



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Tal como Antoine de Saint-Exupéry refere, quem passa por nós marca a nossa vida de alguma forma, e o mesmo acontece quando somos nós a passar pela vida dos outros, mesmo por um curto período de tempo, desde que tenha sido significativo. Neste sentido, torna-se importante agradecer a quem me acompanhou e fez crescer, ajudando a ultrapassar todos os desafios deste percurso.

Aos meus pais, Francisco e Conceição, por acreditarem em mim e terem dado a oportunidade de embarcar neste desafio, apoiando e aconselhando em todas as minhas decisões.

Ao meu irmão Pedro, por todo o apoio e carinho em todos os momentos deste percurso.

À Sara Sarmento pelas palavras de incentivo e pela disponibilidade demonstrada.

À Inês Santos, a minha melhor amiga, que sempre acreditou em mim, transmitindo-me alento e força, ajudando quando mais precisava.

À Joana Alves, ao Tiago Campos e à Daniela Bento que ao longo destas décadas me apoiaram nos meus sonhos e permitiram grandes momentos repletos de amizade para ganhar força, renovar energias e continuar.

À Glória Monteiro que mesmo apesar dos nossos rumos terem sido diferentes, sempre me apoiou nas minhas escolhas, ajudou quando mais precisava e me deu constantes conselhos em todas as horas que necessitei.

À Cátia, o melhor par pedagógico que alguma vez tive, por ter sido ímpar, por apenas a ter conhecido antes da nossa entrevista para a entrada neste mestrado e parecer que nos conhecíamos há muitos anos, pois as ideias completavam-se e fizeram da nossa prática um momento único e cheio de boas recordações e aprendizagens.

À Marina e à Gabi por todos os momentos de diversão, construção de conhecimentos e reflexão que permitiram evoluir, e ver o que me rodeava noutra perspetiva, bem como pelo apoio e as palavras de carinho nos momentos mais desafiantes deste percurso.

Ao Marcelo Leão, à Ana Isabel Moreira, à Diana Rodrigues, à Patrícia Soares e à Catarina Ferraz por terem partilhado comigo uma das minhas melhores fases no anterior mestrado, por se terem tornado amigos para a vida, por acreditarem em mim desde o início e, apesar da distância, terem estado tão presentes, dando força ao longo desta etapa.

À minha família que sempre acreditou em mim, dando-me força para alcançar todos os meus sonhos e acreditando em todos os meus passos.

À Elisabete Santos pela ajuda e pelas palavras de incentivo no momento certo.

À Prof. Doutora Sara Araújo, minha orientadora, supervisora institucional e professora, pelo incentivo, disponibilidade e constante apoio, bem como pela partilha constante de saberes e pelos momentos de reflexão que me fizeram crescer e querer saber mais.

À Prof. Doutora Dárida Fernandes pelo exemplo a seguir e pelo incentivo na concretização deste sonho, acompanhando de perto todo este percurso e dando sempre os melhores conselhos.

Ao Professor António Barbot e ao Prof. Doutor Alexandre Pinto por me terem proporcionado uma experiência diferente com o mini projeto de ciências, ajudando a dar os passos mais corretos no estágio, para que tal fosse possível.

Às Educadoras Cooperantes, [redacted], pela oportunidade de aprender e evoluir, tendo-me recebido tão bem nos contextos.

Às Assistentes Técnicas, [redacted], pelo carinho e pela ajuda ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada.

Às Crianças com que partilhei o meu estágio, por partilharem comigo os seus saberes, por terem feito os meus dias mais coloridos e por me terem permitido crescer.

Às minhas avós Maria e Bernardina, que mesmo não estando presentes fisicamente, sempre me ensinaram a não desistir, a acreditar e a seguir os meus sonhos.

Obrigada a todos.

"Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer."

Albert Einstein



## **RESUMO**

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar, foi solicitada a elaboração do Relatório de Estágio que evidenciasse a prática e a aprendizagem profissional desenvolvida nos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, a mestranda expõe o seu percurso nas duas valências, tendo este permitido o conhecimento e posterior desenvolvimento de saberes e competências em prol da construção e edificação de um perfil na profissão docente, suportado por um quadro teórico e concetual.

A prática pedagógica da mestranda desenvolveu-se mediante uma aproximação à metodologia de investigação-ação, assente sobre quatro etapas fundamentais: observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Esta metodologia, suporte basilar da sua prática, possibilita a articulação entre saberes e atitudes, culminando numa co construção de saberes entre os diversos atores envolvidos na prática pedagógica.

Os contextos e processos de estágio revelaram-se cruciais nos processos educativos de qualidade na educação de infância, no que concerne ao desenvolvimento de competências para a educação, constituindo estes, bases importantes na formação docente.

Por fim, a mestranda está consciente que para responder aos desafios advindos da sociedade atual, deve procurar a formação constante, atualizando e desenvolvendo novas aprendizagens, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

**Palavras-chave:** Creche, Educação Pré-Escolar, Investigação-Ação, Processos Educativos de qualidade.



## **ABSTRACT**

Within the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, an integral part of the study plan of the Master's Degree in Pre-school Education, it was requested to write a traineeship report that highlighted the practice and professional learning developed in the contexts of Day care and Preschool Education.

Accordingly, the graduate student exposes her path in both valences allowing this the knowledge and further development of knowledge and skills for the construction and formation of a profile in the teaching profession, supported by a conceptual and theoretical framework.

The pedagogical practice of the graduate student has developed through an approach to the research-action methodology, based on four fundamental steps: observation, planning, action and reflection/evaluation. This methodology, primary support of her practice, allows the articulation between knowledge and attitudes, culminating in the construction of knowledge between the various actors involved in the pedagogical practice.

The contexts and processes of the traineeship proved to be crucial in the educational processes of quality in the education of childhood with regard to the development of competences for education, forming therefore important bases in the teacher education.

Finally, the graduate student is aware that to face the challenges ahead from the current society, she has to seek constant training, updating and developing new learning skills both at personal and professional level.

**Keywords:** Daycare, Preschool Education, action research, quality of educational processes.



# ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e Legal	5
1.1. A perspetiva atual da Educação Pré-Escolar Em Portugal	5
1.2. O papel do educador: Princípios orientadores	8
1.3. A ação do Educador: modelos Curriculares e Proposta Pedagógica	13
2. Caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação-ação	25
2.1. A metodologia de Investigação-Ação nas práticas Educativas	25
	7
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
Reflexão Final	71
Referências Bibliográficas	75
Webgrafia	78
Documentos legais e reguladores	81



## ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

### A: Grelhas de avaliação

A1: Grelha de avaliação reguladora intercalar (com comentários)

A2: Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na PPS (Creche)

A3: Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na PPS (Pré-Escolar)

### B: Planificações semanais

#### B1: Planificações de Creche

B1.1: Planificação semanal – 22 a 28 de novembro

B1.2: Planificação semanal – 1 a 5 de dezembro (com *feedback*)

B1.3: Planificação semanal – 8 a 12 de dezembro

B1.4: Planificação semanal – 15 a 18 de dezembro (com *feedback*)

