a família, uma vez que “em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades” (Post & Hohmann, 2011, p.329) das crianças. Esses diálogos, nos momentos de acolhimento e de partida, levaram a uma maior segurança por parte da mestranda, pois proporcionaram uma troca de informação que permitiu um conhecimento mais aprofundado de cada criança. No contexto de Creche a mestranda desenvolveu uma atividade, exclusivamente, com e para os pais, e no contexto de Educação Pré-Escolar

envolveu a família num dos projetos que o grupo desenvolveu. Considera-se fundamental a ligação que a equipa educativa estabelece com as famílias e restante comunidade, criando, assim, um clima de cooperação e partilha de experiências.

Salienta-se que, a partilha de informação entre a díade foi essencial, uma vez que permitiu “pensar sobre aquilo que estão a observar nas crianças, no modo como as devem apoiar e como resolver os problemas que vão surgindo.” (Post & Hohmann, 2011, p.308). Essa partilha proporcionou à mestranda um conhecimento mais aprofundado dos grupos e de cada criança. Esse conhecimento, complementou-se com a observação, de modo a compreender-se as necessidades generalizadas, dos grupos, em ambos os contextos, como a partilha e/ou cooperação entre pares e o cumprimento de regras. Estas necessidades integraram as planificações, verificando-se uma melhoria das necessidades dos grupos, ao longo dos meses. Foi surpreendente observar a integração, a participação e a motivação de cada criança, em todas as atividades, levando a mestranda a sentir mais confiança e segurança ao longo de todo o processo de formação, propondo assim aos grupos novas atividades. Esta considera fundamental, que a criança tenha voz no seu processo educativo, tenha espaço para partilhar e para questionar.

No que concerne às interações e ao envolvimento com o grupo, acredita-se que tenham sido alcançadas de forma espontânea e com naturalidade. Tentou-se, assim, adotar uma atitude de proximidade física e calorosa, que correspondesse aos interesses e necessidades dos grupos. Procurou-se estabelecer uma relação de cooperação, de modo a criar um clima de confiança. A mestranda estimulou as crianças a resolverem os seus conflitos e encorajou-as a fazerem as suas próprias escolhas, pois o “adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança no nível máximo das suas

capacidades, isto é, (...), ajudar a criança a desenvolver capacidades que sozinha não seria capaz” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.100).

Importa ainda mencionar, que o desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), num grupo de três anos suscitou algum receio, não só devido à faixa etária em questão, mas também devido ao facto de ser a primeira vez que a mestranda iria desenvolver essa mesma metodologia. Ultrapassadas as dificuldades iniciais, foi notória a adesão, o entusiasmo e a curiosidade do grupo em iniciar a pesquisa e em descobrir mais sobre o tema. Logo, pode-se afirmar que a MTP “é um meio, um caminho para a autonomia, [e] para a participação” (Gambôa, 2011, p.50) das crianças. À medida que o projeto ia desenvolvendo-se a mestranda ia ganhando cada vez mais confiança, uma vez que, era necessário dar resposta às questões das crianças, propôs-se uma parceria com os pais, uma visita ao jardim zoológico e a colaboração de um jornalista, estabelecendo-se relações e interações com todos os elementos do contexto educativo e comunidade.

Pode-se concluir que o projeto, desenvolvido num grupo de três anos pela mestranda, revelou-se bastante enriquecedor para o crescimento a nível pessoal e profissional da mesma, pois esta teve oportunidade de compreender através dele os interesses, e as necessidades do grupo, e avaliar como este se desenvolveu, uma vez que, e segundo Katz e Chard (1997), a MTP “promove o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento” das mesmas, em todas as atividades (p.3).

De referir que a construção do portefólio de aprendizagem profissional revelou-se necessário na formação da mestranda. A sua construção criou a oportunidade de reflexão sobre o que a mestranda sentia e sobre os resultados e consequências das suas ações. Os estágios, referidos neste relatório, proporcionaram um primeiro contacto, com crianças nos contextos de Creche

e de Educação Pré-Escolar, revelando-se um desafio no desenvolvimento de atividades para as mesmas.

Cabe, então, dizer-se que a prática desenvolvida, em ambos os contextos, dentro da realidade educativa, proporcionou na estagiária a tomada de consciência das suas capacidades, desenvolvendo o seu grau de confiança, relativamente ao mundo do trabalho. Permitiu de igual modo confirmar, que um dos principais objetivos de um(a) educador(a) é que as crianças realizem aprendizagens significativas, considerando os seus conhecimentos prévios e “respeitando, simultaneamente, as diferenças psicológicas, sociais e culturais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.18). Para que tal seja possível, deve existir um envolvimento do adulto, no sentido de proporcionar um ambiente rico em opções e que respeite o tempo e interesse de cada criança, encorajando-a a tomar decisões e a expressá-las livremente (Post & Hohmann, 2011).

Considera-se pertinente mencionar também, que a formanda sempre teve como intuito exercer a sua profissão no contexto de Educação Pré-Escolar. Contudo, após as experiências proporcionadas pelos estágios, foi-se desenvolvendo na mesma um fascínio e interesse por todo o trabalho desenvolvido em contexto de Creche.

Julgando-se as expectativas e receios anteriores à ação, a mestranda faz um balanço positivo acerca de todo o seu percurso. Este revelou-se uma mais-valia na sua formação, uma vez que facultou um conjunto de aprendizagens, que uma visão somente teórica não permitiria. Assim, pode-se concluir que, o desenvolvimento pessoal acontece em união com a prática, onde a reflexão ao longo desta permite aperfeiçoar o desenvolvimento profissional. Portanto, ao (à) educador(a) estão subjacentes as competências de saber, saber fazer, saber

ser e estar, que serão desenvolvidas ao longo da sua formação e da vida (Decreto-Lei nº 240/2001).

Em suma, o contacto com a realidade educativa e os momentos desenvolvidos em terreno, permitiram criar uma atitude reflexiva, em que analisou-se toda a prática através da informação recolhida, de modo a compreender-se os acontecimentos com impacto na aprendizagem da criança (Sá-Chaves, 1997). Tudo isto enriqueceu a formação da mestranda, munindo-a de ferramentas e tornando-a, no futuro, uma melhor Educadora de Infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Araújo, S. & Costa, H. (2010). *Pedagogia-em-participação em creche: concretizando respeito pela competência da criança*. Cadernos da Educação de Infância, nº 91.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. J. Oliveira – Formosinho (org.) In *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2016). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico do Porto.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as Aprendizagens das Crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de mestrado em estudos da criança, Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho, Portugal.
- Benjamin, W. (2002). Visão do livro infantil. In W. Benjamin, *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* (pp.69-80). São Paulo: Editora 34.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Brazelton, T. & Grenspan, B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - Uma abordagem sobre o Autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular, Planificação*. Porto: Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambôa, R. & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In R. Gambôa (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). *Espaços educacionais e de envolvimento pessoal*. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança*:

- A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 145-157). Porto Alegre: Artmed.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, nº90. Lisboa: APEI.
- Gómez, G. Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIB.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (3ª edição.). Coleção Horizontes Pedagógicos. Editora Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão. In *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Novo, R. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto-Criança: um estudo de caso multicontexto*. Tese de Doutoramento não publicada,

Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.

- Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia- em- Participação em creche: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, 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. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60) (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do*

- Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92) (3.ª Edição). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* (pp. 9-24). Exedra: nº1.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editores.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (org.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Spodek, B. & Brown, P. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In: Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção - Na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

REFERENCIAIS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (2007). *Habilitação profissional para a docência*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Definição do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico*. Diário da República.

Lei nº5/97, de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República.

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017