

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta etapa da minha vida que foi desenvolver uma formação profissional numa área que tanto gosto e ter uma vida académica cuja a experiência foi gratificante, torna-se importante referir todas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, bem como para a concretização de um sonho – ser educadora de infância.

- Aos meus pais, Clara e Edmundo, que, ao longo destes cinco anos, me apoiaram em todos os momentos. Agradeço-lhes muito por tudo o que fizeram por mim e por nunca terem falhado nas fases de maior fraqueza e sensibilidade.

- À minha família por terem acreditado em mim e por me terem ajudado nos momentos de maior dificuldade, assim como fazerem dos meus dias difíceis, mais alegres.

- À minha prima Elsa por ter sido incansável em todas as fases deste ciclo de estudos, adotando uma disponibilidade total para mim quer nos momentos bons, como nos menos bons, quer para me corrigir como para me parabenizar.

- Às amigas que a faculdade me deu por me terem apoiado desde o início, por me terem ajudado a crescer e por me darem sempre motivos para sorrir.

- Ao meu par pedagógico, Maria, por toda a paciência que teve comigo em todas as fases da minha vida académica, e por todo o apoio prestado desde o início, uma vez que fomos par pedagógico desde o primeiro ano da licenciatura.

- Às minhas orientadoras e supervisoras, Doutora Sara Barros Araújo e Mestre Susana Esteves por todos os ensinamentos que me transmitiram que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

- Às minhas orientadoras cooperantes, educadora Fernanda e educadora Paula por me ajudarem a crescer.

- A todos os professores que me acompanharam neste percurso.

- Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que cruzaram o meu caminho e enriqueceram-no de uma forma recompensadora.

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como objetivo apresentar uma reflexão crítica acerca do percurso de formação profissional ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, realizadas em contexto de Creche e em contexto Pré-Escolar.

As competências e as capacidades desenvolvidas e adquiridas ao longo das práticas educativas permitiram expandir e construir saberes profissionais adequados ao nível de ensino em questão. Desta forma, foi possível a concretização de uma ação educativa sustentada e contextualizada baseada no construtivismo e nas pedagogias participativas. Para além disto, o relatório demonstra o crescimento da estagiária ao nível pessoal e ao nível profissional.

O percurso desenvolvido pela mestranda baseou-se numa metodologia de aproximação à investigação-ação experienciando alguns processos desde a observação à planificação, ação, avaliação e reflexão. Estes revelaram-se fundamentais para que a prática educativa desenvolvida pela mestranda alcançasse os objetivos pretendidos, tendo em vista a aprendizagem significativa para as crianças, bem como o envolvimento ativo das mesmas no processo de ensino e aprendizagem. De acrescentar que estes processos permitiram o desenvolvimento da ação de forma contextualizada, integrada e integradora tendo em conta as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo.

Posto isto, o presente relatório ilustra os receios, os obstáculos, as conquistas e as aprendizagens da mestranda que contribuirão para a construção de uma identidade profissional.

Palavras-Chave: Educação de Infância; Prática Educativa; Reflexão; Aprendizagem Profissional.

ABSTRACT

This professional qualification report was developed within the framework of the Master's Degree in Pre-School Education, aiming to present a critical reflection about the course of vocational training throughout Supervised Educational Practices I and II, carried out in the context of Day Care and in a Pre-School context.

The skills and abilities developed and acquired throughout the educational practices allowed to expand and build professional knowledge appropriate to the level of education in question. Therefore it was possible to achieve a sustained and contextualized educational action based on constructivism and in participatory pedagogies. In addition, this report demonstrates the growth of the trainee both at a personal and professional level.

The course developed by the master's student was based on a approach to research-action methodology experiencing some processes from observation to planning, action, avaliation and reflection. These were fundamental for the educational practice developed by the master to reach the intended objectives, in view of the significant learning for the children, as well as their active involvement in the teaching-learning process. To add that these same processes allowed the development of the action in a contextualized, integrated and integrative way taking into account the needs and interests evidenced by the group.

Having said this, this report illustrates the fears, obstacles, achievements and the learning of the master's degree that will contribute to the construction of a identity professional.

Keywords: Childhood Education; educational practice; reflection; professional learning.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Índice de anexos	IX
Índice de apêndices	XI
Lista de abreviações	XIII
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1. A educação de infância e o papel do educador	3
1.2. A imagem da criança	12
1.3. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	15
1.4. Metodologia de trabalho de projeto	24
2. Caracterização dos Contextos de estágio e Metodologia de Investigação	27
2.1. Caracterização do contexto de creche	27
2.2. Caracterização do contexto de jardim de infância	32
2.3. Metodologia de investigação	36
3. Descrição e Análise das Atividades desenvolvidas e dos Resultados obtidos	39
3.1. Ação desenvolvida no contexto de Creche	40
3.2. Ação desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar	51
4. Reflexão Final	63
Referências Bibliográficas	71

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos do tipo A: Grelhas de Avaliação

A1 – Contexto de Creche

A2 – Contexto de Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndices do tipo A: Narrativas Reflexivas Individuais

A1 – Contexto de Creche

A2 – Contexto de Pré-Escolar

Apêndices do tipo B: Registos Fotográficos da Instituição

B1 – Contexto de Creche

B2 – Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndices do tipo C: Planificações

C1 – Contexto de Creche

C2 – Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndices do tipo D: Registos Fotográficos das Propostas de Atividades

D1 – Circuito das Cores

D2 – Tapete Sensorial

D3 – Brincar Heurístico

D4 – Trabalho de Projeto

LISTA DE ABREVIações

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

PQA – *Program Quality Assessment*

RI – Regulamento Interno

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Práticas Educativas Supervisionadas I e II (PES) integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE), foi proposto à mestranda a realização de um relatório de qualificação profissional cuja finalidade é a habilitação profissional para as valências de Creche e EPE. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro (DL), a fundamentação da prática na investigação e a iniciação à prática profissional permitem a aquisição e desenvolvimento de capacidades, aprendizagens e competências fundamentais para uma prática educativa adequada e contextualizada. De acrescentar que a intervenção em ambos os contextos contribuiu para o desenvolvimento crítico e reflexivo da mestranda, essenciais para a formação e habilitação de uma futura profissional (DL n.º 240/2001 e n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Posto isto, o presente relatório de estágio apresenta uma descrição, análise e reflexão das práticas pedagógicas levadas a cabo pela mestranda quer em contexto de Creche, quer em contexto de EPE, tendo por base uma fundamentação teórica e legal adequada.

Relativamente à estrutura do documento, este apresenta-se dividido em três capítulos, uma reflexão final, as referências bibliográficas, os anexos e apêndices. O primeiro capítulo remete para a fundamentação teórica e legal que sustentaram ambas as PES. Neste capítulo expõem-se conceitos associados à Educação de Infância bem como a postura e atitude que o educador deve ter de modo a exercer a sua profissão da forma mais adequada. Para além disso, a imagem da criança também é abordada consoante as diversas perspetivas pedagógicas, também referenciadas numa fase posterior. Por fim, a Metodologia de Trabalho de Projeto é explanada em todo o seu conteúdo.

No que respeita ao segundo capítulo, este apresenta a caracterização das instituições de ambos os contextos de intervenção (Creche e EPE) ao nível do

ambiente educativo, tendo em conta as dimensões pedagógicas relativas à organização do tempo, do espaço e dos materiais. De salientar ainda a presença de uma breve caracterização do grupo de crianças e das suas famílias. Neste capítulo ainda está presente a metodologia de investigação levada a cabo ao longo deste tempo.

Quanto ao terceiro capítulo, este compreende a descrição e análise de diversas ações pedagógicas desenvolvidas pela mestranda ao longo de ambos os contextos e a reflexão crítica e construtiva das mesmas, tendo em vista uma dupla perspetiva – a das aprendizagens das crianças e a das aprendizagens profissionais da formanda.

No que concerne ao último capítulo deste documento, é elencada uma reflexão final acerca do percurso de formação profissional da mestranda.

Por fim, estão apresentados os anexos, constituídos pelas grelhas de avaliação do processo de aprendizagem profissional da PES; pelos apêndices, que expõem as narrativas reflexivas individuais da mestranda; e pelas planificações realizadas pelo par pedagógico e pelos registos fotográficos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Tendo em vista elevar a qualidade da formação do atual ciclo de estudos onde a mestranda se encontra – Mestrado em EPE – torna-se importante sustentar a prática pedagógica com base numa fundamentação teórica e legal consistente. Esta articulação teórica e prática revelou-se uma constante preocupação por parte da estagiária, ao longo de ambas as PES, com o objetivo de melhorar a qualidade da sua ação e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Seguindo esta linha de pensamento, o presente capítulo apresenta um enquadramento teórico e legal dividido em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo estão descritos os conceitos teóricos e legais alusivos à educação de infância e ao papel do educador. Quanto ao segundo subcapítulo, este apresenta a imagem da criança perante as diversas perspetivas pedagógicas, que por sua vez, estão explanadas no subcapítulo seguinte. Por fim, o último subcapítulo aborda a Metodologia de Trabalho de Projeto levada a cabo na PES II.

1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O PAPEL DO EDUCADOR

A Lei de Bases do Sistema Educativo decreta que todas as crianças portuguesas têm direito à educação, garantindo uma “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” bem como “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar” (DL n.º 49/2005 de 30 de agosto). Este direito inicia-se na EPE que, segundo a Lei-Quadro de EPE, caracteriza-se pela primeira fase da educação ao longo da vida para além da desenvolvida pela família “com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a

formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro). Esta lei refere-se a crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos. No entanto, existe a valência de creche apesar de não ser um serviço público disponibilizado pelo governo que, segundo o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, a sua formação possibilita-o de exercer funções educativas no “quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (DL n.º 241/ 2001, de 30 de agosto).

Deste modo, é importante assumir a valência de creche como uma fase fundamental do desenvolvimento da aprendizagem das crianças e não afirmar a ideia de que as crianças com idade inferior a três anos apenas necessitam de prestação de cuidados. Tendo em conta o estágio realizado na Licenciatura em Educação Básica, em Iniciação à Prática Profissional II em contexto de creche com crianças com idades compreendidas entre um e dois anos, e o estágio realizado na Prática Educativa Supervisionada I em contexto de creche com idades compreendidas entre dois e três anos, a mestranda pode compreender que a maioria das crianças estão inscritas desde a primeira idade na creche por diversos motivos destacando o a indisponibilidade dos pais devido à carga horária dos seus trabalhos. Por este mesmo motivo, a creche funciona como mediadora na conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, concedendo às crianças um “espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto). Post e Hohmann (2011) corroboram esta ideia assegurando que todas as crianças, independentemente da idade, aprendem ativamente através da exploração do mundo que as rodeia, adquirindo conhecimento “escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências” (Powell, 1991, p. 1).

Como foi possível verificar anteriormente, o educador de infância está perante uma multiplicidade de questões que deve ter em conta para exercer da melhor forma as suas funções educativas. Torna-se então necessário definir que a base do papel do educador de infância é “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (Formosinho, 2013, p.75).

Para que tal aconteça, o educador deve assumir-se como um ser ativo, participante, observador e reflexivo, visando a sua ação profissional com uma intencionalidade educativa. Numa primeira fase, tal como a mestranda desenvolveu em ambas as PES, o educador de infância deve observar “o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (Silva et al., 2016, p.13), as necessidades e os interesses das mesmas, e o meio envolvente recolhendo e registando o máximo de informações para poder exercer a sua prática pedagógica. Para além disso, um educador de infância deve conhecer o contexto de vida de cada criança, bem como a sua ação com as famílias e a comunidade. Estes registos podem ser feitos por meio de notas de campo, fotografias, produções desenvolvidas pelas crianças entre outros.

Após a fase de observação, o agente educativo parte para o planeamento da sua ação tendo em conta as necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem e conhecimentos prévios da criança. De ressaltar ainda que o educador estrutura a sua planificação com base nos documentos das valências de Creche e EPE, nomeadamente as Experiências-Chave (Post & Hohmann, 2011) e as Áreas de Conteúdos e seus Domínios presentes nas Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE) (Silva et al., 2016) respetivamente. O planeamento permite que o educador antecipe situações que promovam o desenvolvimento das crianças, bem como agir “considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas” tirando partido delas (*idem*, 2016, p.15). Para um planeamento eficaz é essencial a participação das crianças nesta fase, pois quando planeiam “começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito” (Hohmann & Weikart, 2011,

p. 249) o que as leva a compreender como articular as suas ideias e pô-las em prática, bem como desenvolver as suas capacidades ao nível da autoconfiança e sentido de controlo (*idem*, 2011). Posto isto, o agente educativo em diálogo com as crianças desenvolve um processo de negociação e democracia concedendo à criança o “poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48).

Em seguida, concretiza-se a fase da ação propriamente dita, onde a presença da flexibilidade se nota no que concerne a sugestões e situações imprevistas das crianças, provando que estas são sem dúvida o centro da ação pedagógica. Nesta fase, cabe ao educador de infância promover experiências enriquecedoras para a aprendizagem das crianças e criar situações desafiadoras com uma intencionalidade educativa. Para além disso, o educador deve participar nas brincadeiras das crianças, sugerindo novas formas para brincarem, conversar e encorajar na resolução de conflitos caso seja necessário. Assim, o educador desenvolve uma pedagogia de aprendizagem experiencial onde a intencionalidade é “experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35).

Uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança também dependem da ação do educador, este deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança. A ZDP foi criada por Vygotsky definindo-se com uma distância determinada entre a “resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou de colegas com maiores conhecimentos” (Oers, 2007, p. 15). Ou seja, trata-se de uma zona que limita até onde a criança pode resolver os seus problemas de forma autónoma e posteriormente precisa da ajuda do adulto. Sendo o educador a peça fundamental para o apoio da criança, cabe ao mesmo estimulá-la ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitam o seu enriquecimento vocabular e desenvolver o seu pensamento (Lino, 2013, p.115). Por outras palavras, segundo Wood, Bruner e Ross (1976) o educador deve “colocar

andaimos” à criança (*scaffolding*), ou seja, desafiar o pensamento da criança, criando um conflito cognitivo na mesma, para que em seguida possa ajudá-las a desenvolver a sua aprendizagem (Folque, 2014).

De acrescentar que o educador também desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas adaptadas ao contexto e a cada uma das crianças que conduzam ao sucesso das mesmas “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Desta forma, o agente educativo atenta a uma diferenciação pedagógica tornando-a pertinente, uma vez que cada criança é diferente da outra, não despoletando a importância da aprendizagem para todas.

Quanto à fase de revisão e reflexão, quer as crianças quer o educador refletem acerca das suas ações e aprendizagens, percebendo que podem fazer as “coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 341). Nesta reflexão a prática construtivista é central tal como a autogrel por parte dos intervenientes. Relativamente à reflexão intrínseca e sistemática do educador de infância, esta deverá concretizar-se sobre, na e para a ação como forma de aperfeiçoar as suas estratégias, corrigir as suas falhas e melhorar a sua prática profissional (Shön, 1987; Alarcão, 2002).

No que diz respeito ao processo de avaliação, o educador desenvolve um processo formativo onde a “avaliação para a aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.16) está presente, quer isto dizer que o envolvimento da criança nesta fase também é crucial uma vez que ela é protagonista da sua própria aprendizagem. Desta forma, permite-lhe que tome consciência dos seus progressos e das suas dificuldades, bem como formas de as ultrapassar através, por exemplo, de *feedbacks*. (*idem*, 2016). Para que esta fase se desenvolva da melhor forma é necessária uma recolha sistemática de informação que após ser analisada e interpretada, permitirá uma tomada de decisões pedagógicas que melhorem a qualidade da aprendizagem, uma vez que a avaliação é um “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular nº.

4/DGIDC/DSDC/2011). Aliados a estes objetivos, a Circular nº.4/DGIDC/DSDC/2011 define como princípios da avaliação:

carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; carácter formativo; valorização dos progressos da criança; promoção da igualdade de oportunidades e equidade.