B1.5: Planificação semanal – 5 a 9 de janeiro

B1.6: Planificação semanal – 12 a 16 de janeiro (com *feedback*)

B1.7: Planificação semanal – 19 a 23 de janeiro

B1.8: Planificação semanal – 26 a 30 de janeiro (com *feedback*)

#### B2: Planificações de Pré-Escolar

B2.1: Planificação semanal – 2 a 6 de março

B2.2: Planificação semanal – 9 a 13 de março (com *feedback*)

B2.3: Planificação semanal – 16 a 20 de março (com *feedback*)

B2.4: Planificação semanal – 6 a 10 de abril

B2.5: Planificação semanal – 13 a 17 de abril

B2.6: Planificação semanal – 19 a 24 de abril

B2.7: Planificação semanal – 27 a 30 de abril (com *feedback*)

B2.8: Planificação semanal – 4 a 8 de maio

B2.9: Planificação semanal – 11 a 15 de maio

B2.10: Planificação semanal – 18 a 22 de maio

B2.11: Planificação semanal – 25 a 29 de maio

### C: Narrativas reflexivas individuais

C1: 1.<sup>a</sup> Narrativa (com *feedback*)

C2: 2.<sup>a</sup> Narrativa (com *feedback*)

C3: 3.<sup>a</sup> Narrativa (com *feedback*)

C4: 4.<sup>a</sup> Narrativa (com *feedback*)

C5: 5.<sup>a</sup> Narrativa (com *feedback*)

C6: 6.<sup>a</sup> Narrativa (com *feedback*)

C7: 7.<sup>a</sup> Narrativa

D: Registos fotográficos

D1: Sala de atividades da Creche

D2: Sala de atividades do Pré-Escolar

D3: Pintura coletiva de um animal da quinta (Creche)

D4: Cesto dos Tesouros (Creche)

D5: Mini Projeto sobre as formigas (Pré-Escolar)

D6: Metodologia de Trabalho de Projeto – “As Ilhas” (Pré-Escolar)

D7: Alteração na sala de atividades do Pré-Escolar

E: Outros documentos

E1: Guião de Observação (Creche)

E2: Guião de Observação (Pré-Escolar)

E3: Conceções das Crianças sobre as formigas

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico  
CREC – Complemento Regular Específico de Curso  
DQP - Desenvolvendo Qualidades em Parcerias  
EPE – Educação Pré-Escolar  
ESE – Escola Superior de Educação  
EB – Escola Básica  
IPP – Instituto Politécnico do Porto  
JI – Jardim de Infância  
ME – Ministério da Educação  
MEM – Movimento da Escola Moderna  
MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar  
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
PCS – Projeto Curricular de Sala  
PE – Projeto Educativo  
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada  
PT – Plano de Turma  
RE – Relatório de Estágio  
RI – Regulamento Interno  
UC – Unidade Curricular  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) foi solicitada a elaboração do presente documento, o relatório de estágio (RE), elemento integrante do plano de Estudos do Mestrado de Educação Pré-escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), para a habilitação para a docência no contexto mencionado, através da obtenção de grau de Mestre.

O presente documento demonstra o percurso individual da mestranda, que possibilitou experienciar a ação enquanto educadora de infância, conduzindo esta ao desenvolvimento de competências e saberes na construção do perfil profissional.

Desta forma, a educadora estagiária explana o percurso realizado durante o ano letivo 2014/2015, no [redacted] e na [redacted] [redacted], estando este último contexto inserido no Agrupamento de [redacted]. O estágio constituiu a oportunidade de vivenciar momentos privilegiados de aprendizagem, permitindo observar e colaborar, proporcionando experiências de planificação e avaliação das atividades propostas. Em simultâneo, possibilitou a compreensão e aquisição de competências e funções enquanto educadora, promovendo uma postura crítica e reflexiva, incentivando a mobilização de conhecimentos adequados ao contexto real (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Neste sentido, a mestranda teve a oportunidade de aprofundar e desenvolver os conhecimentos obtidos no primeiro ciclo de estudos, a licenciatura. Assim, ao longo da prática pedagógica pôde desenvolver competências heurísticas; capacidades investigativas sobre a prática, uma vez que foi desenvolvido um constante trabalho reflexivo antes, na e pós ação; a consciencialização dos papéis e funções inerentes à profissão de educador, de acordo com os contextos; a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos e de indagação, quer a nível pessoal, quer a nível profissional; a co construção de saberes através das práticas profissionais, pretendendo-se que os educadores alcancem a visão do “exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (CREC, 2011, p. 6).

Nesta linha de pensamento, o presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos, explanando o percurso formativo da mestranda e todos os elementos necessários à compreensão do mesmo.

No primeiro capítulo, a mestranda explica o enquadramento teórico e legal, que sustentou a sua prática, os documentos legais, fundamentando a ação docente realizada, sendo estes mobilizados e desenvolvidos ao longo do ano letivo, nas diferentes UC como também por pesquisa autónoma, em concordância com os contextos referidos e que promoveram conhecimentos para o futuro.

Seguidamente, no segundo capítulo, é explanada a metodologia basilar na profissão docente, sob a qual a mestranda desenvolveu a sua prática, a aproximação à metodologia de investigação-ação. A utilização desta metodologia proporciona transformações nas práticas educativas e consiste em observar, planificar, agir, refletir e analisar com intencionalidade educativa e que sustentam o desenvolvimento de competências de investigação praxeológica para a construção de saberes de um educador investigador.

Neste capítulo é também apresentada a caracterização dos contextos educativos da PPS, que possibilita o conhecimento e posterior compreensão de algumas das opções e ações desenvolvidas, pela mestranda e o seu par-pedagógico durante a prática. Consequentemente, para que a ação docente fosse mais significativa, tornou-se necessário pesquisar e analisar os documentos orientadores, ou seja, o Projeto Curricular de Sala (PCS) e o Plano de Turma (PT), bem como os documentos reguladores das instituições, os Projetos Educativos (PE) e os Regulamentos Internos (RI). Através da análise dos documentos referidos, a mestranda tomou consciência das realidades educativas onde estava integrada e pôde adaptar mais convenientemente as suas opções com intencionalidade educativa, dando respostas aos desafios emergentes e aos interesses e necessidades das crianças. Estes dois primeiros capítulos elencam as bases para a compreensão e fundamentação da ação realizada pela mestranda, destacando aspetos relevantes na sua formação, refletindo sobre os mesmos no decorrer do relatório.

O terceiro capítulo demonstra a intervenção nos dois contextos educativos, em que se pretende descrever e analisar de forma reflexiva sobre a mesma, de acordo com a observação, a planificação, recaindo sobre as experiências-chave do modelo curricular *HighScope* para Creche e sobre as áreas de conteúdo das

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Neste sentido, a mestranda reflete sobre os processos de educação e qualidade na educação de infância, explanando algumas atividades e projetos, bem como situações desenvolvidas com as crianças e restantes atores envolvidos neste processo, assim como os resultados obtidos e a evolução da mestranda ao longo deste ano letivo na PPS. Ao longo deste capítulo emergem duas atividades e projetos desenvolvidos com as crianças e que, no caso do pré-escolar, também pôde contar com o envolvimento da comunidade educativa, além da alteração do espaço físico neste último contexto.

Seguidamente, a mestranda concretiza uma reflexão final no qual se verifica a relação entre os conhecimentos teóricos e legais e o percurso experienciado, ou seja, os pilares que sustentaram a prática profissional. Esta reflexão refere ainda quais as potencialidades, constrangimentos/limitações ao longo do percurso, que proporcionaram a construção de aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como possibilidades de futuras aprendizagens.

Para finalizar, surgem as referências bibliográficas que sustentaram e orientaram a PPS, bem como os anexos, que ilustram o percurso desenvolvido ao longo da mesma e que se encontram em suporte digital.



## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo explana conceitos relevantes à prática docente que constituem, para o profissional de educação, o enquadramento teórico e legal envolvido na mesma. Estes conceitos permitiram desenvolver o perfil profissional da mestranda ao longo do seu percurso formativo, desde a licenciatura até ao segundo ciclo de estudos, o mestrado. Assim, ao longo do capítulo a mestranda pretende explicitar alguns dos princípios base, imprescindíveis à PPS, que demonstrem o quadro teórico e prático mobilizado na ação.

Deste modo, este capítulo evidencia o quadro teórico e legal que fundamenta as bases de aprendizagem como futura docente, que permitiram compreender, interiorizar e tomar consciência da realidade educativa e que, ao mesmo tempo, sustentam a construção do presente relatório.

Neste sentido, a mestranda recorre aos pensamentos e perspetivas de diversos autores, sendo que os mesmos sustentam e auxiliam como ponte para as reflexões desenvolvidas, sobre a prática, explanadas no terceiro capítulo.

### **1.1. A PERSPETIVA ATUAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL**

O profissional de educação deve ter em consideração que todas as crianças têm direito à educação, preocupando-se em promover atividades que valorizem o desenvolvimento de cada criança, considerando os “seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades”, preparando-a para a sua vida adulta ativa numa sociedade livre, consciente e respeitadora da sua cultura e da dos outros (UNICEF, 2004, p.21). Desta forma, deve-se encarar a criança como um ser titular de direitos e liberdades fundamentais. O direito à educação reflete-se num processo de construção de conhecimentos, valores e de identidade, devendo existir a preocupação de desenvolver a

capacidade de emancipação e do crescimento saudável, permitindo o sucesso individual futuro de cada criança (Anónimo, 2012).

Nesta linha de pensamento, cada criança “tem o direito e o dever da educação” e, por essa razão, o sistema educativo e os profissionais de educação devem contribuir para o desenvolvimento das crianças, diversificar as ações educativas para uma adequada adaptação às realidades e contribuir para a realização pessoal destas, contribuindo essa que a mestranda tentou evidenciar ao longo da sua prática pedagógica (Lei nº46/1986 de 14 de Outubro).

Desta forma, a EPE surge como um importante alicerce no percurso de aprendizagens que a criança vai desenvolver e construir ao longo da vida, compreendida no sistema educativo português (Vasconcelos, 2000; OCDE, 2000; Azevedo, 2002 citado por Sanches & Sá-Chaves, n/d). Assim, a EPE é a primeira etapa da educação básica, sendo esta preponderante e complementar/supletiva à ação educativa pertencente à família, “com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, capítulo II, artigo 2.º; Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto). A EPE corresponde à fase da segunda infância, ou seja, destina-se às crianças entre os três anos e a idade de ingresso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. No entanto, torna-se relevante explicar a fase respetiva à primeira infância, dos zero aos três anos de idade - a Creche - para a qual este mestrado também nos habilita.

A Creche comporta uma natureza socioeducativa que apoia a família, bem como a criança, com o objetivo de acolhê-las até aos três anos de idade, no período de impedimento aos pais ou de quem exerce a responsabilidade parental (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto). Este contexto tem como objetivos primordiais: prestar os cuidados adequados a cada criança; realizar um atendimento especializado tendo em conta a singularidade de cada uma; cuidados de higiene, nutrição e alimentação adequada; dinamizar atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade para o seu desenvolvimento saudável.

No entanto, só a partir de 2009 esta passou a ter mais relevância nos documentos legais, sendo esta despoletada pelas políticas sociais (Tadeu, 2014). Todavia, as políticas educativas consideram que ainda não lhe é dada a devida importância, pois a creche encontra-se sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e não do Ministério da Educação e da Ciência.

Neste raciocínio, salienta-se que as crianças, nos primeiros anos de vida, necessitam de acompanhamento específico, uma vez que estes são fulcrais no que concerne às aprendizagens. No entanto verifica-se a falta de apoio estatal no “desenvolvimento do trabalho pedagógico e metodologias educativas” na primeira infância, organizando-as separadamente da EPE (*idem*, p. 168). Esta situação acaba por diferenciar Portugal na definição legal que a EPE usufrui na maioria dos países europeus, ou seja, “onde o termo se aplica a todos os estabelecimentos abertos a crianças desde o nascimento até à idade de escolaridade obrigatória”, desperdiçando uma oportunidade de reforçar as bases para a aprendizagem de toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos (ME, 2000, p. 186).

Nos contextos de creche e de EPE, a orientação e as atividades pedagógicas são asseguradas pelos educadores de infância. Atualmente, vive-se numa sociedade repleta de exigências profissionais, originando a redução no tempo disponível que os pais têm para os filhos, e por isso, o papel do educador de infância assume cada vez mais importância. De acordo com o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, o educador tem funções específicas que lhe permitem educar as crianças, assim este deve conceber e desenvolver o currículo com o intuito de construir aprendizagens integradas, tendo em conta a planificação, a organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e projetos curriculares. Deste modo, o educador deve saber mobilizar o conhecimento e as competências necessárias para o desenvolver, no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo. Nesta compreensão, este decreto salienta que a formação do educador de infância o deve capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, particularmente no que concerne à educação das crianças entre os 0 e os 3 anos (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto). O educador deve, assim, promover aprendizagens com base em diversos saberes, em prol de uma qualidade pedagógica no que concerne ao rigor científico e metodológico. Na sua prática aprende ainda a observar, incorporando

“a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, artigo 4.º, anexo V).

Contudo, nos decretos-lei anteriormente referidos, Tadeu (2014) defende, no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, que a formação do educador permite que este desenvolva as mesmas funções no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos (creche), mas com a particularidade de não fazer uma única referência ao que é solicitado e necessário para a atuação na pequena infância.

## 1.2. O PAPEL DO EDUCADOR: PRINCÍPIOS ORIENTADORES

O educador deve enveredar por abordagens de matriz socio construtivistas, para criar “ambientes estimulantes e facilitadores de um desenvolvimento integrado e continuado de saberes” (Sanches & Sá-Chaves, n/d, p.6). Nesta conceção é essencial a promoção do desenvolvimento pessoal e da construção ao nível do espaço e tempo, de forma contínua recorrendo a estratégias que permitam atender e compreender o processo de aprendizagem. Este profissional de educação deve ter uma atitude aberta à mudança, demonstrando um desempenho ativo para que possa promover a melhoria de qualidade, quer a nível pessoal, quer ao nível do desenvolvimento das crianças e dos contextos reais. Nesta compreensão, o educador deve também contemplar na sua ação parcerias com a família, sendo estas facilitadoras no desenvolvimento da criança, numa perspetiva de cidadania e de sucesso.