Cabe ao educador utilizar diversas técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados para, posteriormente, desenvolver uma avaliação mais eficaz onde o desenvolvimento e aprendizagem das crianças se faça notar. Exemplo disso são as notas de campo recolhidas ao longo do dia, os registos fotográficos, portefólios desenvolvidos pelas crianças, diálogos com os pais e outros agentes envolvidos no processo educativo e a documentação pedagógica. A documentação pedagógica revela-se um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem quer para as crianças, quer para os educadores e os pais, uma vez que “favorece o sentido crítico dos professores e constitui um processo de aprendizagem para as crianças e os adultos, constituindo assim, um instrumento para a investigação e para a reconstrução da prática e da epistemologia da prática” (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2013, p.133). De acrescentar a existência de outros instrumentos de observação que contribuem para uma melhor avaliação, tais como: a escala de bem-estar e envolvimento da criança (Laevers, 2005), o instrumento de avaliação da qualidade integral do *Program Quality Assessment (PQA)* (*HighScope Educational Research Foundation, 2000*) e o manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP)* (Lemos, et al., 2009). Para além disso, o educador também avalia o ambiente e os processos educativos adotados ao longo da ação pedagógica, bem como a sua própria intervenção num modo de autoavaliação (DL n.º 241/ 2001, de 30 de agosto).

Numa outra instância, cabe ao educador de infância organizar o ambiente educativo tendo em conta as crianças envolvidas, proporcionando-lhe experiências significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Sendo o ambiente um espaço favorável ao

desenvolvimento, a criança torna-se independente, “utiliza a sua própria iniciativa prosseguindo os seus interesses, diz exactamente o que pensa, faz perguntas, experimenta e tem muitas ideias” (Kamii, 1996, p.148). O educador organiza o ambiente educativo às crianças, tendo em conta a valência onde está a desenvolver a sua ação pedagógica. Deste modo o ambiente educativo deve seguir duas características fundamentais - a organização e a flexibilidade – configurando um ambiente organizado para a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011, citado por Araújo, 2013). Para além disso, o conforto e segurança também são elencados para a valência de creche. Deste modo, as crianças sentem-se confiantes em desenvolver a sua autonomia tomando consciência do sentido de si próprias “enquanto seres capazes de concretizar intenções, as suas capacidades cognitivas emergentes” (Post & Hohmann, 2003, citado por Araújo, 2013, p.33) tendo por base sentimentos de segurança e competência. Nesta linha de pensamento, o educador pretende que as crianças compreendam e adquiram a sua identidade e sentido de pertença, através da construção de um ambiente ideográfico (Araújo, 2009, citado por Araújo, 2013). De salientar ainda que com estas idades, as crianças usufruem do seu corpo para investigarem o mundo que as rodeia, pelo que a criação de um ambiente multissensorial torna-se crucial permitindo que “cada criança se sinta sincronizada com as suas características idiossincráticas de receção de estímulos” (Ceppi et al., 1998, citado por Araújo, 2013, p.39). Por esta ordem, o ambiente educativo da valência de creche deve proporcionar situações que vão ao encontro das experiências-chave (Post & Hohmann, 2011) adaptadas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças com idade inferior a três anos.

No que diz respeito ao espaço educativo da sala de atividades da valência de Pré-Escolar, o educador deve construir um espaço que permita às crianças moverem-se, encaixar coisas, organizar materiais e desenhar, uma vez que “através deste tipo de ações as crianças constroem o conhecimento sobre relações espaciais que lhes permitirá agir com confiança no mundo físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 76). Através da organização do espaço que o educador expressa a sua intencionalidade educativa com base nas

necessidades e interesses do grupo de crianças. Posto isto, a opinião das crianças quer na organização quer nas mudanças do espaço em si é relevante, uma vez que é o seu desenvolvimento que está em questão (Silva et al., 2016). A criação de áreas com determinados materiais no espaço pedagógico “facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44) pelo que o educador deve criá-las de forma a proporcionarem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao nível das Área de Conteúdo e respetivos domínios estipulados nas OCEPE. Desta forma, é possível concluir que o espaço educativo segue uma orientação construtivista, onde a criança experiencia o mundo que a rodeia consoante as suas intenções e o educador desenvolve uma “consonância entre as mensagens verbais e as não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85).

Para além do espaço em si, o ambiente educativo envolve ainda as interações existentes, uma vez que a socialização também é um processo de ensino e aprendizagem crucial para o desenvolvimento humano (Formosinho, 2009; Formosinho, 2013). O objetivo do educador face à sua interação com a criança é criar laços que garantam a confiança por parte de ambos os intervenientes. Para tal, ao longo do dia o educador deve adotar uma postura que permita a aproximação a cada uma das crianças, como por exemplo, brincar com elas, conversar sobre o que estão a fazer, entre outros. A partir daqui as crianças sentem-se confortáveis para criar uma relação com o educador, confiando nele, uma vez que este é o primeiro adulto que as crianças têm contacto sem ser um rosto familiar. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006) Este adulto será um educador-referência para as crianças, uma vez que estará com elas durante o dia inteiro. Quando a confiança se revela sólida, o educador poderá iniciar então a sua ação pedagógica de uma forma mais intencional. Faz parte do papel do educador ao longo das suas brincadeiras com as crianças, encorajá-las a desenvolver as suas próprias ideias (Kamii, 1996) e apoiá-las nas suas ações, escolhas e explorações, assim como a realizarem

ações sozinhas, contribuindo para a grande finalidade de Piaget: a construção da autonomia intelectual da criança (Oliveira-Formosinho, 2013). Para além disso, o questionamento sobre o porquê das coisas por parte do educador proporciona às crianças momentos de reflexão e vice-versa, uma vez que a relação dar-receber é o motor do processo ensino e aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, o educador cria “situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89) contribuindo para o empenhamento ativo e individual da criança. No que diz respeito à gestão de conflitos entre crianças, o educador deve afirmar-se como um mediador na medida em que tenta compreender ambos os lados dos intervenientes e dar tempo para que as crianças encontrem uma solução para resolverem os seus problemas. Se o adulto oferecer uma solução imediata às crianças, estas não terão uma oportunidade de aprender algo importante como a vida em grande grupo e o respeito pelos outros (*idem*, 2011).

A relação do educador com as famílias também é relevante, uma vez que são ambos “coeducadores” da mesma criança (Silva et al., 2016). Esta relação permite ao educador conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, tal como a sua vida social fora do contexto escolar. Para além disso, as famílias poderão contribuir para a gestão do currículo dos seus filhos, ajudando no planeamento das ações educativas e nas estratégias mais adequadas a levar a cabo, uma vez que conhecem os seus filhos.

Ainda relativamente ao ambiente educativo, é pertinente salientar o estabelecimento da rotina diária do grupo, caracterizada por ser constante, estável e previsível para a criança. Desta forma, facilita-se a adaptação da criança aos vários momentos do dia, atenuando situações de frustração caso haja uma alteração da rotina (Oliveira-Formosinho, 2013). De salientar ainda a flexibilidade da mesma de modo a acomodar as necessidades de cada criança (Post & Hohmann, 2011). Nesta linha de pensamento, a gestão do tempo, apesar de ser elaborada pelo adulto, “tem de ser progressivamente coconstruída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

1.2. A IMAGEM DA CRIANÇA

Ao longo dos estágios profissionais quer da licenciatura quer do mestrado, a estudante compreendeu que as crianças são o centro da ação pedagógica pelo que elas tomam as decisões na forma como, o quê e se querem aprender. A criança assume-se como construtora do seu próprio conhecimento tendo “voz no processo ensino e aprendizagem” (Formosinho, 2013, p. 19).

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (2004), “a criança tem direito à educação” (p. 20) assegurando uma igualdade de oportunidades para todas, bem como tem direito a receber orientação que permita o desenvolvimento das suas capacidades. De salientar ainda que as crianças têm direito à liberdade de expressão, dando as suas opiniões que devem ser tidas em conta, visto que a criança não deve ser considerada uma “tábua rasa” ou uma “folha em branco” (Formosinho, 2013, p. 19).

Posto isto, a estagiária mobilizou a sua ação tendo em conta que a criança é um ser ativo quer na construção do seu desenvolvimento quer no seu processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lino (2013), perante a perspetiva pedagógica de *Reggio Emilia*, a criança é encarada como um “sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (p.114). Para além disso, segundo um dos princípios de Rinaldi, as crianças são vistas como sujeitos com “potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.108). Por outras palavras a abordagem de *Reggio Emilia* afirma que a criança é uma “construtivista social”, uma vez que se baseia na comunicação, interação e relacionamentos.

No que concerne ao modelo curricular Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que a criança se revela um ser

competente, ativo e participante “na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar” (p.39). Deste modo, a pedagogia participativa valoriza a voz das crianças deixando-as conscientes dos seus direitos, da sua assertividade e da tomada de decisões (*idem*, 2013). Para além disso, esta pedagogia privilegia os valores democráticos permitindo à criança olhar “para a forma como a responsabilidade social se associa a preocupações com qualidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.13).

Torna-se relevante ainda referir que as crianças “constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias” (Amy Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011, p.1). Segundo a perspetiva pedagógica *HighScope*, a criança é o motor da aprendizagem no diálogo (Oliveira-Formosinho, 2013) pelo que toda a ação planificada pelo adulto deve focar-se nas “potencialidades e talento das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.81). Deste modo, a motivação das crianças parte delas próprias, bem como o controlo das situações e dos diálogos, permitindo que as mesmas cresçam na sua “capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser autónomas, de tomar iniciativa e de sentirem empatia e auto-confiança” (*idem*, 2011, p.76).

Numa outra ótica seguindo uma pedagogia moderna, Folque (2014) defende que as crianças conseguem compreender o conceito de aprender e como se aprende. Quer isto dizer que a criança é “consciente do seu próprio pensamento [e] consciente do seu andamento no aprender e no pensar, como o é acerca da matéria que está a estudar” (Bruner, 1996, citado por Folque, 2014, p.76). Deste modo, quando a criança estabelece um diálogo com o educador acerca da sua aprendizagem promove um processo de ação e reflexão que lhe permite compreender a importância de aprender a aprender (Folque, 2014).

Perante a proposta de Goldschmied e Jackson (2006) para Creche, as crianças com estas idades desenvolvem as suas aprendizagens por meio da exploração sensorial. De acrescentar que são encaradas como seres com um desenvolvimento autónomo e como “indivíduos com os seus próprios impulsos

para aprender e crescer, necessitando dos adultos como apoiadores” (*idem*, 2006, p.23). Para além disso, ainda é possível afirmar que a base da aprendizagem das crianças é o brincar.

Quanto à imagem da criança, privilegiada nas OCEPE, esta revela que cada criança consegue aprender a defender as suas opiniões e ideias, respeitar os outros e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento mútuo entre ela e os que a rodeiam (Silva et al., 2016). Para além disso, cada criança é detentora de uma “identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (*idem*, 2016, p.12). De acrescentar que as OCEPE, tal como as perspetivas pedagógicas anteriormente mencionadas, defendem os direitos das crianças tais como o direito à educação, direito à integração e direito a opinar (*idem*, 2016).

Nesta linha de pensamento, é possível afirmar que a criança é sujeito e agente do processo educativo participando em todas as fases do mesmo, tendo em conta todos os seus conhecimentos prévios, as necessidades e os interesses. Deste modo, segundo Zabalza (1998), a criança é competente em dois sentidos: quando entra na escola com conhecimentos prévios e competências adquiridas através de experiências significativas; e quando sai da escola e reconhece que ao longo desse tempo apropriou-se desses conhecimentos para “possuir um [novo] repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado” (*idem*, 1998, p.20). Quer isto dizer que as crianças são o elemento estruturante do seu conhecimento, assumindo-se como coconstrutoras com competência para ter voz no processo ensino e aprendizagem (Formosinho, 2013).

Seguindo a ideia afirmada anteriormente, Vygotsky propõe um paradigma socioconstrutivista onde afirma que a criança compreende o mundo que a rodeia através da ação com os objetos e as relações com as outras pessoas (Oliveira-Formosinho, 2006). Desta forma, cabe ao educador criar oportunidades de aprendizagem para criança, desenvolvendo o seu sentido reflexivo e crítico bem como estimular a curiosidade da criança através de

situações para que “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016). A forma mais espontânea de aprender de um modo intencional implícito é brincar. Brincar é um “meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem” (*idem*, 2016, 12). O educador deve criar condições que permitam à criança escolher experiências mais específicas de forma a estimular um brincar mais complexo, concentrado e com qualidade (Golschmied & Jackson, 2006).

Partindo desta afirmação, é importante referir que o modo de aprendizagem das crianças em contexto de Creche e em contexto de Pré-Escolar é diferente. As crianças com idades inferiores a três anos desenvolvem a sua aprendizagem ativa por meio de uma exploração sensorial sobre o mundo que as rodeias bem como sobre si próprias (Goldschmied & Jackson, 2006). Neste sentido, tomam as suas próprias iniciativas e decisões, questionando-se sobre tudo e comunicando sobre uma forma adequada à faixa etária em questão. Por sua vez, tendo em conta um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, as crianças em idade pré-escolar assumem processos mais complexos a vários níveis, nomeadamente na forma de exploração, manipulação, questionamento e comunicação (Hohmann & Weikart, 2011). Por outras palavras, as crianças desta faixa etária complexificam as suas aprendizagens e ações.

1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A existência de diversas perspetivas pedagógicas proporciona diversos pontos de vista acerca da ação educativa, promovendo uma relação entre a teoria e a prática. Deste modo, o conceito de modelo pedagógico associa-se a uma combinação de fundamentos com a ação, a teoria e a prática (Formosinho, 2013). Quer isto dizer que um modelo pedagógico define-se como um “sistema

educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013).

Posto isto, revela-se pertinente mencionar que a mestranda ao longo da sua prática pedagógica apropriou-se de diversas perspetivas pedagógicas de forma a desenvolver uma prática mais consistente, promovendo a diversidade no ambiente educativo. No que diz respeito à valência de creche, a prática educativa da mestranda seguiu a proposta de Goldschmied & Jackson (2006) e a abordagem *HighScope* (Post & Hohmann, 2011). Por sua vez, na EPE, a mestranda baseou-se na abordagem *HighScope* (Hohmann & Weikart, 2011), *Reggio Emilia* (Edwards, Gandini & Forman, 2007), Movimento Escola Moderna (MEM) (Folque, 2014) e Pedagogia em Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que diz respeito à prática pedagógica no contexto de Creche, uma vez que são crianças pequenas e estão habituadas a viver no conforto e segurança do seio familiar, importa referir que Goldschmied & Jackson (2006) assumem a imagem do educador como um educador-referência. Deste modo, o objetivo deste educador é o de criar uma relação especial com cada criança visto que estas têm necessidades profundas de uma forma imediata e concreta (Goldschmied & Jackson, 2006). Quer isto dizer que, esta proposta confere “grande importância e valor aos vínculos entre crianças individuais e adultos, e [reconhecem] a dor causada pela separação insensível ou pela ausência desses vínculos” (*idem*, 2006, p.27). Deste modo, tendo em conta a separação dos pais, o educador deve ter o cuidado adequado quer a nível educacional, quer a nível sensível e compreensivo (*ibidem*, 2006).

Relativamente à postura do educador no espaço físico, é importante referir que este tem uma função específica ao nível da organização do tempo, como por exemplo, definir o início e o fim das atividades consoante o envolvimento das crianças. Ao nível da organização do espaço e materiais, o educador possibilita “às crianças que escolham e desenvolvam o seu brincar, por si

mesmas ou com outras” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.39), estando por perto, brincando com elas e estimulando experiências de aprendizagem.