Nesta linha de pensamento, o educador deve constituir na sua prática a constante observação, prestando atenção aos aspetos físicos, emocionais e sociais das crianças, assumindo uma postura responsável e competente, reconhecendo a diferença entre as mesmas (Oliveira-Formosinho, 2001, citado por Sanches & Sá-Chaves, n/d).

Neste sentido, torna-se importante salientar que o educador tem um papel preponderante ao nível da diferenciação pedagógica, devendo considerá-la de forma constante nas suas ações. Nesta compreensão, o educador necessita conhecer a criança e a sua evolução, ou seja, o que esta sabe e é capaz de fazer para amplificar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (ME, 1997). As crianças têm características muito diferentes e por isso, parte do

educador estabelecer uma relação próxima destas, permitindo e encorajando a própria aprendizagem ativa, proporcionando atividades diferenciadas, pois estas têm diferentes formas de reagir ao que está a ser proposto mediante as suas conceções e nível de compreensão. Assim, o educador passa a criar a oportunidade de exploração livre, e a qualificação da aprendizagem através da experiência, teste, erro e imitação (Lally, n/d).

Além dos aspetos já referidos, também é importante o educador ser um promotor de autonomia das crianças. Para tal, o educador deve empenhar-se no desenvolvimento de atividades que contemplem a interação adulto-criança, estimulando a autonomia da mesma e das suas transformações, promovendo aprendizagens. O empenhamento centra-se, especialmente, na relação entre o adulto e a criança, envolvendo a criança nos processos educativos de qualidade através da motivação, alargamento, promoção e envolvimento desta nas atividades. O educador deve ser sincero e autêntico, deve aceitar, valorizar e transmitir confiança e deve ser compreensivo no que concerne às reações das crianças, abrindo caminhos à comunicação, na resolução de problemas, nas questões, no envolvimento, na aprendizagem, no contato visual, atingindo níveis cognitivos mais elevados e mais criatividade (Bertram, 1995 citado por Bertram & Pascal, 2009). Neste raciocínio, importa explicar as categorias de ação: sensibilidade (pretende-se que o educador preste atenção aos sentimentos e bem-estar emocional da criança, tendo em conta indicadores como a empatia, a sinceridade e a autenticidade); estimulação (refere-se à forma como o adulto estimula a criança de acordo com as seguintes ações: proposta da atividade; forma de facultar informações; apoio no desenrolar da atividade com vista à estimulação da ação, do raciocínio ou da comunicação); autonomia (grau de liberdade que o educador pode oferecer à criança, no sentido desta experimentar, dar opiniões, escolher as atividades ou até exprimir as suas ideias) (idem).

A par do empenhamento, o educador deve ter sempre como referência o nível de envolvimento da criança, consistindo este na qualidade da atividade humana sendo composto por indicadores como a concentração, a energia, a complexidade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação (Bertram & Pascal, 2009).

A comunicação criada, através do diálogo é essencial para que o educador observe, aja e reflita, em prol da qualidade educacional.

A criança deve ser observada, escutada no processo de construção de conhecimentos, devendo ser participante no processo de educação, sendo mesmo o elemento central deste, conseguindo desta forma, encontrar continuamente resposta aos seus interesses, desenvolvendo um sentimento de pertença e de envolvimento, encontrando aceitação e comunicação para saber explorar, construir, sem desistir, aquando do surgimento de obstáculos ou até mesmo dúvidas, ou na resolução de problemas (Moss & Pence, 2004; Kolb, 1994 citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Neste sentido, as crianças, segundo Montagner (1996) podem ser o agente do seu desenvolvimento, pois tem desde o seu nascimento, competências diversificadas, que lhe permitem agir sobre o seu ambiente, bem como recolher informações sobre as consequências da mesma. Assim, segundo Hohmann, Banet & Weikart (1995), a aprendizagem explícita denomina-se aprendizagem ativa e corresponde à atividade que é iniciada pelas crianças que aprendem, no sentido em que é realizada pelas mesmas. Deste modo, é a criança que inicia a sua própria aprendizagem, construindo o seu conhecimento. Contudo, esta aprendizagem ativa não implica apenas a manipulação, ou seja, a observação também está inerente ao processo, pois a criança consegue aprender apenas observando as interações dos outros (idem; Katz & McClellan, 1999).

Para que tal seja possível, o educador apoia a sua prática num conjunto de princípios que possibilita o adequado desenvolvimento dos processos educativos de qualidade da criança. Nesta perspetiva, como referência comum para todos os educadores, surgem as OCEPE, encontrando-se neste documento vários suportes que o educador deve ter em conta para orientar as suas práticas: a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo), a continuidade educativa e a intencionalidade educativa (ME, 1997). No entanto, estas não abrangem o contexto educativo da creche, sendo fundamental refletir sobre este aspeto, pois as OCEPE já existem desde 1997, e desde então, nunca houve a oportunidade de construir um documento também orientador para a Creche, estando apenas a ser criadas atualmente. Ao nível da sociedade e do

sistema educativo, que se encontram em constantes mudanças, seria importante encontrar uma solução, integrando a creche como um elemento de qualidade de vida que até há bem pouco tempo só recaía sobre as crianças entre os três e os cinco anos de idade, uma vez que, atualmente justifica-se uma intervenção precoce mais adequada e reconhecida como fundamental no desenvolvimento da criança (Bairrão, 1998).

Outro dos elementos a que o educador deve recorrer são as brochuras, orientadoras da prática, propostas pelo Ministério da Educação (ME). A brochura que serve de fundamentação ao presente relatório foi a que mais acompanhou o percurso da mestrandia, ou seja, aquela que concerne à educação para as ciências na EPE. Para tal, a ciência torna-se num elemento crucial para a educação da criança, especialmente a nível intelectual, pessoal e social (Sá, 2000). A interação com as ciências possibilita a formação de cidadãos “capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros”, confluindo os mesmos, numa vida social ativa e responsável (Martins *et al.*, 2009, p.11).

As atividades ligadas ao domínio das ciências permitem, deste modo, “situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real” (idem, p.17). Através do domínio das ciências devemos assim promover a literacia científica, isto é, a “capacidade [das crianças verificarem os] conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas” (OCDE, 2003, citado por Aguiéiras, 2011, p.7).

Segundo os recursos anteriormente mencionados, o educador planifica e organiza as atividades, orientando-se ou seguindo princípios orientadores dos modelos curriculares. Esses modelos curriculares com os quais se identifica e considera serem benéficos para as crianças em questão assentam sobre duas abordagens: o construtivismo e o socio construtivismo, sendo estas cruciais ao longo da prática, nos processos educativos de qualidade. Desta forma, todas as metodologias mobilizadas baseiam-se nas características de cada criança e em tudo o que interfere no ambiente educativo.

Neste sentido, a abordagem construtivista da aprendizagem proporciona às crianças a oportunidade de viverem experiências concretas e significativas,

através das quais podem procurar padrões, levantar questões e construir os seus modelos, conceitos ou até mesmo estratégias (Fosnot, 1996). A sala de atividades, segundo esta abordagem, passa a representar uma mini sociedade com crianças interessadas/empenhadas nas atividades e principalmente, nos debates e reflexões advindos destas (idem).

Deste modo, a aprendizagem perante os princípios do construtivismo, desenvolve-se como um processo que pode persistir durante toda a vida motivando a criança e permitindo a acessibilidade a determinados aspetos da cultura, fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal no âmbito cognitivo. A criança constrói uma representação do mundo exterior através das suas ações e operações sobre o mundo físico “como sobre os seus próprios conhecimentos anteriores a propósito desse mundo exterior” (Santos, 1977; Jonnaert, 2012, p. 107). A educação, segundo o modelo construtivista, é o motor para o equilíbrio, a inserção social e o desenvolvimento da relação pessoal e interpessoal. Neste modelo, o educador passa a ter uma postura de facilitador de aprendizagens, permitindo às crianças terem mais poder sobre a construção do seu próprio conhecimento, promovendo a autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e de responsabilização (Fosnot, 1996; Solé & Coll, 2002).

O educador, ao nível do socio construtivismo, promove interações sociais na sala de atividades, pois representa uma componente essencial do processo de construção dos conhecimentos, que podem ocorrer por interação com o adulto ou com as restantes crianças do grupo. Segundo Boiko e Zaberlan (2001), o socio construtivismo permite a compreensão da educação e dos fenómenos educacionais como processos em movimento e em constante transformação, presentes num sistema amplo que tem consideração pela realidade social, mas também pela história em que as crianças se encontram envolvidas. Esta perspetiva pedagógica é crucial no desenvolvimento dos processos educativos de qualidade na educação de infância, pois possibilita que as crianças coloquem as suas próprias questões, que possam gerir as hipóteses e os modelos a seguir, e proporcionem investigações desafiantes, num contexto inter-relacional entre todos os atores do processo. As metodologias e estratégias mencionadas são fundamentais para incentivar a criança a refletir, a organizar e a partilhar ideias, a conversar e argumentar na busca da construção de significados (Fosnot, 1998, citado por Boiko & Zaberlan, 2001).

Ancorada a esta perspetiva socio construtivista, especialmente defendida por Vygotsky, e que a mestranda e o seu par-pedagógico tiveram em consideração ao longo da PPS, é importante referir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Oers, 2009). A ZDP tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento das crianças num sentido mais amplo e que inclui o desenvolvimento da identidade, mas que cabe ao educador prestar o apoio necessário para tal decorrer (idem). Nesta compreensão, a aprendizagem é desenvolvida através de atividades partilhadas, produzidas em colaboração, em que a interação entre as crianças e outros atores mais conhecedores é fulcral. Neste trabalho colaborativo, a imitação torna-se também essencial nestes processos de educação e qualidade, pois é potencializadora de neoformações, para alcançar um novo conceito ou capacidade (Vonta, 2009). Desta forma, os pares permitem que a criança resolva um problema ou realize um trabalho que individualmente não iria ser capaz de concretizar, mas que é responsável pela construção do conhecimento, significado, sentidos e incentivo para a atuação autónoma (Onrubia, 2002).

### 1.3. A AÇÃO DO EDUCADOR: MODELOS CURRICULARES E PROPOSTA PEDAGÓGICA

O educador, no decorrer da sua prática, deve considerar os conhecimentos que vão sendo desenvolvidos e construídos, quer nas crianças, quer em si como profissional, precavendo a articulação entre a prática e a teoria. Todavia, deve considerar outros aspetos preponderantes, ou seja, respeitar os valores e crenças com os quais se identifica na ação e no meio. Nesta compreensão, a mestranda teve em conta a pedagogia participativa, pois esta deve emergir na prática do educador, uma vez que se “centra nos actores que co-constroem o conhecimento [e participam] nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2009, p. 5).

Os modelos curriculares que seguidamente serão apresentados são, assim, assumidos pela pedagogia da participação, na medida em que quebram com a ideia tradicional da pedagogia transmissiva. O educador através destas

pedagogias participativas organiza o ambiente, escuta e observa para compreender a criança, e deste modo responder aos seus interesses/necessidades de forma mais adequada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O educador, através desta perspectiva, proporciona o envolvimento da criança em experiências e na construção da aprendizagem de forma contínua e interativa. A criança devidamente estimulada transforma-se numa figura competente, com liberdade, inteligência e sensibilidade, sendo proporcionado à mesma o desenvolvimento de atividades ou projetos que contemplem as experiências, os saberes e as suas culturas em articulação com os saberes, culturas dos adultos e cultura dos pares.

Desta forma, as crianças desenvolvem saberes e princípios basilares relacionados com a interação, que são importantes promover desde a primeira infância, passando a familiarizar-se com os mesmos, tornando-se estes preponderantes no desenvolvimento da reflexão e do pensamento.

Neste raciocínio, segundo o Decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto, o educador de infância deve construir e desenvolver o currículo, mobilizando a planificação, organizando e avaliando o ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares para proporcionar aprendizagens integradas e integradoras. O educador, para desenvolver o currículo, mobiliza as suas crenças baseadas nos modelos curriculares para as suas tomadas de decisões. Os modelos curriculares caracterizam-se como um “conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas [no processo de educação e qualidade na educação de infância]” (Bairão & Vasconcelos, 1997, citado por Serra, 2004, p. 40).

Neste sentido, ao longo da PPS, a mestranda identificou-se com determinadas características de diferentes modelos curriculares, tendo a oportunidade de as adotar. As escolhas centraram-se nos modelos curriculares do *HighScope* e do Movimento da Escola Moderna (MEM), na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e, com especial foco de atenção para a proposta pedagógica de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson (Cesto dos Tesouros).

Nesta perspectiva, o modelo *HighScope*, cujas características foram predominantes nas práticas da mestranda, tanto no contexto da creche como no da EPE, contemplam a criança como o centro da aprendizagem. O modelo referido, na perspectiva da mestranda, potencializa mais a ação, a iniciativa e a capacidade de decisão das crianças, ou seja, é um modelo que defende a

autonomização intelectual das mesmas, indo ao encontro da perspectiva desenvolvimentalista de Piaget (Oliveira-Formosinho, 2013).

Com a abordagem *HighScope*, torna-se possível envolver ativamente os intervenientes da ação educacional, materiais e ideias, proporcionando-se a construção de uma compreensão própria do mundo às crianças, ou seja, aprendem ativamente por intermédio da experimentação do que as rodeia, tendo a possibilidade de escolher, explorar, manipular, praticar, transformar, mudando constantemente as suas conceções de acordo com os resultados das interações (Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011). Neste modelo, salienta-se a importância de o educador promover uma maior iniciativa e maior decisão à criança. Contudo, parte do educador a preparação das atividades, tendo em conta o espaço, os recursos, materiais e experiências que as crianças necessitam ou tenham sugerido. Aquando do início da atividade, o educador deve adotar uma postura de observador e orientador para, posteriormente analisar e tomar decisões para futuras propostas educacionais, para cada criança e/ou grupo (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, é possível ter um conhecimento mais aprofundado das necessidades e interesses de cada criança.