Ainda no contexto de Creche foi realizada uma experiência proposta pelo quadro de referência de Goldschmied e Jackson (2006) denominada “brincar heurístico”. Nestas idades, 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). Desta forma, as autoras propõem uma experiência onde estão à disposição das crianças diversos objetos do cotidiano para explorarem e manipularem. Nesta experiência, o educador está presente, mas não interage com as crianças, apenas observa e tira notas, contribuindo para a autonomia da criança ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o educador impulsiona a criação de um ambiente rico de aprendizagem, proporcionando a concentração e ausência de conflitos permanece.

No que concerne à abordagem *HighScope* (Post & Hohmann, 2011) no contexto de Creche e Pré-Escolar, a mestrandia guiou-se pelos princípios orientadores propostos: aprendizagem ativa; interação adulto-criança; ambiente físico; horários e rotinas; observação da criança. Relativamente à aprendizagem ativa, as crianças com idade inferior aos três anos aprendem por meio sensorio-motor (Piaget, 1952, citado por Post & Hohmann, 2011). Ou seja, as crianças “recolhem informação sobre o mundo (...) através da ação física” recorrendo ao seu corpo e sentidos para aprender (*idem*, 2011, p.23) numa abordagem sensoriomotora. Para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa mais intencional, a abordagem *HighScope* propõe um conjunto de experiências-chave adequadas à faixa etária que permitam ao educador compreender as diversas explorações das crianças. Neste sentido, destacam-se experiências-chave tais como o “Sentido de Si Próprio”, onde a criança toma consciência de si, distinguindo o “eu” dos outros, expressa as suas iniciativas e toma as suas próprias decisões. Para além disso, existem as “Relações Sociais” que permitem que a criança estabeleça relações com os pares, com os adultos e com o educador responsável. No que diz respeito à experiência-chave da

“Representação Criativa”, esta passa pela exploração criativa dos materiais bem como brincar ao “faz de conta”. Quanto à experiência-chave associada ao “Movimento”, esta prende-se com as capacidades que cada criança tem para se movimentar, para movimentar o seu corpo e para movimentar os objetos que a rodeiam. Relativamente à “Música” relaciona-se com a capacidades que as crianças desenvolvem ouvindo e respondendo a músicas, assim como explorar e imitar sons. No que concerne à “Comunicação e Linguagem”, esta permite que o educador observe o desenvolvimento das crianças ao nível da comunicação verbal e não-verbal, da participação em diálogos e da forma como exploram os livros e apreciam histórias. A experiência-chave “Explorar Objetos” relaciona-se com o modo que cada criança explora os objetos através das várias partes do corpo e como descobre a permanência do mesmo. Por sua vez a “Noção Precoce da Quantidade e de Número” traduz-se no desenvolvimento das capacidades das crianças relativamente a conceitos matemáticos tais como correspondência “um a um”. Quanto à experiência-chave do “Espaço”, esta prende-se com a exploração do espaço e dos objetos, assim como a exploração dos conceitos de encher, esvaziar, pôr dentro, pôr fora, desmontar, etc. Relativamente ao “Tempo”, esta experiência-chave associa-se à capacidade que cada criança tem para explorar diversos conceitos de tempo como por exemplo “depressa”, “devagar”, repetição de ações, previsão da ordem de acontecimentos, etc. (Post & Hohmann, 2011).

Em contexto pré-escolar as experiências-chave propostas pelo modelo vão ao encontro das Áreas de Conteúdo e respetivos Domínios estipulados nas OCEPE (Silva et al., 2016). Neste sentido, salientam-se três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

No que respeita à Área de Formação Pessoal e Social, esta abrange o desenvolvimento da criança ao nível de conceitos como identidade, autoestima, independência, autonomia, consciência de si como aprendiz, convivência democrática e cidadania.

Quanto à Área de Expressão e Comunicação, esta envolve diversos domínios desde a Educação Física à Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática que constituem uma relação entre si. Cada domínio é constituído por diferentes subdomínios que representam “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (*idem*, 2016, p.43). No que respeita ao desenvolvimento desta área de conteúdo, as crianças adquirem a sua língua materna enquanto desenvolvem “competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11).

Relativamente à área de Conhecimento do Mundo, esta baseia-se no interesse e curiosidade natural das crianças em descobrir o mundo que as rodeia, promovendo ações como explorar, questionar, descobrir e compreender. Neste sentido, esta área de conteúdo associa-se a uma “sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado” (Silva, et al., 2016, p.85). Esta abordagem contextualizada e desafiadora permite que as crianças desenvolvam valores, atitudes e comportamentos perante o ambiente que as rodeia, tendo por base os conhecimentos prévios das crianças no que respeita à exploração do meio (Silva, et al., 2016).

Assim, a aprendizagem das crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos desenvolve-se pela ação, ou seja, “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). A aprendizagem pela a ação baseia-se nos desejos e intenções das crianças em compreender o mundo que as rodeia através da exploração e questionamento do porquê das coisas (*idem*, 2011).

Por sua vez, as interações entre o adulto e a criança revelam-se fulcrais, pelo que o educador deve criar um clima de confiança com as crianças, transmitindo segurança às crianças procurando “ver as coisas do ponto de vista da criança, encorajar e não contrariar os esforços e tentativas de comunicação” por parte

das mesmas (Post & Hohmann, 2011, p.14). Nas crianças em idade pré-escolar, o educador deve criar situações que desafiem o pensamento intelectual da criança levando-a a renovar o seu “empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89) sendo este o verdadeiro motor da construção do conhecimento. Nesta linha de pensamento, prova-se que a autonomia da criança é a preocupação central deste modelo pedagógico.

No que diz respeito ao ambiente físico, este deve ser seguro, flexível e atender aos interesses e necessidades das crianças. De acrescentar que o ambiente deve ter em vista a aprendizagem ativa das crianças encorajando-as a “olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair as coisas, e sujar de vez em quando” (Post & Hohmann, 2011, p.14). Nesta linha de pensamento, o espaço está organizado em áreas de interesse e áreas de cuidados. Em contexto de EPE, estas áreas devem atender a possibilidades de aprendizagem ativa, desde os objetos e materiais, à manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos (Hohmann & Weikart, 2011). As salas devem ter espaço para as crianças brincarem sozinhas ou com outras, explorarem os materiais, falar sobre o que estão a fazer, moverem-se livremente e resolver problemas (*idem*, 2011).

Quanto aos horários e rotinas de *HighScope*, o educador planifica-os de modo a serem suficientemente flexíveis numa perspetiva de favorecimento dos ritmos e temperamentos de cada criança, bem como previsíveis permitindo que as crianças ganhem confiança e explorem as suas competências de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, as rotinas diárias apoiam a iniciativa da criança, oferecendo um “enquadramento comum de apoio à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Por fim, no que respeita à componente fundamental desta abordagem – a observação da criança – esta permite que o educador tenha o conhecimento individualizado de cada uma e partindo destas informações construa todo o ambiente educativo. Para que esta observação seja realizada de forma mais adequada e pormenorizada, o educador utiliza o instrumento de avaliação da qualidade integral do PQA. “Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.77).

A intervenção educativa da mestrandia no contexto de EPE baseou-se em diversas perspetivas pedagógicas destacando primeiramente a Pedagogia-em-Participação. Esta perspetiva permite que sejam quebradas as pedagogias transmissivas, promovendo o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28). Por outras palavras, esta perspetiva pedagógica valoriza a democracia com vista ao desenvolvimento de crenças, valores e princípios democráticos (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013).

No sentido de promover a intencionalidade pedagógica, a Pedagogia-em-Participação desenvolveu quatro eixos pedagógicos – eixo do ser/estar, eixo do pertencimento e da participação, eixo da exploração e comunicação, eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem. Relativamente ao primeiro eixo, este “integra o dinamismo do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico, do emocionar-se” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.15). No que respeita ao eixo do pertencimento e da participação, este prende-se com uma “pedagogia de laços” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) onde o pertencimento, a participação, as diversidades e as semelhanças permitem a aprendizagem das crianças ao nível das competências essenciais para viverem em família e para o seu bem-estar individual. Quanto ao eixo da exploração e comunicação, este centra-se na aprendizagem por meio da exploração e experimentação associados à comunicação. “A comunicação das explorações do mundo, usando sentidos inteligentes e inteligências sensíveis, abre às crianças mundos possíveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35). Por sua vez, o

quarto e último eixo associa-se à pedagogia do significado. Por outras palavras, este eixo associa-se a conceitos como narrar, significar, diversidade e semelhança no sentido de que só se compreende quando se vivencia, narra e damos significado às coisas.

Para além disso é necessário ainda salientar que esta perspetiva pedagógica valoriza a documentação pedagógica tendo como base processos de observação, escuta e negociação. De acrescentar que a documentação pedagógica no âmbito da Pedagogia-em-Participação permite que os educadores possam compreender e interpretar os processos pedagógicos observados. Nesta linha de pensamento, “a documentação é considerada como um processo de aprendizagem, como instrumento de reflexão, e como ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico” (Azevedo, 2009, p.54, citado por Araújo, 2013, p. 63).

Ainda no âmbito da documentação pedagógica é importante referir que o modelo curricular de *Reggio Emilia* (Edwards, Gandini & Forman, 2007) defende que esta mesma é fulcral para perceber a evolução individual das crianças ao nível da aprendizagem, assim como permite ao educador refletir de forma crítica sobre a sua prática (Lino, 2013). Para além disso, a documentação pedagógica tem como princípio basilar a capacidade de “ajudar as crianças a encontrar significado no que fazem, descobrem e experimentam” (Baracho, 2011, citado por Rinaldi, 2008).

Esta perspetiva pedagógica valoriza a aprendizagem por meio de uma “pedagogia das relações”. Por outras palavras, a interação entre os adultos e as crianças caracteriza-se por uma relação de “reciprocidade, de respeito mútuo, onde as crianças, os professores e os pais convivem como fontes recíprocas de informação e de recursos” (Lino, 2013, p.118). Deste modo, *Reggio Emilia* privilegia o bem-estar, a escuta e a comunicação entre todos os intervenientes, permitindo um processo de desenvolvimento e aprendizagem por meio de um trabalho colaborativo (Lino, 2013).

Importa ainda referir que o modelo pedagógico de *Reggio Emilia* defende uma organização do espaço como terceiro educador. Por outras palavras, o espaço é organizado tendo em conta um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações, de ideias, de valores, de atitudes e de património cultural de todos os intervenientes no processo. De acrescentar o bem-estar e segurança das crianças (Lino, 2013). Seguindo as diretrizes deste modelo, o espaço é valorizado pelo seu poder para “criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva” (Malaguzzi, 1997, p.40, citado por Lino, 2013, p.120).

No que concerne ao modelo pedagógico MEM, este propõe uma perspetiva sociocêntrica (Folque, 1999) definindo a escola como um espaço onde a cooperação e a solidariedade de uma vida democrática se destacam (Niza, 1998). De acrescentar que esta proposta organiza-se visando o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança e tendo três finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 2014). Assim, conclui-se que MEM fundamenta-se em perspetivas socioculturais para a aprendizagem das crianças (*idem*, 2014).

Na PES II a mestranda ainda utilizou um conjunto de “instrumentos de monitoragem da ação educativa” (Niza, 2013, p.151) como forma de aperfeiçoar a sua prática, tais como o mapa de presenças, o mapa de atividades e o quadro de distribuição de tarefas (Folque, 2014). De salientar ainda que os “instrumentos de pilotagem” permitem documentar as ações do grupo e orientar, regular, planear e avaliar as mesmas quer de forma individual quer em grupo (Folque, 2014). Por outras palavras, estes instrumentos tratam-se de “informantes da regulação formativa” (Niza, 1996, p.156, citado por Folque, 2014, p.55).

A perspetiva pedagógica MEM também incentiva as crianças a refletirem sobre as atividades e questionarem-se sobre as coisas. Uma vez que nem todas as dúvidas têm respostas simples, os educadores incentivam as crianças a

desenvolverem as suas ideias através de projetos estruturados (Folque, 2014). Estes projetos “implicam um encadeamento de actividades desenhadas mentalmente e que, no seu conjunto, permitem dar resposta a determinado problema e questão” (Niza, 1996, citado por Folque, 2014, p.60).

1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Ao longo da prática profissional em contexto de EPE, a estagiária direccionou a sua ação pedagógica com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al. 2012). As crianças desta idade são exploradoras e questionam-se do porquê das coisas querendo aprender sempre mais. No entanto, “alguns dos desejos, perguntas e problemas das crianças não podem ser respondidos através de actividades simples e limitadas” (Folque, 2014, p. 59), pelo que cabe ao educador desenvolver com elas projetos mais estruturados. Por outras palavras, desenvolve-se uma cooperação entre o educador e as crianças numa investigação de um tema ou uma resposta mais concreta, através do encadeamento de actividades previamente planificadas (Niza, 1996, citado por Folque, 2014), bem como de instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta (Niza, 2013). Esta metodologia favorece o trabalho em grupo permitindo às crianças desenvolverem as suas capacidades de trabalharem com os outros, reconhecer que cada um tem um contributo a dar e negociar o que pretendem fazer (Edwards, 2005, citado por Vasconcelos et al. 2012). Deste modo, a Metodologia de Trabalho de Projeto promove a integração de todas as crianças mantendo uma igualdade de oportunidades para todas, indo ao encontro da diferenciação pedagógica (Formosinho & Gambôa, 2011).

Segundo Vasconcelos et al. (2012), esta metodologia pedagógica desenvolve-se em quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; avaliação/divulgação.

Na primeira fase, através do diálogo entre os intervenientes, ocorre uma troca e comparação de ideias onde se identificam os saberes e define-se aquilo que as crianças querem dizer, ou seja, o problema. (Vasconcelos, et al., 2012). Começar por um problema permite traçar um itinerário reflexivo, tornando como centro da aprendizagem a pesquisa e os intervenientes no processo (Gambôa, 2011).

Numa segunda fase do processo, depois da análise do problema, a “equipa educativa projeta as possíveis atividades e experiências a realizar” (Niza, 2013, p.131) através de uma planificação com objetivos gerais e formulam um conjunto de hipóteses do que poderá acontecer consoante o conhecimento individualizado que têm das crianças e das suas experiências (Vasconcelos et al. 2012).

Relativamente à terceira fase, as crianças iniciam o processo de pesquisa e investigação propriamente dito através de experiências diretas que permitem uma organização, seleção e recolha de informação, que posteriormente será registada através de desenhos, registos fotográficos, textos, construções, etc. Para além disso, analisam os resultados obtidos em grupo quanto ao que sabiam, o que queriam saber e o que não estava correto (Vasconcelos et al. 2012). Nesta mesma fase cabe ao educador “apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (Hoyuelos, 2004, citado por Niza, 2013, p. 131).

No que diz respeito à última fase, esta caracteriza-se pela socialização do saber, quer isto dizer que os intervenientes partilham com as restantes crianças da instituição e com os pais como sucedeu todo o projeto, bem como as aprendizagens dali retiradas. Em seguida, avaliam-se diversos parâmetros do projeto, tais como a “intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreatajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, et al., 2012, p.17).

Nesta linha de pensamento, esta metodologia revela-se importante para todos os intervenientes num processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a criança desenvolve a sua autonomia tomando decisões, assumindo responsabilidades e promovendo valores democráticos como a justiça, participação e cooperação (Silva et al., 2016). Quanto ao educador, esta metodologia permite que através da pesquisa de referenciais teóricos, desenvolva experiências significativas para as crianças que promovam o pensamento reflexivo e crítico (Elliot, 1990).

Deste modo, ao longo do projeto a estagiária fez registos quer fotográficos quer escritos dos vários processos e experiências realizadas, assim como as crianças o fizeram por meio de desenhos. Posto isto, a documentação pedagógica constitui um “instrumento para a investigação e para a reconstrução da prática e da epistemologia da prática” (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2013, p.133).

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O capítulo II é composto por dois subcapítulos que abrangem, de uma forma geral, a caracterização dos contextos de estágios onde se realizaram as Práticas Educativas Supervisionadas da mestranda. Deste modo, serão apresentadas todas as informações necessárias acerca das instituições, das crianças e da comunidade educativa envolvente, como forma de justificar as ações pedagógicas desenvolvidas. De acrescentar a existência de um terceiro subcapítulo onde será abordada a metodologia de investigação desenvolvida.