Nesta compreensão, a criança toma a posição central na aprendizagem no decorrer dos processos educativos de qualidade, tendo a oportunidade de desenvolver atividades propostas pelo adulto, bem como situações de jogo livre, que possibilitam a interação com a realidade, permitindo o alargamento do seu pensamento e conseqüente conhecimento do mundo.

Ao nível da Creche e da EPE, os princípios orientadores da abordagem *HighScope* têm por base a “Roda da Aprendizagem”, que orienta os profissionais de educação envolvidos neste modelo. Esta roda de aprendizagem tem como elemento fulcral a aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação, pois compreende a relação que as crianças estabelecem com as pessoas e a exploração dos materiais com que interagem no seu mundo. Assim, começam a dar sentido ao mundo que as rodeia, pela construção do conhecimento vivenciado nas experiências (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, seguidamente serão explanados os aspetos deste modelo com os quais a mestrandia se identificou e desenvolveu na prática.

Nas descobertas diárias e implícitas a este tipo de aprendizagem, surgem as experiências-chave, existentes para o contexto de Creche e de EPE, tendo sido mais utilizadas pela mestrandia ao nível do primeiro contexto mencionado. As experiências-chave para a Creche estão organizadas segundo nove áreas de aprendizagem abrangentes e, a subsequente utilização destas, apresentando as vantagens para a ação educativa, pois permite compreender o jogo da criança, reconhecer e apoiar as suas capacidades, ter expectativas adequadas, focar as observações, guiar as decisões e estabelecer parcerias com os pais (Araújo, 2013).

No contexto de creche, o educador deve guiar-se pelas experiências-chave *HighScope* para bebés e crianças, constituindo estas um importante suporte para a definição das áreas de conteúdo prioritárias na ação pedagógica a desenvolver. Segundo Post e Hohmann (2011, p.36) “as experiências-chave ajudam a educadora a perceber o que as crianças conseguem fazer”, sendo que através da observação, o educador orienta-se pelas experiências-chave do *HighScope*, quer para bebés, quer para crianças pequenas, analisando o nível de desenvolvimento de cada criança, de forma individual desde tenra idade, em relação ao que fazem, ao conhecimento e competências emergentes das ações.

Desta forma, torna-se fulcral explicitar as experiências-chave para a Creche sendo estas - o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, o movimento, a música, a comunicação e linguagem, o explorar objetos, a noção precoce de quantidade e número, o espaço e o tempo. Estas experiências retratam o que as crianças na primeira infância desenvolvem, assim como os conhecimentos e as competências que emergem das suas ações e que são geridas autonomamente (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). Ao encorajar as crianças a envolverem-se nas experiências-chave, o adulto permite que estas façam escolhas e resolvam problemas nas atividades, promovendo o seu desenvolvimento quer intelectual, quer social e físico (Weikart, 2004, citado por Nono, n/d).

Além do mencionado, torna-se importante salientar a interação adulto-criança, em que o adulto é o “andaime”, promotor de um ambiente seguro, no

qual as iniciativas das crianças são intencionais, assumindo uma abordagem de resolução de problemas nos conflitos interpessoais ou sociais das mesmas (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikhart, 2011). Assim, o papel do educador é de um construtor de confiança que apoia, reconhece e encoraja as intenções, as ações, as interações, as comunicações, as explorações e a criatividade das crianças.

Além das perspectivas de interação com o outro existem um outro aspeto relevante a ter em conta, ou seja, o ambiente de aprendizagem no contexto de EPE. O ambiente de aprendizagem, segundo este modelo, deve ser “seguro e flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses”, incluindo um vasto conjunto de materiais para agarrar, explorar e brincar que estejam adequados à idade, que permitam a ação independente, que sejam estimulantes e abertos à ação direta (Post & Hohmann, 2011, p. 14; Oliveira-Formosinho, 2013).

A organização da sala de atividades não segue um modelo único, nem deve esta manter-se igual durante todo o ano letivo, devendo alterar-se segundo as necessidades e sugestões das crianças, pois através do jogo educativo vivenciado no decorrer do dia-a-dia observa-se a necessidade de organizar e reorganizar. Segundo o modelo, a sala deve contemplar áreas diferenciadas de atividades “para permitir diferentes aprendizagens curriculares (...) [que contém] mensagens pedagógicas quotidianas”, permitindo à criança uma vivência plural da realidade e posterior construção da experiência da mesma (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). O ambiente de aprendizagem deve proporcionar experiências significativas às crianças, assim estas

“precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.51).

Neste sentido, o educador deve ter em conta o espaço para utilização dos objetos e dos materiais, para que a criança possa livremente fazer explorações, para a procura de resolução de problemas, para se movimentarem livremente, para comunicarem à vontade, para guardar as suas coisas e mostrar as suas

invenções, e para que também os adultos possam juntar-se e apoiar as crianças nos seus objetivos e interesses (Hohmann & Weikart, 2011).

O espaço torna-se importante nos momentos de rotina, pois para além do trabalho individual de cada criança surge, também, as atividades de pequenos e grandes grupos com o objetivo de promover a interação e a cooperação para desenvolver/construir processos autorreguladores e a existência do *self* autónomo (Oliveira-Formosinho, 2013). Importa ainda salientar que o educador deve contemplar a observação da criança em toda a ação, sendo transversal, quer na primeira, como na segunda infância, permitindo conhecer cada criança e, assim, verificar os interesses e as necessidades, adaptando as suas ações de forma a proporcionar a continuidade dos processos entre a família e a creche. Assim, através do modelo *HighScope*, as crianças são capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia, ganhando sentido de controlo e satisfação pessoal (Hohmann & Weikart, 2011).

Quanto ao modelo curricular MEM, a mestrandia identificou-se com algumas características que este defende, desenvolvendo-as na sua prática. De acordo com Oliveira-Formosinho (2003), o MEM corresponde a um modelo composto por uma participação guiada pelo educador, que na sua ação se torna promotor de uma participação guiada pelas crianças. Neste sentido, “faz as pontes entre os actores e entre os saberes (...) que, no coração da acção educativa (...) se institui quotidianamente a comunidade sócio-moral no respeito pela agência dos actores, na negociação que o contrato social estimula”, partindo do diálogo como estratégia principal (idem, p.8).

O presente modelo, segundo Niza (1992, citado por Folque, 2012) tem como grandes objetivos, a iniciação às práticas democráticas, a reinstrução dos valores democráticos, significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura com a intencionalidade de desenvolver, quer os profissionais de educação, quer as crianças, como cidadãos ativos e democráticos.