Tendo em conta os pressupostos legais presentes no DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, os requisitos necessários para a obtenção profissional para a docência partem da colaboração em estabelecimentos do ensino básico, tais como creches e jardins de infância sendo essencial a aquisição de competências profissionais que envolvam a participação ativa das crianças. Assim, torna-se fundamental caracterizar os contextos de estágio onde a mestranda mobilizou as suas práticas educativas.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

A PES I realizou-se em contexto de Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) constituída por uma “iniciativa de particulares sem finalidade lucrativa com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos” (Segurança Social, 2017).

Esta instituição rege-se pelo princípio fulcral de promoção do bem-estar das crianças e das suas famílias. Para além deste princípio, é importante elencar

outros objetivos que a instituição pretende alcançar tais como: contribuir ativamente para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais; favorecer o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua de solidariedade e responsabilidade; contribuir para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. Estes objetivos regem-se pelo conceito de IPSS apresentado anteriormente.

No que concerne às respostas sociais da instituição, esta é constituída por quatro valências: berçário, creche, jardim de infância (JI) e atividades de tempo livre (ATL). Para além disso, torna-se necessário salientar ainda os protocolos de parcerias estabelecidos com a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Escola Superior de Educação do Porto, a Biblioteca Municipal, o Museu Etnológico e as escolas E.B.2/3 (Regulamento Interno da Instituição, 2016/2017) (RI).

A autonomia da gestão escolar mencionada no DL nº43/89 de 3 de fevereiro guia-se pela construção de um PP próprio. O tema do PP designa-se “EmocionArte” com o intuito de promover uma ligação entre a educação e as artes. Os objetivos deste projeto passam primeiramente pela valorização por parte das crianças tanto pelas suas produções como pelas de outras crianças, bem como promover o desenvolvimento do espírito crítico através de uma interiorização de valores morais, cívicos e estéticos. Seguidamente, permitir que as crianças consigam identificar e utilizar materiais, instrumentos e técnicas relacionadas com as diversas atividades artísticas. Numa outra instância, também se revela importante como objetivo proporcionar às crianças uma contextualização de algumas obras, de modo a conhecerem a vida de alguns pintores, assim como a época e o local onde viveram. Com base nestes objetivos, o “EmocionArte” pretende que a criança construa a sua personalidade baseando-se em princípios de cidadania, autonomia, socialização e aquisição de valores (RI da Instituição, 2016/2017).

As reuniões da equipa pedagógica são realizadas mensalmente de modo a planificar e avaliar a prática educativa. Já as reuniões de pais são feitas por

período escolar e são obrigatórias, no entanto, caso seja necessário, os pais podem marcar reuniões individuais com as educadoras.

A ação pedagógica da instituição orienta-se por um conjunto de ideias contempladas em vários modelos curriculares tais como *HighScope*, MEM e Pedagogia-em-Participação (RI da Instituição, 2016/2017).

A instituição oferece várias atividades de enriquecimento curricular (AEC) como inglês, educação musical, educação física, natação, yoga e dança.

No que respeita ao pessoal técnico, existem oito educadoras, uma escriturária e 11 ajudantes de ação educativa. O pessoal não técnico é composto por uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar.

Relativamente ao espaço físico, a instituição apresenta dois edifícios, sendo que o edifício principal é composto por: cozinha; refeitório; lavandaria; gabinete da direção; gabinete da secretaria; duas salas de ateliers; dois quartos de banho para adultos; quartos de banho para as crianças; três salas para a valência do pré-escolar; quatro salas para a creche. O segundo edifício, o da sala onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, é composto por uma sala para creche, um refeitório (cf. apêndice B1), três quartos de banho e uma sala de ATL. De acrescentar que todas as salas apresentam fácil acesso ao exterior.

Quanto ao espaço exterior, as salas de creche do edifício principal têm um espaço privado (varanda) com superfície de amortecimento do impacto. Para além desse espaço, a instituição dispõe de um parque infantil com baloiços, escorregas e carros, sob uma superfície amortecedora. Este espaço também apresenta árvores, jardins e plantas, ao longo de toda a área incluindo a que circunda o edifício. Por sua vez, o espaço exterior da sala onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica (cf. apêndice B1) apresenta ausência de quaisquer equipamentos e apenas uma pequena superfície de amortecimento do impacto, sendo a restante superfície de pedra. De acrescentar a presença de uma porta de acesso à saída bem como escadas de fácil acesso às crianças (PQA - *HighScope Educational Research Foundation*, 2000).

Também é importante que o ambiente educativo seja planeado de acordo com os interesses e necessidades das crianças, pelo que o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades conferem autonomia à criança assim como motivação e segurança. Deste modo, a sala onde a mestranda desenvolveu a PES I possui um espaço amplo e com bastante luz natural, dispondo de várias janelas ao longo de duas paredes opostas, o que permite que as crianças possam observar o exterior. De salientar a presença de uma boa circulação de ar. Posto isto, recorrendo ao instrumento de avaliação da qualidade integral do PQA (*HighScope Educational Research Foundation, 2000*), torna-se possível avaliar a sala ao nível 3 da subescala do Ambiente físico, visto que possui vários parâmetros avaliados neste nível.

No que diz respeito à rotina diária do grupo de crianças, esta apresenta vários momentos desde o Acolhimento, Tempo de escolha livre, Tempo de Grupo, Tempo de Exterior (consoante as condições climatéricas), Higiene e prestação de cuidados, Almoço, Sesta e Lanche. Tendo em conta que a rotina é essencial para o desenvolvimento das crianças principalmente ao nível da autonomia, esta revela-se flexível no sentido de se adaptar ao ritmo de cada criança de modo a que estas percebam que o tempo é previsível (RI da Instituição, 2016/2017). A este nível, baseando-me no PQA (*HighScope Educational Research Foundation, 2000*) foi possível verificar algumas falhas, destacando o facto de a rotina diária ser igual para todas as crianças, como por exemplo, na hora da sesta as crianças mesmo que não queiram dormir, têm de permanecer deitadas.

Relativamente à sala de atividades, esta apresenta várias áreas indo ao encontro das ideias estipuladas no modelo *HighScope* tais como: Área da biblioteca; Área da casinha; Área dos jogos; Área da expressão plástica; Área das construções; Área da sesta; Área da higiene corporal (Post & Hohmann, 2011) (cf. apêndice B1). Partindo da análise do instrumento de avaliação da qualidade integral do PQA (*HighScope Educational Research Foundation, 2000*) foi possível verificar que a sala apresenta falta de equipamentos e materiais

associados ao movimento. Todavia a sala apresenta um amplo espaço para as crianças se movimentarem, reboarem, saltarem e explorarem o movimento através do corpo.

No que concerne ao grupo de crianças da sala onde a mestranda desenvolveu a PES I, este apresenta-se heterogêneo com um total de 16 crianças, 11 do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses (dois e três anos). Através da observação da mestranda e ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica verificou-se que se tratava de um grupo de crianças curiosas e ativas. De salientar que o grupo se revela bastante conflituoso principalmente nos momentos de partilha (D.A., H., G., S.S., E., M., J., L.R.). Também é importante mencionar que este grupo de crianças se encontra pela primeira vez na creche, ou seja, não estão habituadas a estar diariamente com um grupo de crianças e outros adultos, que não sejam rostos familiares, que pretendem transmitir regras sociais. No que concerne ao desfralde, a mestranda verificou que apenas nove crianças já o teriam realizado por completo.

Posto isto, uma das principais necessidades deste grupo de crianças prende-se com o desenvolvimento do Sentido de Si Próprio, mais concretamente na gestão de conflitos; desenvolvimento do sentido de responsabilidade; capacidade de concentração e atenção (D.A., G.R.); aguardar pela vez para falar/participar (G.); respeito e partilha com os outros. Ao nível da comunicação e linguagem, algumas crianças ainda se encontram numa fase inicial do desenvolvimento da linguagem oral (D.A., M, L., M.M., D., I., G.R., S.S., S., A.).

Por sua vez, os interesses das crianças estão diretamente associados às construções no tempo de escolha livre; gosto pela música e pela dança; interesse por instrumentos musicais; interesse e curiosidade por histórias; gosto pela expressão artística (G., H., J., I., G.R.); interesse por puzzles e jogos de encaixe; entusiasmo por experiências sensoriais e manipulação de objetos (I., M.M., E., G.R., H., J., D., M., D.A.).

Quanto às famílias das crianças, estas encontram-se numa classe socioeconómica média-alta, sendo a maioria compostas pelos pais e uma criança.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A PES II onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica realizou-se em contexto de EPE numa IPSS.

Esta instituição rege-se pelos quatro pilares da educação presentes no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI da UNESCO: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser. Nesta linha de pensamento, os objetivos da instituição baseiam-se em valores e crenças que permitem a formação de cidadãos competentes e capazes de pensarem e agirem autonomamente. Para além disso, a instituição visa formar pessoas que sejam exigentes consigo próprias, autorreguladoras nas suas atitudes e que se desenvolvam com base em princípios de respeito, tolerância e sensibilidade (RI da Instituição, 2017).

Por sua vez os objetivos pedagógicos gerais da instituição fundamentam-se na Lei-Quadro da EPE (Lei nº. 5/97 de 10 de fevereiro) destacando a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Ainda relativamente à formação pessoal e social da criança, destacam-se como objetivos a igualdade de oportunidades para todos e a possibilidade de permitir à criança o seu desenvolvimento ao nível global através de aprendizagens significativas e diferenciadas. De acrescentar que a instituição pretende que as crianças desenvolvam o seu pensamento crítico e processos colaborativos com a comunidade e com as famílias.

Relativamente às respostas sociais da instituição, esta é constituída por duas valências: creche, da qual o berçário também faz parte, e JI. Para além disso, a instituição estabeleceu protocolos de parcerias com a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Escola Superior de Educação do Porto, o Centro de dia e o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico.

O PP da instituição tem como princípio primordial responder às necessidades de cada criança ao nível das diversas áreas de desenvolvimento, valorizando a sua individualidade. Deste modo, o tema do PP designa-se “Cidadania: Ser criança – Crescer a brincar”. A finalidade do projeto prende-se com um dos objetivos da própria instituição – formar cidadãos competentes – dando-lhes conhecimento dos seus direitos e deveres, integrando-os na sociedade. Para além disso, este projeto pretende promover uma “maior integração familiar e socioeducativa das crianças numa perspetiva de envolvimento parental, numa prática educativa de qualidade” (RI da Instituição, 2017). Desta forma, os objetivos gerais do PP passam pela integração das crianças nos vários grupos sociais, de modo a compreenderem que existem diversas culturas e tomarem consciência que cada uma delas é um membro da sociedade com direitos e deveres; reconhecer a importância de brincar; compreender a importância da família como elemento básico da sociedade; formar cidadãos autónomos, participativos, críticos, reflexivos e civicamente responsáveis; promover valores como tolerância, respeito pelo outro e por si próprio; estimular o desenvolvimento global da criança relativamente às suas características individuais (RI da Instituição, 2017).

A ação pedagógica da instituição orienta-se por conceitos presentes em diversos modelos curriculares, nomeadamente *HighScope*, MEM e *Reggio Emilia* (RI da Instituição, 2016/2017). Para além dos modelos curriculares mencionados anteriormente, a Metodologia de Trabalho de Projeto é também trabalhada ao longo do ano nas salas de JI.

A instituição oferece várias AEC's, tais como inglês, expressão musical e xadrez.

No que concerne à avaliação da prática pedagógica da instituição esta assenta na circular nº. 4/DGIDC/DSDC/2011 que define a avaliação formativa como um processo onde as estratégias de intervenção são adaptadas a cada criança e ao grupo “numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação” (ME, 2011). Posto isto, a avaliação realiza-se de modo informal através da interação entre o educador e a criança ou entre pares, através da observação direta e indireta, registos fotográficos e portefólios construídos pelas crianças ao longo do ano. De acrescentar a avaliação por meio de questionários aos pais e às crianças.

No que respeita aos recursos humanos, esta instituição conta com a diretora pedagógica, cinco educadoras, nove ajudantes de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e duas responsáveis pelos serviços gerais.

Relativamente ao espaço físico, a instituição apresenta um edifício composto por dois pisos – um térreo e um inferior. No piso inferior localiza-se uma mediateca e a lavandaria. Quanto ao piso térreo, este é composto pela secretaria, seis salas, o polivalente, o refeitório e a cozinha.

Quanto ao espaço exterior (cf. apêndice B2), este apresenta-se amplo, mas com ausência de equipamentos junto das salas de atividades. Para além deste espaço, as crianças ainda podem usufruir dos espaços verdes, com um parque infantil, em torno da instituição. De salientar que as três salas de JI têm acesso direto ao exterior. As salas de um e dois anos também tem acesso direto a um outro espaço exterior de tamanho reduzido com equipamentos e materiais reais associados a cozinha (Projeto “Cozinha de lama”). Por sua vez, a sala de atividades onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica exibe um espaço amplo e confortável com luz natural proveniente de uma janela larga presente numa das paredes. A sala está disposta de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes experiências e aprendizagens significativas. As paredes da sala apresentam as produções das crianças (cf. apêndice B2). A sala está organizada por áreas de interesse tais como Área da casinha, Área das construções, Área da pintura e das artes

visuais, Área da biblioteca, Área da garagem, Área dos jogos e Área do acolhimento (cf. apêndice B2). De salientar que cada área está devidamente identificada bem como as suas regras anteriormente definidas em conjunto com as crianças. É importante ainda referir que a sala tem quarto de banho interior para uso exclusivo das crianças da sala (cf. apêndice B2).

No que respeita à rotina diária do grupo de crianças, esta é composta por diversos momentos tais como Acolhimento, Tempo de Grupo, Tempo de escolha livre, Tempo de Exterior, Higiene e preparação para o almoço, Almoço, Tempo de Grupo, Tempo de escolha livre e Lanche. É importante que a rotina seja flexível adaptando-se ao ritmo de cada criança permitindo que as mesmas compreendam a previsibilidade do tempo e desenvolvam a sua autonomia.

O grupo é composto por 21 crianças, 12 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e quatro anos. As crianças revelam-se curiosas, distraídas, participativas e faladoras. Ao nível dos interesses, as crianças demonstram gosto por histórias, jogos de movimento em grande grupo, principalmente no espaço exterior, e diversas áreas da sala como as construções (G.R.; D.A.), casinha, garagem (J.A.; T.P.; T.G.; T.M.), pintura e artes visuais (R.M.; A.R.; A.I.). De acrescentar outros interesses observados pela d'ade tais como: super-heróis, ninjas, animais, música, carros, planetas (R.M.; G.S.; T.G.), polvos (T.G.; M.V.), Helicópteros e Incêndios (G.S.; T.G.; R.M.), disfarces e bombeiros. No que respeita às necessidades do grupo torna-se fulcral destacar a capacidade de diálogo e gestão de conflitos principalmente nos momentos de partilha. Para além disso, as crianças apresentam dificuldades ao nível da comunicação e linguagem oral (M.M.; R.M.), assim como autorregulação (T.G.; J.A.), capacidade de escuta e espera pela tomada de vez (J.A.; T.G.), respeito e partilha com os outros e capacidade de trabalhar em grande grupo.

As famílias das crianças encontram-se numa classe socioeconómica média, sendo que a maioria é composta pelos pais e uma criança. Existem três crianças do grupo que pertencem a uma família monoparental. Ao nível do envolvimento parental no quotidiano das crianças, a mestranda verificou ao

longo do tempo que poucas famílias demonstravam interesse em participar na vida escolar das mesmas.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A caracterização dos contextos onde a mestranda realizou as PES I e II desenvolveu-se através de uma aproximação à metodologia de investigação-ação, na medida em que existiu uma triangulação constante entre a teoria, a prática educativa e os valores e crenças de todos os envolvidos no processo e em permanente reflexão. A inspiração nesta metodologia teve como base alguns recursos como os documentos da instituição, o PQA (*HighScope Educational Research Foundation, 2000*), observação naturalista, participante e sistemática da estagiária, as notas de campo retiradas através da mesma, as reflexivas individuais realizadas ao longo do tempo e ainda as conversas informais com a educadora, com as crianças e com os pais.

A metodologia utilizada ao longo das PES I e II prende-se com um processo de investigação-ação onde a mestranda apropriou-se de várias estratégias que permitissem uma melhoria da sua ação pedagógica contribuindo para o enriquecimento de competências ao nível pessoal e profissional. Tal afirmação é corroborada por Bartalomé (1986) que define esta metodologia como um “processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais acerca da sua própria prática” (Coutinho et al, 2009, p. 360).

Desta forma torna-se importante afirmar que a metodologia investigação-ação se revela um processo onde a teoria e a prática são indissociáveis na medida em que a teoria por si só não conduz à transformação da realidade, assim como a prática não se afirma por si mesma (Pimenta, 2005, citado por Medeiros e Cabral, 2005). Quer isto dizer que a teoria permitiu à mestranda

compreender os acontecimentos que observou e que se sentiu envolvida, conduzindo-a a questionar-se e a investigar sobre a sua prática pedagógica (Jacinto, 2003). Partindo desta investigação, a estagiária adotou estratégias que permitiram melhorar a sua ação, como por exemplo na resolução de conflitos. Nesta linha de pensamento, foi possível comprovar que a metodologia investigação-ação se trata de um “processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Posto isto, torna-se fulcral mencionar uma das etapas fundamentais na metodologia de investigação levada a cabo pela mestranda no sentido de compreender a realidade do contexto educativo – a observação. A observação foi realizada de diversos modos definidos por Estrela (1994) nomeadamente naturalista, participante e sistemática. A observação naturalista concretizou-se através de um registo de notas de campo num diário de bordo onde o “comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Landsheere citado por Fraisse, 1979, p.45) são destacados. Por sua vez a observação participante desenvolveu-se através do envolvimento da estagiária no quotidiano das crianças. Quanto à observação sistemática foi realizada com base no instrumento de avaliação da qualidade integral do PQA (*HighScope Educational Research Foundation*, 2000) com a finalidade de “obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p. 168). Exemplo disso são o registo dos comportamentos, das rotinas e do ambiente educativo do contexto de creche levado a cabo na PES I.

Partindo destas etapas do processo investigativo, inicia-se a planificação (cf. apêndices C1 e C2) tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, bem como o ambiente educativo envolvente. Deste modo a planificação define-se como um conjunto de propostas do agente educativo que estão sujeitas a serem alteradas de forma a “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” e novas experiências (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.15).

Uma vez construída a planificação e posta em prática como ação pedagógica, torna-se relevante a mestrandia adotar uma postura reflexiva sobre, na e para a ação. Segundo Hohmann e Weikart (2003) o processo planejar-fazer-rever associado ao modelo curricular *HighScope* também se aplica ao adulto que, por vezes, poderá ser um momento de aprendizagem mútua entre ele e a criança. De salientar que o último processo se relaciona com a reflexão quer por parte do adulto, quer por parte da criança contribuindo para uma prática construtivista onde a autoavaliação é central. Para além da reflexão da ação, também é imprescindível refletir sobre situações concretas observadas no contexto educativo e questionarmo-nos acerca do porquê das mesmas e como seria a nossa ação perante tal. Para isso, a mestrandia ao longo do tempo desenvolveu narrativas reflexivas (cf. apêndice A1 e A2) “caracterizadas pelas suas dinâmicas de incerteza e indecisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadreadores” (Alarcão, 2002, p. 219).

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

As PES I e II proporcionaram à mestranda a possibilidade de construir o seu saber profissional docente quer em contexto de Creche, quer em contexto de EPE. Nesta linha de pensamento, a mestranda pôde mobilizar os seus conhecimentos teóricos e metodológicos numa prática pedagógica consistente (Ficha da Unidade Curricular, 2017/2018). Uma vez que o bem-estar, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças são condições basilares para uma atuação adequada por parte do educador, cabe ao mesmo desenvolver conhecimentos e competências que lhe permitam orientar uma ação educativa integrada e com sentido. (Ficha da UC, 2017/2018) Por outras palavras, cabe ao educador desenvolver a sua ação com uma intencionalidade educativa tendo em conta o “papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13).

De acrescentar que a atitude do educador enquanto profissional de docência deve ser reflexiva, investigativa e facilitadora na tomada de decisões nos diferentes contextos da prática. Desta forma, o educador deve refletir sobre, na e para a ação, como forma de melhorar e evoluir o seu desempenho profissional (Ficha da UC, 2017/2018).

Posto isto, neste capítulo a mestranda irá descrever e analisar as atividades e projetos desenvolvidos no decorrer das PES I e II, que por um lado se revelaram mais significativos ao nível da aprendizagem profissional realizada pela estagiária e, por outro lado, pelas experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças. Para além disso, ao longo deste capítulo serão explanados os saberes pedagógicos e científicos mobilizados pela mestranda na organização do ambiente educativo, na seleção de estratégias e recursos pedagógicos, assim como na tomada de decisões antes, durante e após a ação pedagógica.

Uma vez que a reflexão é um processo importante para o desenvolvimento profissional do educador, a mestranda apresentará as dificuldades sentidas bem como as conquistas, através de uma análise detalhada dos resultados obtidos das atividades e projetos desenvolvidos. Esses resultados obtidos passam por uma descrição e interpretação do interesse, da motivação e do empenho das crianças e do educador ao longo das atividades e projetos.

3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE CRECHE

Tal como foi referido no primeiro capítulo, numa fase inicial a mestranda desenvolveu um processo de observação com vista a conhecer e compreender as necessidades e os interesses das crianças bem como as suas características individuais. Para além disso, a estagiária recolheu o máximo de informação relativa ao ambiente educativo de modo a por em causa todas as possibilidades viáveis para desenvolver a sua ação pedagógica. Deste modo a mestranda pode desenvolver a sua ação pedagógica de uma forma mais eficaz, assim como construir um ambiente educativo rico em aprendizagens significativas.

Como base desta observação, a mestranda recorreu a um instrumento específico de recolha de dados mencionado no capítulo I - o instrumento de avaliação da qualidade integral do PQA (*HighScope Educational Research Foundation*, 2000). Este instrumento permite identificar determinadas necessidades tendo em conta os diversos domínios a avaliar e, deste modo, pretende garantir “condições e oportunidades fecundas para crianças e adultos” (Araújo, 2014, p. 112).

Para além deste instrumento, a mestranda ainda se baseou numa escala de bem-estar e envolvimento da criança (Laevers, 2005), avaliando não só as propostas de atividade, bem como as reações das crianças face às mesmas.

Nesta linha de pensamento, uma das necessidades evidenciadas pela mestranda prende-se com o facto de a maior parte do grupo de crianças não ser capaz de identificar e distinguir as cores. Tendo em conta esta necessidade, uma das propostas de atividade desenvolvidas foi o *Circuito das cores*, cujas experiências-chave trabalhadas segundo o modelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011) foram: Comunicação e Linguagem; Representação Criativa; Relações Sociais; Explorar Objetos (cf. apêndice C1). Este circuito baseou-se numa correspondência termo-a-termo onde as crianças teriam que associar a cor do objeto em questão à cor correspondente. De salientar que a atividade se realizou em pequenos grupos, mais precisamente quatro crianças por grupo. O circuito era composto por quatro partes, sendo que na primeira a mestranda apresentou uma caixa de ovos com as ranhuras pintadas de diversas cores e as crianças teriam de escolher um lego e colocá-lo na ranhura da cor correspondente. Na segunda parte a mestranda apresenta um disco de cartão pintado de várias cores como se fossem fatias de um bolo onde as crianças teriam de escolher uma mola e prendê-la na cor correspondente. Por sua vez na terceira parte do circuito, o adulto apresentou quatro coelhinhos de diversas cores e as crianças teriam de lhes colocar as orelhas da mesma cor. Finalmente na quarta parte, as crianças teriam de colocar as palhinhas apresentadas pelo adulto no copo da cor correspondente (cf. apêndice D1). De salientar que ao longo da atividade a mestranda foi questionando as crianças acerca do nome de cada uma das cores e, uma vez que algumas crianças já sabiam identificar e distinguir bem as cores, a díade decidiu inserir uma nova cor, o branco, adaptando a atividade às diversas necessidades de cada criança. Para além disso, a mestranda foi colocando desafios às crianças, como por exemplo colocar um lego azul na ranhura amarela de modo a provocá-las e questionando-as sobre as semelhanças da cor. Algumas crianças tiraram o lego e colocaram na ranhura correspondente outras simplesmente disseram que o lego não estava no sítio certo. Neste sentido foi possível trabalhar as Experiências Chave relativas à Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos e Relações Sociais.

Ao longo da atividade a mestranda verificou que algumas crianças sabem distinguir bem as cores, no entanto não as verbalizam. Também foi notório que as crianças M., D.A. e G. confundem a verbalização das cores “verde” e “vermelho” pelo facto de ambas as palavras se iniciarem pela sílaba “ver”. A criança G.R. apenas conhece uma cor, amarelo, verbalizando da seguinte forma – “Marelo”. Nesta situação a mestranda procurou manter contacto visual com a criança para que ela pudesse observar a forma de pronunciar a palavra e experimentasse verbalizá-la. A criança S. apesar de saber distinguir as cores, apenas repete o que as outras crianças e o adulto dizem. Perante estes exemplos, a mestranda conseguiu desenvolver nas crianças as Experiências Chave relativas à Comunicação e Linguagem, às Relações Sociais e à Representação Criativa.

No decorrer da atividade verificou-se um enorme bem-estar e envolvimento das crianças (Laevers, 2005), apresentando sinais de satisfação quando acertavam na cor correspondente, bem como um nível de concentração elevado e demonstração de entusiasmo e de diversas capacidades na resolução dos desafios. Assim, é possível afirmar que os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem relativos a esta proposta de atividade foram alcançados de modo processual e contínuo, tendo em conta o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Refletindo sobre a ação, a mestranda compreendeu que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, pelo que concluiu que esta proposta foi orientada e dirigida para crianças desta faixa etária. Neste seguimento no decorrer da proposta a mestranda mostrou flexibilidade perante as decisões das crianças em cada fase do circuito. Para além disso, a estagiária teve consciência de que não é pressuposto que todas as crianças assimilem novos conteúdos em apenas uma proposta de atividade. Posto isto, visto que a aprendizagem é contínua e sistematizada, a mestranda e o seu par pedagógico, ao longo da PES I, foram questionando as crianças em diversos momentos do dia acerca das cores que as rodeavam. Deste modo, promoveu-se uma

aprendizagem significativa ao longo do tempo. Para sustentar esta ideia, acresce, ainda, o facto de o jogo ter ficado ao alcance das crianças na Área dos Jogos para que as mesmas o pudessem manusear livremente em Tempo de Escolha Livre, o que se verificou posteriormente. No que concerne aos recursos construídos para a atividade, a díade recorreu a materiais recicláveis para a elaboração do circuito para todas as etapas, promovendo, deste modo, hábitos de respeito pelo ambiente (Silva et al., 2016).

Uma vez que, segundo Piaget (1925, 1966), as crianças aos dois anos adquirem o seu próprio conhecimento acerca do mundo que as rodeia através dos sentidos e da ação física (Post & Hohmann, 2011), e tendo por base o interesse das crianças em experiências sensoriais, a mestranda propôs uma atividade designada *Tapete Sensorial*. Esta proposta de atividade trabalhou diversas Experiências-Chave estipuladas pelo modelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011): Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Movimento; Explorar Objetos; Espaço.

A mestranda iniciou a atividade, reunindo as crianças em grande grupo, com uma motivação diferente de forma a cativar o interesse e a atenção das crianças. Deste modo, a estagiária apresentou uma formiga, a Gina, ao grupo em formato de fantoche e mostrou individualmente a cada criança para que a conhecessem e a explorassem trabalhando assim, as Experiências Chave relativas a Relações Sociais e Explorar Objetos. As crianças S. e L. mostraram-se reticentes devido ao aspeto do fantoche, pelo que não quiseram conhecê-la – “Tenho medo!” afirmando, deste modo, o desenvolvimento do Sentido de Si Próprio. A formiga Gina contou às crianças que tinha o sonho de conhecer a água, mas precisava da ajuda delas para conseguir. Todas as crianças demonstraram entusiasmo em ajudar a formiga. Posto isto, a mestranda optou por realizar a atividade em grupos de cinco crianças, selecionando-as aleatoriamente. Relativamente às restantes crianças, a mestranda questionou qual a área que gostariam de brincar e encaminhou-as.

De seguida, o primeiro grupo acompanhou a formiga Gina ao exterior que lhes apresentou um pequeno caminho com diversas texturas – algodão,

esponja, bolhas de plástico, tela com tinta e película envolvida, caixas de ovos de plástico, tampas de plástico e areia – e que continha, no fim, uma bacia com água e diversos materiais para explorarem. Tendo em conta que as crianças aprendem brincando, através da manipulação destas diferentes texturas e materiais, a mestranda pretendia que as crianças descobrissem as características e o modo como tais recursos se comportam (Post & Hohmann, 2011) indo ao encontro do desenvolvimento das Experiências Chave do Sentido de Si Próprio, Explorar Objetos, Movimento e Espaço.

Desta forma, a manipulação da água evidenciou-se uma experiência prazerosa e significativa para as crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). Posto isto, a mestranda selecionou materiais específicos para as crianças brincarem com a água, tais como latas, latas com buracos, rolhas de cortiça e conchas cada um com determinadas características relativas à água tais como flutuar, submergir, encher e esvaziar.

Após a formiga apresentar o percurso a percorrer para conhecer a água, pediu a ajuda das crianças para realizar o seu sonho, ao que estas se prontificaram a fazê-lo.

De referir que, ao longo de toda a exploração, a mestranda observou determinados comportamentos e reações que permitiram perceber a satisfação e interesse das crianças (cf. apêndice D2). Exemplos disso são o facto de quando a criança M. pôs a mão no algodão e mostrou satisfação na textura que sentiu avançando para a esponja; teve receio das caixas de ovos, saindo do tapete e entrando na etapa seguinte, as tampas; pegou na areia e esfregou-a com as duas mãos; encheu a lata, observou e afirmou “A água está a sair pelos buraquinhos” olhando para o adulto. Neste sentido, foi possível concluir que M. desenvolveu as suas capacidades ao nível das Experiências Chave relativas ao Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Movimento, Explorar Objetos e Espaço. Relativamente à criança I., esta demonstrou entusiasmo em todos os materiais que os seus pés e as suas mãos experienciavam rindo bastante; entrou na caixa da areia e disse “É praia!”; explorou a água com as mãos e com

as latas, observando-a a cair quando a lata esvaziava. Desta forma, a mestranda observou um desenvolvimento da criança I. no que diz respeito a todas as Experiências Chave previamente estabelecidas para esta proposta de atividade. Quanto à criança E., esta optou por não explorar o tapete apresentando uma expressão de angústia e ao mesmo tempo de medo, afastando-se do local enquanto observava as restantes crianças. Face a esta situação, a estagiária demonstrou empatia pelos sentimentos de E., tentando compreender o porquê daquela rejeição e incentivou-a a explorar o tapete. Assim, a mestranda apresentou um pouco de algodão para que a criança o manipulasse com as mãos. Numa primeira instância esta recusou e a mestranda afastou-se, permitindo-lhe observar o restante grupo e tomar as suas próprias decisões de forma autónoma desenvolvendo, desta forma, a Experiência-Chave Sentido de Si Próprio (Post & Hohmann, 2011). Posteriormente, a estagiária abordou, novamente, a criança com o algodão que, desta vez, se predispôs a manipulá-lo. Visto que esta apresentou uma expressão de satisfação, a mestranda conduziu-a ao tapete sensorial. Importa referir que o facto de E. se ter dirigido apenas à caixa de areia e à água corrobora a ideia de Hohmann e Weikart (1997) quando referem que ações como encher e esvaziar são satisfatórias para as crianças. Posto isto, observou-se um trabalho por parte da criança ao nível da exploração de objetos e movimento. Por sua vez, a criança J. explorou o tapete sensorial com as mãos e os pés, evitando as caixas de ovos e as tampas e passando diretamente para a exploração da areia; demonstrou uma reação de estranheza devido à sensação da areia nos pés; brincou com a água, encheu uma lata e virou-a por cima da cabeça. Assim a criança J. desenvolveu as suas capacidades no que diz respeito às Experiências-Chave do Sentido de Si Próprio, Representação Criativa, Explorar Objetos, Espaço e Movimento.