Este modelo está apenas presente na EPE e nesse sentido, torna-se relevante referir que assenta sobre três princípios basilares, sendo organizado em grupos heterogéneos, existindo um clima de expressão livre e sendo

acompanhado por um tempo lúdico o que permite que a criança explore e faça descobertas (Niza, 2013). Nesta compreensão, o MEM privilegia a organização grupal segundo a faixa etária, mas de uma forma vertical com várias idades, pois garante um maior respeito pela diferença individual, nas ações de interajuda e colaboração que desencadeiam o enriquecimento cognitivo sociocultural da criança, tornando-as mais autônomas e responsáveis. Relativamente à livre expressão das mesmas, parte do educador valorizar as suas opiniões e ideias, devendo fazê-lo através do registo das mensagens, estimular a comunicação, as produções técnicas e artísticas bem como permitir a exposição e comunicação das ideias. No que concerne ao tempo lúdico, este deve ser propício à dimensão exploratória das ideias, materiais ou documentos, para que a criança questione e tome iniciativa por querer saber mais, através de projetos de pesquisa que por sua vez despoletam uma postura crítica dos mesmos. Estes projetos são, assim, autopropostos ou incentivados pelo educador que visa promover a realização de outros projetos diversificados, em simultâneo, no trabalho educativo (idem, 2013).

Este modelo pedagógico visa desenvolver na criança uma perspectiva de troca de conhecimentos coletivos, quer com o educador, quer com as outras crianças, ou seja, o momento de aprendizagem ocorre num contexto social. O MEM desenvolve-se com base no socio construtivismo, tendo em conta a ZDP, no qual o educador e os pares são elementos cruciais, quer pela herança sociocultural, quer pela interação e pelo do trabalho cooperativo, em que todos ensinam e aprendem, característico deste modelo (Vasconcelos, 1997; Niza, 2013). Neste sentido, o educador promove um espaço de práticas de cooperação e solidariedade, uma vida democrática em que as crianças, juntamente com os educadores, constroem as condições para organizar o ambiente institucional permitindo a apropriação do conhecimento, dos processos e dos valores morais e éticos. Segundo Niza (2013, p. 145), através deste trabalho interativo de cooperação,

reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma

compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais, fomentado especialmente pela ideia intrínseca do tempo lúdico, e que enquadra desta forma na MTP. A MTP é parte intrínseca do modelo curricular MEM, mas também é desenvolvida em *Reggio Emilia*, essencialmente, no contexto de EPE, tendo sido mobilizada na PPS, pela mestrandia e pelo seu par-pedagógico.

A MTP é desta forma,

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

Desta forma, a criança torna-se o elemento central e investigador entre as diferentes áreas do saber, no sentido da resolução de problemas ou objetivos a concretizar. As crianças colocam questões, resolvem os problemas e procuram significados para o mundo real em que estão inseridas, sendo-lhes possibilitado a oportunidade de desenvolver a capacidade de continuar a aprender (idem). Neste percurso, a criança passa pela fase de conflito e negociação para impulsionar o crescimento e o desenvolvimento, inter-relacionando os saberes.

Nesta conceção, estes projetos caracterizam-se pelo conjunto de atividades planeadas para responder a uma questão inicial, suscitando a procura e ligações entre diversos interesses comuns do grupo. A planificação das atividades passa por quatro fases: a definição do problema (formulação do problema ou questões a investigar, partilhando saberes que já têm sobre o assunto e realizando teias ou mapas); planificação e desenvolvimento do trabalho (previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto, elaborando mapas conceituais, teias ou redes como linha de pesquisa para definir o que fazer, quem o faz e os materiais a utilizar); execução (as crianças organizam, seleccionam e registam a informação, aprofundando-a para posteriormente discutir, representar e contrastar com as conceções iniciais); e a

divulgação/avaliação (permite socialização, através da exposição da sistematização do trabalho desenvolvido; avaliação do trabalho, da intervenção dos elementos do grupo e das tarefas realizadas, a informação e as competências adquiridas, formulando depois novas hipóteses de trabalho – possíveis novos projetos) (Vasconcelos *et al.*, n/d). As fases supramencionadas pertencem à MTP, mas não são lineares, sendo passíveis de cruzá-las e reelaborá-las constantemente, ao longo de todo o processo com o propósito de gerar novos conhecimentos, dinamismo e descoberta (*idem*).

Deste modo, a criança assume o papel de agente no processo educativo, desenvolvendo projetos que vão ao encontro dos seus desejos de crescer e aprender, sendo que assim vai aprendendo a avaliar o seu próprio progresso, a controlar a sua atividade e a selecionar as tarefas que ela própria orienta (Katz & Chard, 1997; Silva, 1998). Contudo, salienta-se que o meio em que vive influencia intrinsecamente o projeto, devendo partir do educador motivar as crianças, promover os seus interesses e saberes na construção ou ampliação do conhecimento.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto devem ser expostas na sala de atividades, com a intenção de demonstrar os pontos fulcrais do trabalho desenvolvido. Estas facultam, numa primeira fase, a oportunidade de recolher, ordenar, representar e partilhar as informações, mas nas fases seguintes já permitem fornecer informações, refletir sobre o crescimento da experiência, bem como comunicar as descobertas realizadas. Ao longo das atividades, deve fomentar-se ainda o envolvimento parental, na medida em que a família pode participar ativamente nos projetos de diversas formas: partilhar informações sobre os projetos, pois são temas familiares; serem incentivados a perguntar às crianças como o projeto está a evoluir; na preparação de informações que ajudem o grupo na descoberta de novos conhecimentos sobre o tema; a comparecer para ver o trabalho que as crianças têm estado a realizar (Katz & Chad, 1997).

Neste sentido, na MTP pode promover-se momentos de abertura à comunidade educativa, para culminar o projeto. Deste modo, proporciona-se, tanto às crianças, como aos educadores, oportunidades para descreverem ou

contarem a “história” do projeto, podendo esta ser “contada” de diversas formas, ou seja, através de exposições em que estão presentes os trabalhos das crianças e são estas que têm a oportunidade de os apresentar. As crianças são assim, os guias na própria sala de atividades, especialmente se os convidados forem os pais, ou outros familiares, e também estes estiverem envolvidos no projeto (Katz & Chad, 1997).

O trabalho de projeto torna-se benéfico uma vez que transmite sentimentos de segurança à criança, ou seja, esta aprende a aceitar o sucesso e insucesso, assim como, a resolver erros e dúvidas provenientes deste tipo de trabalho. Ao realizar projetos com as crianças estamos a promover o seu desenvolvimento, bem como a estimular processo de aprendizagem e de co construção de conhecimento (Vasconcelos *et al.*, n/d).

A mestranda, para além dos modelos e metodologia atrás referidos, mobilizou na sua prática a proposta do *Cesto dos Tesouros* de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, para a Creche. Esta proposta contempla a participação da criança numa perspetiva interacional com o mundo físico e social na construção do conhecimento (Araújo, 2013). Neste sentido, quando o educador proporciona ao bebé este tipo de experiências, permite que descubra o peso, o tamanho e os formatos dos materiais, característicos desta proposta que se torna de cariz sensorial e promotora consciencial do seu corpo. Assim, os objetos que são naturais ou feitos a partir de materiais naturais, pertencentes ao cesto dos tesouros são primeiramente selecionados pelo educador, mas com o objetivo de oferecerem um conjunto de estímulos aos diferentes sentidos das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006).

Neste sentido, o cesto dos tesouros deve estar em constante mudança e tem como objetivo estimular a concentração e proporcionar momentos de escolha/decisões.