Ao longo desta atividade foi notório que tanto os níveis de bem-estar como os de envolvimento das crianças, de um modo geral, revelaram-se elevados (Laevers, 2005), demonstrando sinais de prazer e satisfação através das expressões faciais e comentários aquando da exploração. Para além disso, de um modo geral, as crianças também se revelaram envolvidas e concentradas

na atividade, recorrendo às suas capacidades e criatividade na forma como exploraram o tapete sensorial. Exemplo disso foi quando a criança H. retirou um pouco de algodão do percurso e explorou-o com a cara.

Refletindo sobre a ação, a mestranda constatou uma lacuna por parte de si mesma quanto à organização do grupo, já que esta tarefa deveria ser promotora de direitos democráticos, através de, por exemplo, votações. Outra observação desenvolvida pela estagiária teve que ver com o facto de a maioria das crianças se ter mostrado reticente na exploração sensorial das caixas de ovos e tampas de plástico. Assim, numa próxima proposta deste género estes dois materiais deveriam ser retirados. Para além disso, foi possível refletir que a postura facilitadora e promotora de experiências significativas tida por parte da estagiária evidenciou que esta respeita e valoriza a voz das crianças ao encorajar e reconhecer as escolhas das mesmas ao longo da exploração (Post & Hohmann, 2011).

As crianças apresentam um interesse natural por explorar objetos e “descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). Como forma de responder a este interesse por objetos novos assim como à necessidade do grupo no que diz respeito à capacidade de concentração, foi desenvolvida uma proposta de atividade sugerida por Goldschmied & Jackson (2006) – o *brincar heurístico*. Segundo o Dicionário de Oxford (1948), o brincar heurístico trata-se de um sistema de educação onde a criança descobre as coisas por si própria. Isto é, refere-se a um sistema que privilegia a autonomia da criança em oposição ao brincar dirigido pelo adulto. Deste modo, os objetivos dessa proposta de atividade passam pelo desenvolvimento da capacidade de concentração e atenção, assim como a autonomia. Para além disso, um dos objetivos fulcrais desta proposta de atividade prende-se com a promoção da exploração de diferentes objetos com as mãos, pés, ouvidos, olhos, boca e nariz através de uma coordenação de movimentos. Nesta linha de pensamento, as Experiências-Chave que esta proposta pretende trabalhar

definem-se como sendo o Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Representação Criativa, Movimento, Música, Explorar Objetos, Noção Precoce da Quantidade e de Número, Espaço e Tempo (Post & Hohmann, 2011).

Seguindo a linha de pensamento de Goldschmied e Jackson (2006), para que o *brincar heurístico* se torne mais enriquecedor, a díade desenvolveu a proposta de atividade em duas sessões de 30 minutos, com dois pequenos grupos de oito crianças. Esta proposta realizou-se no refeitório, uma vez que seria um espaço separado da sala de atividades, logo seria um espaço mais calmo e ausente de distrações que pudessem perturbar este momento de exploração. A díade preparou o espaço, afastando as mesas e as cadeiras e colocando uma manta no chão. Em seguida, o par pedagógico dispôs os diversos sacos, devidamente etiquetados com os nomes dos materiais, pelo chão do refeitório.

Relativamente à seleção das crianças que iriam na primeira sessão, a mestranda receou que as restantes se apresentassem insatisfeitas e frustradas. No entanto, tal não aconteceu, uma vez que a mestranda explicou que teriam oportunidade de ir na segunda sessão.

No que diz respeito aos materiais, estes foram selecionados previamente pela díade oferecendo mais de 15 variedades, tais como: correntes; rolhas de cortiça; algodão; rolos de papel; tampas de plástico; molas; sacos de plástico; conchas; argolas de cortina; botões; latas de diversos tamanhos; caixas; cones PVC; pompons de lã; garrafas sensoriais; rolos do cabelo. As crianças mostraram-se interessadas e entusiasmadas em descobrir o que existia dentro de cada saco, assim como no momento do jogo simbólico. Ambas as estagiárias observaram atentamente e em silêncio cada criança e registaram as suas observações.

Ao longo do *brincar heurístico* (cf. apêndice D3) foi possível observar que, numa primeira instância a criança M. combinou diferentes materiais como rolhas e correntes dentro de uma lata e movimentou-os. Para além disso, M. observou as diversas latas à sua volta e comentou o tamanho delas. A criança M. colocou alguns botões em linha e contou-os. Posteriormente demonstrou

interesse nas rolhas de cortiça colocando-as dentro de um cone PVC. Assim, o par pedagógico observou que esta criança evoluiu as suas capacidades ao nível da exploração de objetos, Movimento, Noção Precoce de Quantidade e Número e Espaço respetivamente.

No que respeita à exploração da criança D. passou pelo empilhamento das latas. Em seguida brincou com os pompons de lã observando os seus movimentos e colocou um na boca para sentir a sua textura de uma outra forma, afirmando “É fofinho!”. Numa outra instância observou outra criança e imitou-a colocando molas dentro do bolso da sua bata. Por fim, dirigiu-se aos cones PVC e encaixou-os. Neste sentido, a estagiária concluiu que D. trabalhou conceitos associados ao Espaço, Movimento, Explorar Objetos, Sentido de Si Próprio, Relações Sociais e Tempo de modo respetivo.

Quanto às escolhas da criança L., esta focou a sua atenção nas garrafas sensoriais e movimentou uma várias vezes observando o efeito causado, desenvolvendo o conceito associado ao Movimento. Continuamente colocou vários cones PVC em cima da garrafa sensorial formando uma torre e gritou de satisfação numa perspetiva de evoluir ao nível do Sentido de Si Próprio, Representação Criativa e Explorar objetos. Ainda foi possível observar que esta criança sempre que queria explorar um material diferente, levantava-se, recolhia os objetos que lhe despertavam interesse e regressava ao seu sítio com o objetivo de também explorar o Espaço.

A criança S.S. juntou todas as molas, colocando-as em linha, bateu palmas e prendeu-as na bata. Uma vez que a criatividade também é uma capacidade a desenvolver neste tipo de jogo simbólico, esta criança pegou num rolo de cabelo e fingiu que estava a beber. Em seguida pegou em duas tampas de plástico e bateu uma na outra produzindo um som agradável aos seus ouvidos, visto que demonstrou uma expressão de satisfação. Finalmente juntou todas as rolhas e as tampas e colocou-as dentro da mesma lata. Dado que a lata era grande e sobrou espaço, a criança optou por colocar uma corrente nessa mesma lata. Posto isto, a mestranda concluiu que S.S. trabalhou todas as suas

capacidades associadas às Experiências Chave previamente definidas pelo par pedagógico.

No que concerne à criança G.R. escolheu um saco de plástico e amachucou-o para produzir som, explorando a Música. Continuamente apelou à sua criatividade e colocou as argolas nos cones, envolvendo-os, trabalhando a Representação Criativa. Por fim recolheu todas as latas e colocou-as à sua frente. Pegou nas argolas, inseriu-as dentro da primeira lata e virou-as de lata em lata até à última. Neste último caso, as Experiências Chave desenvolvidas prendem-se com Explorar Objetos, Espaço e Movimento.

Relativamente à criança E. observou a ação de uma criança e imitou-a, selecionando uma argola e colocando-a dentro do cone. Posteriormente mostrou a sua obra a essa mesma criança permitindo um desenvolvimento ao nível das Relações Sociais. Por fim, escolheu uma lata, retirou-lhe a tampa e bateu com um objeto no outro várias vezes até conseguir fazer um ritmo interessante aos seus ouvidos explorando aspetos relacionados com a Música e Tempo.

A criança D.A. empilhou vários cones PVC construindo uma torre e colocou rolhas de cortiça dentro da mesma. Seguidamente elegeu a lata maior e começou por bater com as mãos produzindo som. Uma vez que não ficou satisfeito, observou à sua volta os diversos objetos e escolheu um cone PVC, visto que achou o mais interessante para produzir som em contacto com a lata. O som que produziu agradou-lhe, dado que mostrou uma expressão de satisfação e alegria. Para além disso, tendo por base a imaginação, a criança D.A. pegou numa corrente e tentou saltar à corda, no entanto não conseguiu. Deste modo, partiu para uma nova exploração colocando várias molas num cone de PVC, abrindo-as com a boca, e penteando-se com um rolo do cabelo. Desta forma, a criança D.A. desenvolveu diferentes Experiências Chave tais como Representação Criativa, Música, Espaço e Explorar objetos.

No que respeita à criança J., esta focou a sua exploração apenas em dois objetos: nas garrafas sensoriais observando o efeito de vários movimentos; e

num cone PVC espreitando para o seu interior e utilizando-o como se fosse um microscópio.

A criança S. observou várias conchas e atirou-as observando o seu efeito e o som produzido explorando o Movimento e Música. Em seguida recorreu à sua boca para retirar o plástico das rolhas de cortiça, explorando os objetos de uma forma espontânea.

A criança I. observou outra criança e colocou diversas argolas dentro de um cone PVC, imitando-a. Seguidamente equilibrou uma rolha de cortiça na tampa de uma das garrafas sensoriais. Posto isto, esta criança explorou os objetos, desenvolvendo a sua Representação Criativa e Movimento.

Ao longo das sessões a mestranda observou uma componente essencial do *brincar heurístico* – a interação. Foi interessante verificar que algumas crianças interagiram ao longo da sua exploração, como por exemplo a criança H. que passou um dos pompons na cara de M. para que pudesse sentir a sua textura e a criança A. colocou as rolhas de cortiça dentro de uma lata enquanto M. as contava.

Quanto ao sucesso desta proposta de atividade, a díade, em conversa com a equipa educativa, concluiu que os objetivos previamente definidos foram alcançados, tais como: exploração dos sons dos diversos objetos; noção da permanência do objeto; noção de igualdade e diferença de objetos; noção dos conceitos de encher, esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; montar e desmontar objetos; noção dos conceitos de causa e efeito, através da repetição de ações. Para além disso, foi possível verificar que os níveis de envolvimento e bem-estar das crianças, de uma forma geral, foram bastante elevados. Tais níveis confirmam-se através da observação por parte da díade, uma vez que verificou uma enorme energia positiva entre as crianças, onde a espontaneidade, a expressividade, a criatividade e a ausência de conflitos e de sinais de stress se destacaram. De acrescentar que as crianças demonstraram envolvimento e concentração em todas as suas ações e evidenciaram, em todas as suas combinações, que tal atividade se revelou potencializadora do

desenvolvimento da sua imaginação e capacidade intelectual na sua máxima possibilidade.

Relativamente às aprendizagens a nível profissional, a mestranda pode comprovar que, mesmo demonstrando um papel passivo no decorrer da atividade, as crianças são autónomas e capazes de desenvolverem aprendizagens, contestando, desta forma, a ideia de que a criança é uma “tábua rasa” (Formosinho, 2013). Para além disso, a postura tida por parte da estagiária veio, também, sublinhar a ideia desenvolvida no capítulo I, de que o adulto, qual orientador e mediador, potencia o desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisões da criança no próprio processo de aprendizagem.

Em suma, ao longo da intervenção no contexto de Creche, a mestranda foi desenvolvendo consciência de que a própria postura no decorrer das propostas de atividades veio sendo aperfeiçoada. Tal se verificou na medida em que houve uma preocupação em dar mais liberdade à voz e à ação da criança, com o intuito de promover aprendizagens significativas. Tendo por base esta análise crítica e reflexiva, também o processo de planificação sofreu, conseqüentemente, progressos que promovem o processo de ensino e aprendizagem.

3.2.AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A intervenção da mestranda em contexto de EPE caracterizou-se por um conjunto de aprendizagens múltiplas, uma vez que a PES II permitiu à mestranda o primeiro contacto com crianças desta idade. Posto isto, tal como na PES I, a mestranda desenvolveu uma pesquisa autónoma acerca do contexto em questão, das características de cada criança, assim como das suas necessidades e interesses. Esta pesquisa baseou-se num processo de observação sistemática associado a uma reflexão.

A ação desenvolvida em contexto de EPE baseou-se principalmente na Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos, et al., 2012), uma vez que se trata de uma abordagem mais estruturada e complexa, pensada para as crianças desta faixa etária. Para além disso, esta metodologia alia-se a um processo de investigação com base numa problemática identificada. Por outras palavras, a Metodologia de Trabalho de Projeto caracteriza-se por um processo construtivista onde a voz da criança direciona a investigação para encontrar respostas à problemática identificada (Vasconcelos, et al., 2012).

A Metodologia de Trabalho de Projeto neste contexto surgiu a partir de uma proposta de atividade do par pedagógico acerca dos meios de transporte. Neste sentido surgiram duas temáticas com base nos interesses das crianças – o *polvo* e o *helicóptero dos bombeiros*.

Uma vez que surgiram duas problemáticas distintas, a díade, em conversa com a supervisora, decidiu experimentar esta metodologia, tendo por base dois focos de interesse.

No que diz respeito à temática acerca do polvo, esta surgiu de uma questão problema proferida pela criança T.G. – “O polvo não é um peixe!”. Partindo desta afirmação, as dúvidas instalaram-se e as crianças afirmaram o que sabiam acerca do polvo, fizeram comentários e colocaram questões pertinentes. Posto isto, gerou-se uma conversa em grande grupo que permitiu desenvolver a primeira fase desta metodologia: a definição do problema. Neste diálogo procedeu-se ao levantamento das questões relativamente a “*O que sabemos?*” e “*O que queremos saber?*” que ficaram registadas e expostas na sala, para que a qualquer momento do desenvolvimento deste projeto as crianças pudessem saber as suas conceções iniciais. Deste modo, ao longo desta conversa em grande grupo, surgiram múltiplas conceções acerca do polvo tais como: “Porque é que os polvos têm coisas pretas?”; “O que é que ele come?”; “Quando nasce um bebé do polvo?”; “Quando estão assustados mudam de cor!”; “O polvo tem muitas pernas.”; “Têm olhos? Não, não têm.”; “Têm oito patas. Não, são tentáculos.” Numa segunda fase do projeto – planificação e

desenvolvimento do projeto – as crianças procederam à visualização de diversos vídeos e imagens como forma de iniciarem a sua pesquisa para responderem às questões e concepções previamente definidas por elas.

No que concerne à temática acerca do helicóptero dos bombeiros, esta surgiu através de uma observação de uma criança enquanto visualizava um helicóptero – “Eu já vi um helicóptero de bombeiros.” Mais uma vez, partindo desta afirmação, as crianças em grande grupo desenvolveram um diálogo onde proferiram concepções que iriam ao encontro das questões “*O que sabemos?*” e “*O que queremos saber?*”, visto que o objeto de estudo teria sido definido (cf. apêndice D4). Assim sendo, surgiram concepções acerca dos helicópteros dos bombeiros e temas a eles associados. Desta forma, relativamente à problemática associada aos bombeiros surgiram concepções tais como: “Os bombeiros são fixes”; “Quais são os fatos dos bombeiros?”; “Os bombeiros ajudam alguém”; “O que é que os bombeiros fazem sem ser apagar os incêndios?”; “Os bombeiros queimam-se”; “Usam escadas para salvar”; “Tiram gatos das árvores”. Relativamente à temática que envolvia os helicópteros foram proferidas as seguintes concepções: “São bonitos, tem asas e muitas cores”; “Os condutores têm de usar capacete e fio para falar”; “Os helicópteros para apagar os incêndios usam um balde”; “Quem conduz os helicópteros?”; “Os helicópteros voam muito alto”; “Têm duas asas e uma hélice”. Por sua vez, no que concerne aos incêndios, as crianças partilharam ideias e questões como por exemplo “Vi incêndios e gostei!”, “As árvores ficam sem folhas nos incêndios!”, “Como ficam as pessoas nos incêndios?” e “Depois de apagar fica tudo preto”.

Ao longo do tempo, tendo em conta estes debates de ideias distintas, o grupo de crianças demonstrou um maior interesse relativamente ao tema do helicóptero dos bombeiros, a díade conversou com as mesmas e tomaram a decisão conjunta de continuar este projeto e terminar o projeto dos polvos.

Posto isto, iniciou-se a segunda fase da Metodologia de Trabalho de Projeto – a planificação – que, tal como o nome indica, consiste no planeamento de atividades e tarefas a desenvolver. Desta forma, mais uma vez se corrobora que

a criança é a protagonista da sua aprendizagem, logo “reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento (...) do currículo” (Silva, et al., p.16).

Nesta fase, as crianças, em grande grupo, dão sugestões relativas às questões “*Como vamos saber?*” e “*O que vamos fazer?*” (cf. apêndice D4). Neste sentido surgiram conceções relativas à questão “*Como vamos saber?*”, tais como visitar um quartel, conhecer um camião dos bombeiros, visualizar vídeos acerca do tema e entrevistar os bombeiros. No que concerne à pergunta “*Como vamos fazer?*” surgiram ideias tais como construir um quartel de bombeiros com um helicóptero em cima, construir carros dos bombeiros e uma floresta para apagarem incêndios.

Apesar de as crianças liderarem o trabalho de projeto, cabe aos educadores apoiarem as dinâmicas cognitivas e sociais delas e fornecer os recursos necessários para a promoção da aprendizagem (Hoyuelos, 2004, citado por Lino, 2013). Posto isto, as estagiárias desenvolveram algumas propostas de atividade relativas ao objeto de estudo em questão com vista a alcançar os objetivos definidos pelas crianças. Desta forma, iniciou-se a terceira fase do projeto – execução.

A mestranda começou por dinamizar uma proposta de atividade associada aos domínios da Educação Física e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (cf. apêndice C2). Em conversa com a educadora, a mestranda optou por desenvolver a atividade no polivalente uma vez que se trata de um espaço mais amplo e com alguns equipamentos adequados para a proposta em questão, como por exemplo, os bancos suecos, a casinha, a escada e as cadeiras.

Inicialmente, esta proposta começou na sala com a visualização de alguns vídeos sobre helicópteros e bombeiros, tal como as crianças teriam sugerido anteriormente relativamente aos modos de pesquisa. Em seguida desenvolveu-se uma conversa em grande grupo entre as crianças e a mestranda vestida de bombeira. Este momento foi bastante enriquecedor visto que a estagiária é bombeira e teve a oportunidade de partilhar os seus saberes e experiências

com as crianças e responder a todas as suas dúvidas e curiosidades. O facto de existir uma nova “personagem” na sala motivou as crianças de uma forma diferente, cativando o seu interesse e atenção. Posteriormente, já esclarecidas as dúvidas das crianças, a mestranda selecionou aleatoriamente grupos de quatro crianças, chamou um dos grupos e as restantes crianças escolheram a área onde queriam brincar. No entanto, tendo em conta que este processo de seleção não era o mais adequado, a estagiária no grupo seguinte optou por recorrer a um processo democrático valorizando a voz e a vontade das crianças, uma vez que nem todas se demonstraram satisfeitas. No polivalente, a mestranda, ainda vestida de bombeira, apresentou um percurso de salvamento com diversas fases que respondiam ao levantamento de conceções anteriormente partilhadas pelas crianças num momento inicial da Metodologia de Trabalho de Projeto. Posto isto, a primeira fase envolvia vestir o fato de bombeiro, colocar o capacete e sentar numa das cadeiras que formavam o camião dos bombeiros. Numa segunda fase, as crianças teriam de imitar livremente um helicóptero. Por sua vez a terceira fase consistia em pegar numa das mangueiras e apagar o fogo ilustrado num painel. Quanto à quarta fase, as crianças teriam de contornar os cones que funcionam como árvores da floresta. Em seguida, na quinta fase do percurso de salvamento as crianças teriam de subir o escorrega para salvar um gato em cima de uma árvore. Por fim, as crianças teriam de salvar um bebé que estava dentro da casinha em chamas. (cf. apêndice D4)

No decorrer da atividade, a criança J. recusou-se a concretizá-la. Tal como teria acontecido anteriormente em PES I, a mestranda deixou a criança tomar a sua própria decisão e ficasse a assistir ao percurso das restantes. Posteriormente, a mestranda dirigiu-se à criança tentando compreender o porquê da sua decisão, pelo que a mesma afirmou que apenas não queria realizar o percurso, apenas observar. Deste modo, a estagiária compreendeu que a criança aprendera da mesma forma.

A criança M. realizou o percurso rapidamente demonstrando uma expressão de felicidade e satisfação no final de cada etapa.

Por sua vez, a criança R. demonstrou entusiasmo ao longo do percurso, mas no momento de subir o escorrega para salvar o gato apresentou uma expressão facial de medo. Posto isto, a mestranda prestou auxílio tendo em conta a decisão da criança.

De um modo geral, as crianças alcançaram os objetivos predefinidos com esta proposta de atividade, compreendendo um pouco o trabalho dos bombeiros através de uma exploração do espaço, movimento e materiais. De acrescentar o desenvolvimento de diversas capacidades tais como manifestar ideias e intenções, bem como escutar o outro e ser escutado. Como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos, algumas crianças pediram para desenhar algo acerca da proposta de atividade.

Refletindo após a ação, a mestranda com o primeiro grupo propôs que as crianças realizassem o percurso de salvamento em equipa, mas tornou-se confuso para as crianças. Posto isto, a partir do segundo grupo a estagiária optou por propor ao grupo que realizassem o percurso individualmente. Partindo desta decisão, a estagiária concluiu que sem dúvida cada criança adquiriu mais conhecimentos e compreendeu mais facilmente cada fase desta proposta.

Uma vez que as crianças estão habituadas a permanecer diariamente no espaço da instituição e, tendo em conta as reações positivas das mesmas quando se dirigem ao espaço exterior, mesmo que seja na instituição, a díade, apoiando a proposta das crianças, organizou uma visita de estudo ao quartel dos bombeiros. O quartel dos bombeiros selecionado localiza-se relativamente perto da instituição pelo que, em diálogo com a educadora, a supervisora e as crianças, foi decidido que a deslocação iria ser feita a pé. O facto de as crianças saírem da sua zona de conforto habitual, conhecerem novos locais e novas paisagens revela-se enriquecedor para o desenvolvimento das mesmas.

Posto isto, ao longo do percurso para o quartel, as crianças desenvolveram novas capacidades assim como adquiriram novos conhecimentos como por exemplo: respeitar as regras para os peões na rua; alguns serviços que a cidade

dispõe como cabeleireiros, cafés e talhos; o simples facto de observarem os quintais das casas e perceber que existem diversos alimentos provenientes da terra, entre outros. Algumas crianças foram proferindo comentários acerca do observaram enquanto outras afirmavam já terem estado em contacto com as coisas que foram observando.

Quando chegamos ao quartel, a maioria das crianças demonstrou um enorme entusiasmo com o primeiro contacto com os camiões dos bombeiros. A visita foi guiada por duas bombeiras que desde o início demonstraram uma empatia que transmitiu confiança e conforto às crianças. No entanto, a criança B.L. demonstrou uma expressão fechada e sentiu-se pouco à vontade na visita, pelo que permaneceu sempre perto do adulto. Ao longo da visita as crianças tiveram a oportunidade de conhecer vários camiões com diferentes funções, bem como ambulâncias (cf. apêndice D4). Foi possível verificar o interesse e o empenho das crianças, visto que fizeram diversas questões às bombeiras e pediram para tocar e pegar em diversos materiais. De entre diversas conceções proferidas, destacam-se algumas como por exemplo “O camião é muito grande!”, “As rodas do camião são do meu tamanho!”, “As mangueiras são pesadas!”, “Porque é que existem muitas mangueiras?”, “Já apagaram muitos incêndios?”, “Eu quero entrar no camião”.

Para além da exploração dos camiões, as crianças também tiveram a oportunidade de vestir os fatos completos dos incêndios dos bombeiros (cf. apêndice D4). Registaram-se algumas observações das crianças acerca desta fase da visita tais como: “As botas são pesadas e grandes!”, “Como é que os bombeiros vão para os incêndios nestes fatos pesados?”, “Conseguem correr nestes fatos?”. Em seguida, as bombeiras dirigiram-se à central de comunicações dos bombeiros de modo a explicar às crianças como é que os bombeiros sabem que há uma emergência e qual o número que devem ligar quando precisam de ajuda. As bombeiras também partilharam algumas histórias do seu dia-a-dia que delinearam ainda mais o entusiasmo das crianças na visita. Por fim, as bombeiras mostraram uma ambulância e os seus materiais às crianças.

No fim da visita as crianças tinham algumas perguntas previamente preparadas para questionar às bombeiras, caso não fossem respondidas ao longo da visita. De entre as várias, destacam-se “Quando vão para os incêndios têm medo de se queimar?”, “Os bombeiros têm medo do fogo?”, “Vocês usam máscaras quando vão para os fogos?”, “As escadas são altas?”.

Terminada a visita e já de regresso à sala, as crianças fizeram o registo da visita através de um desenho acerca daquilo que consideraram mais significativo, revelando, desta forma, que a mestranda respeita a interpretação pessoal de cada criança.

Concluída a visita, cabe à mestranda refletir acerca das aprendizagens adquiridas a partir da mesma. Assim, a estagiária compreendeu que a organização de uma visita envolve muito mais do que uma simples deslocação. Quer isto dizer que, inicialmente, a díade teve de estabelecer um contacto com o quartel e verificar a viabilidade do mesmo. Para além disso, após uma data estabelecida, a díade informou os pais sobre a intenção do grupo de realizar uma visita ao quartel, solicitando as suas autorizações, fazendo alguns aconselhamentos, nomeadamente ao nível do vestuário e calçado prático. Uma vez que a data ainda não se avizinhava, ao longo desse tempo, a díade foi relembrando aos pais no momento da chegada que a mesma se aproximava, solicitando-os para que as crianças trouxessem a roupa adequada. De acrescentar o cumprimento das horas de chegada naquele dia, para que não houvessem atrasos na visita. Chegando a data estipulada, a díade, em acordo com a educadora e as crianças, decidiu cancelar a visita uma vez que as condições climatéricas não eram favoráveis à deslocação a pé, remarcando a visita para a semana seguinte.

Após esta organização, também é importante salientar a responsabilidade que todos os adultos presentes da visita adquiriram visto que estariam presentes 21 crianças com diferentes personalidades e níveis de temperamento.

De um modo geral, os objetivos delineados para a visita foram alcançados com sucesso, assim como todas as vertentes a eles associados, prova disso foi o *feedback* dado pelas crianças.

Tendo em conta as propostas das crianças em relação à questão “*O que vamos fazer?*”, procedeu-se à construção de um quartel de bombeiros (cf. apêndice D4). Inicialmente, para que esta construção fosse bem-sucedida, o par pedagógico promoveu um diálogo com as crianças acerca do que aprenderam na visita e o que poderiam construir para o seu quartel.

Como forma de enriquecer este quartel, as estagiárias solicitaram a ajuda dos pais para construírem camiões dos bombeiros em casa com materiais reutilizáveis, uma vez que o envolvimento das famílias é essencial para o desenvolvimento e vida das crianças na escola. No entanto, a maioria dos pais trouxeram carros dos bombeiros e ambulâncias pré-fabricados.

A díade apresentou às crianças uma estrutura de madeira com o formato de um quartel pelo que, tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, competia às crianças a construção de camiões dos bombeiros e respetivos bombeiros com o auxílio das estagiárias. Desta forma, para a construção dos bombeiros utilizaram-se materiais recicláveis presentes na sala tais como rolhas de cortiça, cápsulas de café, cartão e lã. De salientar que cada criança construiu o seu próprio bombeiro, tomando as decisões que mais lhe agradavam. Quanto à construção dos camiões dos bombeiros, utilizaram-se caixas de cartão, tampas de iogurte e abraçadeiras.

Uma das crianças observou o quartel já com os bombeiros e os camiões e questionou “Onde é que os bombeiros dormem? Vamos fazer camas”. Esta proposta foi aceite pelas restantes crianças pelo que decidiram que o melhor material para esta construção seria algodão, tecido e caixas de fósforos.

Após a construção do quartel em si, procedeu-se à estruturação da floresta ao lado quartel. Para tal, tendo em conta sugestões das crianças, um pequeno grupo acompanhado pelas estagiárias dirigiu-se ao exterior para recolher alguns paus das árvores. Seguidamente, selecionou-se a base da floresta –

esferovite – e as crianças pintaram. Uma vez construída a base, colaram-se os paus como se fossem troncos de árvores.

Terminada a construção do quartel e da floresta, em grande grupo, a díade questionou as crianças acerca da sua opinião para o nome do quartel. De entre diversas sugestões, as crianças decidiram que o nome seria “Amigo Bombeiro”. Para além disso, decidiram em grande grupo o local da sala onde o quartel deveria ficar. A criança R. sugeriu que ficasse na Área da Garagem e as restantes mostraram-se recetíveis a esta sugestão.

Concluída esta proposta de atividade, a mestranda compreendeu que estas construções funcionaram como uma forma de consolidação de conhecimentos que as crianças adquiriram ao longo deste projeto. Foi notório o entusiasmo, interesse e empenho das crianças ao longo desta proposta, bem como o facto de porem em prática os conhecimentos adquiridos. Deste modo concluiu-se esta fase da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Relativamente à última fase desta metodologia, a divulgação, a díade em conjunto com as crianças decidiu apresentar o projeto às restantes salas de EPE com recurso a um suporte digital. Ao longo da apresentação das estagiárias, as crianças iam proferindo conceções acerca do seu trabalho e no fim da apresentação, dirigiam as crianças das outras salas ao quartel “Amigo Bombeiro”. Uma vez que esta metodologia favorece a participação das famílias no trabalho desenvolvido pelas crianças ao longo do tempo, as estagiárias marcaram uma data com as mesmas para realizarem também a apresentação do projeto.

Para além de as famílias compreenderem todo o trabalho, investigação e exploração das crianças neste projeto, também puderam dar o seu *feedback* acerca do mesmo, tendo em conta o *feedback* das crianças em casa. Assim, a díade concluiu que este projeto foi enriquecedor para as crianças permitindo-lhes desenvolver aprendizagens significativas justificadas através da satisfação das famílias em relação ao trabalho desenvolvido.

Quanto à avaliação, esta revelou-se formativa uma vez que se pretendia que as crianças desenvolvessem as suas aprendizagens valorizando a participação das mesmas em todo o processo educativo (Parente, 2004).

Uma vez concluído o projeto, torna-se pertinente refletir acerca do percurso da mestranda no mesmo. Desta forma, mais uma vez se destaca o facto de as crianças terem voz ativa no processo de aprendizagem quer ao nível dos seus interesses, quer ao nível das suas necessidades, pelo que a mestranda deve mostrar-se disponível a ouvir cada uma delas. Seguidamente, a mesma pode, tal como ao longo da PES I, compreender que as vontades expressas pelas crianças relativamente à concretização das propostas de atividades são respeitadas através de um diálogo onde a compreensão e o incentivo estão presentes. Para além disso, a Metodologia de Trabalho de Projeto permite que não só as crianças, mas também os adultos aprendam de uma forma natural e partilhada, o que se revela uma experiência única e interessante para a mestranda. Por outro lado, a estagiária desenvolveu ainda mais as suas competências no que respeita à responsabilidade e à organização. De salientar ainda que esta experiência contribui para o desenvolvimento das aprendizagens da mestranda quer ao nível profissional, quer ao nível pessoal, científico e pedagógico.

4. REFLEXÃO FINAL

Concluído o percurso desta experiência que foi a PES, torna-se pertinente refletir acerca do mesmo no que concerne à evolução prática e pedagógica, bem como as dificuldades sentidas e aprendizagens construídas ao longo do tempo. Desta forma, a mestranda poderá compreender todo o seu desenvolvimento pessoal e profissional, submetendo-se a um processo de investigação-ação ao nível do ensino e aprendizagem onde ela é o sujeito da sua própria investigação. Tendo em consideração este processo, a mestranda, em ambas as PES I e II, seguiu as várias fases da investigação-ação (observação, planificação, ação, avaliação e reflexão) que permitiram uma articulação da teoria com a prática, de modo a melhorar a sua ação pedagógica.

Deste modo, a estagiária iniciou o seu percurso com uma observação criteriosa do grupo de crianças no que respeita aos seus interesses e necessidades. Para além disso, a mestranda observou as interações e o ambiente educativo dos contextos, com vista a recolher e organizar o máximo de informação possível. Deste modo, a estagiária poderia adaptar-se às situações e mais tarde intervir da forma mais adequada (Estrela, 1994). Para auxiliar esta observação, a mesma recorreu ao instrumento de avaliação da qualidade integral do PQA (*HighScope Educational Research Foundation, 2000*). Para além deste instrumento, a estagiária utilizou ainda um diário de bordo onde apontava todas as suas observações. De salientar ainda que a observação foi contínua e sistemática, uma vez que surgem sempre novas informações a recolher.

Seguidamente surge a fase da planificação da ação pedagógica tendo por base a observação feita pela estagiária, bem como o “desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Importa ainda referir que, associadas a estas questões, também estão presentes as

necessidades e os interesses das crianças que são consideradas “prioridades de ação a adotar” (Zabalza, 1992, p.77). O Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância apresentado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto mostra que, cabe ao mesmo criar e desenvolver o currículo das crianças através de planificações de ações pedagógicas tendo em conta a organização dos materiais, do espaço, do tempo e do grupo de crianças. Neste sentido, a mestranda em todas as suas ações organizou estas dimensões pedagógicas consoante as propostas de atividades em questão. Ao longo de ambas as intervenções, a mestranda construiu diversos recursos pedagógicos com materiais reutilizáveis que proporcionassem experiências significativas e incentivassem a criatividade das crianças. Exemplo disso foi a proposta de atividade relativa ao tapete sensorial, mencionada no capítulo 3. “A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, et al., 2016, p.26).

Quanto à organização do espaço, através da observação, a mestranda compreendeu quais as áreas de interesse por parte das crianças bem como as áreas de menor interesse que poderiam ser melhoradas, como por exemplo a área da biblioteca no contexto de EPE. Uma vez que o espaço pedagógico deve integrar diversas intencionalidades bem como “diferentes aprendizagens plurais” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11), a dñade agiu em conformidade realizando uma atividade que motivasse as crianças para frequentarem esta área – exploração de histórias através de fantoches. Posto isto, cabe ao educador organizar o espaço de modo a atrair e motivar as crianças para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por meio da exploração. De acrescentar que esta organização espacial permite reconhecer a capacidade das crianças para “fazer escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p.162).

Relativamente à organização do tempo, a mestranda, ao longo do estágio, compreendeu que este deve ser flexível, consoante os ritmos de cada criança,

e previsível permitindo que as mesmas possam compreender a ordem dos acontecimentos ao longo do dia (Hohmann & Weikart, 2011). Do mesmo modo, esta organização apoia a iniciativa da criança. Nesta linha de pensamento, torna-se pertinente destacar os instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna presentes no contexto de EPE, que foram renovados pela díade de forma a complexificar. Exemplo disso foi a renovação do quadro de presenças, onde o par pedagógico inseriu os dias da semana, permitindo que as crianças tivessem consciência da ordem dos dias assim como das suas designações.

Por sua vez, a organização e gestão dos grupos de ambos os contextos foram dos maiores desafios para a mestrandia, uma vez que os conflitos eram frequentes e, por vezes, a gestão dos mesmos não era fácil. Assim, para colmatar esta dificuldade, a mestrandia optou pela realização de propostas de atividade em pequeno grupo, uma vez que esta gestão impossibilita a criação de conflitos por desencadear o envolvimento ativo das crianças, resultando no sucesso da atividade. Ainda no momento da planificação, a mestrandia procurou integrar as diversas experiências-chave, bem como as áreas e domínios de conteúdo proporcionando experiências de aprendizagem significativas e diversificadas para as crianças.

Relativamente à ação propriamente dita, a estagiária procurou proporcionar oportunidades de aprendizagem às crianças bem como permitir que as mesmas desenvolvessem a sua própria autonomia e independência na tomada de decisões. Para além disso, a mestrandia adotou uma postura profissional, social e ética (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto) com a vista ao desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança. De ressaltar que é papel do educador, durante a ação, estimular a “curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Quanto à avaliação, esta desenvolveu-se ao longo do tempo entre a díade, a educadora cooperante e a supervisora institucional através de diálogos acerca de aspetos a melhorar e os objetivos alcançados com sucesso. Os

feedbacks dados contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. Para além disso, é possível ainda destacar ambas as reuniões realizadas no final de cada PES, onde a aprendizagem também se destaca por meio de grelhas de avaliação (cf. anexos A1 e A2).

Por sua vez, a reflexão por parte da mestranda desenvolveu-se, ao longo tempo, de modo intrínseco, levando-a a questionar-se, a ser capaz de adaptar-se a diversas situações, repensar e agir de forma coerente (Alarcão, 2001). Neste sentido, é importante afirmar que a reflexão é uma das fases que contribui maioritariamente para o crescimento profissional da estagiária, sendo prova disso a construção do portefólio de aprendizagem na PES I e o presente documento, relatório de qualificação profissional das PES I e II.

Ao longo deste período a mestranda refletiu, vivenciou e compreendeu que a imagem do educador vista pelas famílias, pela sociedade e pelas crianças prende-se com um indivíduo responsável, consciente, competente e autónomo. De acrescentar que o educador é visto como alguém que sabe no sentido de saber ser, saber estar e saber fazer. Desta forma, a mestranda refletiu acerca do seu percurso de formação com base na mobilização destes saberes. Para a mestranda, tais saberes foram-se destacando por meio de conversas informais com todos os intervenientes, assim como pelas ações, como foi mencionado anteriormente. No sentido de saber ser e saber estar, a mestranda compreendeu que consoante as situações e os indivíduos em questão, precisa de adaptar-se e de moldar-se, tendo sempre em conta o seu papel como estagiária e futura educadora de infância. Quanto ao saber fazer, a mestranda deve adotar uma postura que permita saber gerir situações e tomar decisões no que concerne à sua prática pedagógica, na medida em que deve ter em conta as características individuais de cada criança, potenciando-lhes novas aprendizagens (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Nesta linha de pensamento, a estagiária guiou-se por dois pilares essenciais - saber aprender e saber ensinar – com o objetivo de os alcançar de modo consciente e refletido. Assim, torna-se fundamental afirmar que a mais valia

desta profissão identifica-se como sendo algo recíproco, ou seja, o educador mobiliza os seus saberes para com as crianças que, por sua vez, retribuem o que sabem à sua maneira. Por outras palavras, ser educador é viver um conjunto de aprendizagens mútuas.

Relativamente à PES I esta realizou-se em contexto de Creche, visto que a formação do educador de infância proporciona também as capacidades necessárias para exercer funções educativas com crianças com idade inferior a três anos (DL nº 241/2001). Tendo em conta que num estágio anterior a mestranda já teria desenvolvido a ação educativa com crianças de um ano, este seria um desafio encarado com mais experiência, o que gerou um maior conforto. Neste contexto a mestranda teve em atenção o facto de serem crianças muito pequenas e, partindo da observação, compreendeu que as interações são o foco nesta faixa etária.

Assim, a estagiária procurou desde o início criar um clima de confiança e empatia que permitisse a criação de um elo de ligação com cada criança (Post & Hohmann, 2011). Para além de promover este clima, a postura da mestranda face às crianças revelou-se calma, compreensiva e tendo sempre em vista as aprendizagens que cada uma poderia desenvolver. Para além disso, uma das maiores aprendizagens que a estagiária adquiriu neste contexto foi a gestão do grupo quer durante a ação educativa, quer durante os momentos de transição consoante as características de cada criança. Neste sentido, a voz da criança foi ouvida e fez-se sentir consoante a sua vontade, como por exemplo, quando uma criança não queria dormir a sesta, a estagiária possibilitava-lhe que concretizasse os seus interesses sem incomodar o restante grupo.

Por outro lado, surgiram algumas dificuldades que a mestranda foi tentando colmatar ao longo do tempo, nomeadamente a gestão de conflitos e o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Relativamente à gestão de conflitos a estagiária, tendo por base os referentes teóricos, tentou que as crianças resolvessem os seus conflitos autonomamente. Caso as crianças não encontrassem a solução mais eficaz, a mestranda intervinha de forma a gerir os conflitos, certificando-se de que ambas as crianças aceitavam o acordo

estabelecido, demonstrando conforto nessa decisão. Importa referir que o facto de este grupo estar pela primeira vez no JI, levou a que não estivesse habituado a conviver diariamente com outras crianças e com adultos que não fossem rostos familiares. Aliada a esta dificuldade, salienta-se ainda as atitudes agressivas que ocorriam frequentemente principalmente em momentos de partilha.

No que concerne à diferenciação pedagógica, a mestranda apresentou dificuldades principalmente na planificação da sua ação tendo em conta algumas especificidades. Exemplo disso foi o facto de uma criança revelar um défice de atenção e concentração, apresentando sinais de alguma necessidade adicional de suporte que ainda não havia sido diagnosticada. Como forma de ultrapassar esta dificuldade, a mestranda adaptou a sua ação face às características desta criança quando ela se recusava a participar nas propostas de atividade. Desta forma, a estagiária mostrou empatia, encorajando a criança tomar as suas próprias decisões e incentivando-a a participar nas propostas de atividades. Ainda assim, este aspeto ficou sinalizado na PES I como algo a melhorar.

Por sua vez, na PES II em contexto de EPE, numa fase inicial, a mestranda encontrava-se preocupada e receosa de não se sentir responsiva às necessidades das crianças, visto que este havia sido o primeiro contacto da mesma com esta faixa etária. No entanto, tendo em conta que ser educador de infância é enfrentar diariamente novos desafios, a estagiária, com o apoio da supervisora institucional, da educadora cooperante e das restantes díades presentes na mesma instituição, conseguiu alcançar os objetivos pretendidos, tais como ultrapassar o medo de falar para as crianças durante o desenvolvimento da ação adaptar a ação aos imprevistos, saber gerir conflitos, etc. Assim, o receio e a preocupação foram colmatados.

Ao longo do tempo neste contexto educativo a mestranda sentiu algumas dificuldades que foram sendo colmatadas, tais como a observação individual das crianças, a promoção do envolvimento das famílias, a gestão de conflitos e

capacidade de gerir a atenção e interação com cada uma das crianças. No que diz respeito à observação individual das crianças, a mestranda sentiu dificuldades principalmente durante o tempo de escolha livre visto que as crianças demonstram bastante entusiasmo neste momento do dia e querem partilhá-lo com o adulto. Como todas as crianças agiam desta forma, a mestranda não conseguiu observar individualmente durante o tempo necessário cada uma das crianças, para que pudesse compreender as suas individualidades. Aliada a esta dificuldade, destaca-se a capacidade de gerir a atenção e a interação com cada uma das crianças. A mestranda com o decorrer da PES II percebeu que as crianças com estas idades são mais ativas, energéticas e gostam de ter atenção por parte do adulto. Neste sentido, esta dificuldade inicial relacionada com a capacidade de gerir a atenção para todas e para cada uma das crianças ao mesmo tempo foi ultrapassada.

No que diz respeito à mediação dos conflitos, a estagiária sentiu-se por vezes impotente, uma vez que a maioria dos mesmos ocorriam a partir das ações de uma criança que, com muita frequência, rejeitava a participação no processo de negociação com os pares envolvidos.

Por sua vez, a promoção do envolvimento das famílias na vida escolar das crianças revelou-se uma dificuldade que gradualmente foi sendo aperfeiçoada através de diversas propostas. No entanto, é de referir que apesar das iniciativas, um grande número de famílias não se revelou predisposta a participar nos diversos momentos e atividades propostos pela díade e pelas crianças. De salientar ainda que em diversas fases do Trabalho de Projeto a díade tentou o envolvimento das famílias através de várias solicitações, em diferentes formatos, mas a maioria sem sucesso.

Quanto às aprendizagens adquiridas na PES II, é possível afirmar uma enorme evolução da mestranda a diversos níveis tais como, a capacidade de mediar conflitos, gerir o tempo e o grupo de crianças e tomar uma postura ainda mais responsável, organizada, consciente e justa. De referir ainda a evolução ao nível da observação da planificação, da ação, bem como no âmbito

da postura reflexiva e problematizadora numa busca constante de melhorar a qualidade da ação educativa.

De acrescentar ainda a mais valia da utilização da metodologia de trabalho projeto que foi enriquecedora para o desenvolvimento da mestranda ao nível profissional e pessoal. De entre várias vantagens, destacam-se a organização e a tomada de decisões em grupo, partindo do efetivo interesse do grupo de crianças, bem como a valorização das conceções iniciais destas e dos saberes prévios. Para além disso, a partilha de ideias e opiniões fundamentadas tanto com as crianças como com a educadora cooperante e a supervisora institucional e o envolvimento, o empenho e a dedicação em algo que era do interesse de todos os intervenientes no projeto. Para a mestranda foi sem dúvida uma experiência enriquecedora e interessante.

Concluindo, a formação possibilitada pelo Mestrado em EPE revelou-se uma mais valia para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, contribuindo para uma preparação inicial daquele será o futuro de uma educadora de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?. In Oliveira – Formosinho, J. *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, 217-236. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2013) Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 29-74. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances*. v.25, n.3, p. 100-115.
- Convenção dos direitos da Criança (2004).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna* Nº5. 5ª série. Disponível em

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afol_que.pdf

- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, O. (2013). Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, 9-24*. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos – o atendimento em Creche*. (2ªed.). São Paulo: Artmed editora s.a.
- High/Scope Educational Research Foundation. (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-toddler version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemos, A., Folque, A., Pereira, C., Ribeiro, E., Portugal, G., Góis, S., Monge, G., Luís, H., Calheiros, J., Kowalski, I., Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., Mateus-Araújo, M., Marques, L., Gil, H., Santos, L., Craveiro, M., Novo, R., Mesquita, C., Araújo, S., & Vasconcelos, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp_estudos_casos.pdf.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 109-140. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, Lídia. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, M. & Cabral, C. (2005). *Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica*. Universidade Católica de São Paulo.
- 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, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*, 51-74. Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *HighScope* no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 11-28. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 25-60. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira – Formosinho, J. *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, 166-216. Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vols.1), *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, 107-116. Porto Alegre: Penso.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação
- Yudina, E., Zinchenko, V., Kravtsova, E., Brodova, E., Leong, D., Rubtsov, V., Oers, B., Strandberg, L., Hakkarainen, P. & Vonta, T. (2007). *Redescobrir Vygotsky. Infância na Europa*. Editorial do Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 43/1989 de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série.*

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série.*

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série.*

Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. *Diário da República n.º 20 – I Série – A.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série – A.* Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167 – I Série.* Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

NM