O cesto dos tesouros sob a perspetiva pedagógica permite ao educador observar as ações das crianças. A partir das ações que as crianças vão realizando, o educador consegue conhecê-las de forma mais individual, quer a nível do seu ritmo e preferências, conseguindo também verificar a criatividade e imaginação de cada uma (Majem & Òdena, 2001 citado por Araújo, 2013).

Para melhor compreensão do enquadramento teórico e legal utilizado pela mestrandia surge a metodologia em que se baseou para desenvolver a sua prática e os contextos em que a mesma ocorreu, apresentados no capítulo seguinte.



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

A PPS da mestranda foi realizada no [redacted] e na [redacted] durante o ano letivo 2014/2015.

O percurso decorreu de uma forma gradual, iniciando-se pela Creche no [redacted], com um grupo de 1 ano de idade e passando, posteriormente, para o Pré-Escolar, na [redacted] com um grupo de crianças entre os 4 e os 5 anos de idade.

Ao longo deste capítulo é realizada a caracterização dos estabelecimentos supramencionados de uma forma global, dando a conhecer as instituições e partindo para um outro patamar de cariz mais específico, dando a conhecer o ambiente educativo e o grupo de crianças com os quais a mestranda desenvolveu esta etapa de formação, bem como a aproximação à metodologia de investigação-ação, utilizados na mesma. Nesta compreensão, a mestranda consultou e analisou os documentos reguladores das instituições, os planos curriculares de sala, os registos de observação realizados ao longo deste percurso e as informações recolhidas junto das educadoras cooperantes e assistentes técnicas, bem como referenciais teóricos.

### **2.1. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

A metodologia de investigação-ação é uma visão paradigmática com uma oportunidade epistemológica, ou seja, de construção de conhecimento, no qual o sujeito é o construtor, e a prática desenvolve-se ao mesmo tempo que a investigação, levando assim a uma possível mudança educacional. Esta metodologia orienta e reivindica o desenvolvimento profissional do educador, no sentido em que este procura, de forma constante, mudanças nos seus

próprios comportamentos e atitudes. Deste modo, o educador procura investigar possíveis soluções para a transformação e conseqüente resposta às suas práticas educativas. Neste sentido, a importância da investigação-ação pode ser entendida como um questionamento sistemático da prática com o objetivo de aprofundar a compreensão de situações educativas e das intervenções nas mesmas, promovendo mudança e inovação, tendo em vista o desenvolvimento da qualidade do processo educativo (Carr & Kemmis, 1986). Este tipo de investigação permite que o docente construa, de forma consciente, um quadro teórico que o orienta nas reflexões acerca das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, desenvolvendo mecanismos de observação, reflexão e autoavaliação sistemáticas. Além da autoformação do docente, permite também, a autoformação de todos os participantes (equipa docente, crianças e comunidade educativa).

Nesta perspectiva, o educador sustenta esta metodologia segundo uma vertente colaborativa, uma vez que este necessita de procurar diferentes e novos saberes para responderem aos problemas.

Na metodologia investigação-ação, segundo Coutinho *et al* (2009), existe um conjunto de fases – planificação, ação, observação (avaliação) e reflexões - que são desenvolvidas sistematicamente, implicando um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando, assim, uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação que não se confina a um único ciclo por ser uma metodologia que propicia mudanças nas práticas para alcançar melhores resultados. O educador passa pelas mesmas fases sucessivamente, pois sente necessidade de analisar as interações ocorridas. Deste modo, planifica novamente a partir de um plano revisto, ou parte de uma reflexão para atuar, avaliar as próprias ações, com vista a modificá-las na prática.

Nesta compreensão, o conceito de colaboração bem como o desejo de mudança são dois pilares fundamentais na metodologia de investigação-ação. A intervenção ativa seguindo um processo colaborativo entre as partes envolvidas proporciona melhorias das situações identificadas, bem como na resolução do problema, aproximando assim o ato investigativo da realidade educativa concreta. A investigação surge, assim, de situações concretas e passa pela identificação do problema, partindo de necessidades sentidas e encontradas na prática. Deste modo, há um reconhecimento de necessidade inicial, uma hipótese de ação e a procura de soluções, que orientarão o

educador a perceber os efeitos da sua prática, proporcionando a análise e a reflexão sobre a mesma.

Nesta perspetiva, como os contextos educativos são cada vez mais heterogéneos, o que se verificou nos contextos posteriormente apresentados, a metodologia de investigação-ação proporciona uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva, ao invés da diferenciação que retoma e reforça a uniformidade (Sanches, 2005). O profissional de educação deve ter presente esta metodologia no decorrer da sua ação, uma vez que ativa a criticidade através da prática e da reflexão sobre a mesma. Este processo promove o envolvimento na investigação, a teorização sobre as opções educativas e valorização das suas lógicas concetuais, fomentando transformações a nível dos profissionais, mas também a nível das instituições educativas (Mesquita-Pires, 2010).

[Redacted]

O [Redacted] é uma instituição de ensino particular e cooperativo que se situa na freguesia da [Redacted]. Esta freguesia é

~~constituída pela agregação dos lugares de Quaiões, Maia e Vermoim, sendo~~  
[Redacted]

No lugar de Vermoim, encontram-se, assim, infraestruturas desportivas, de lazer e cultura como o Estádio Municipal Prof. José Vieira de carvalho; Pavilhão Municipal; Complexo Municipal de Ginástica; a Casa do Povo de Vermoim que são de grande importância para o Infantário, no que concerne à realização de atividades integrantes do plano anual. Além das já mencionadas, também existem estruturas como o Jardim Zoológico da Maia ou a Biblioteca Municipal da Maia, que apesar de se localizarem noutras freguesias dão assistência aos projetos educativos da instituição (Projeto Educativo, 2012-2015).

O [redacted], a funcionar desde o dia 1 de setembro de 2005, oferece duas valências educativas: a creche e o jardim-de-infância, contudo, também já existiu um espaço de sala de estudo direcionado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sempre com a finalidade de aliar a estrutura física aos recursos humanos que fossem motivadores, promovendo aprendizagens de qualidade educativa. Nesta perspetiva, o infantário está organizado segundo o “Modelo Formal”, contando com uma diretora responsável que orienta o processo educativo, bem como estabelece as estratégias, metas e indicadores para os objetivos propostos. A nível de recursos humanos, o corpo docente é constituído por sete educadoras de infância, e o corpo não docente por nove elementos (Projeto Educativo, 2012-2015).

Esta instituição é constituída por um espaço interior com dois pisos e dois espaços exteriores (um destinado ao Jardim-de-infância e outro à Creche), tornando-se assim num espaço amplo com fácil acesso ao exterior. No rés-do-chão existe uma secretaria, o *hall* de entrada, uma sala de arrumos, uma casa de banho, duas salas de atividades (destinadas para o pré-escolar, sendo estas de 4 anos e 5 anos), uma casa de banho de apoio às salas de atividades mencionadas, o refeitório (que também funciona como sala polivalente), a cozinha, uma dispensa e os balneários para os funcionários. Em relação à área exterior do rés-do-chão, preza pela existência de espaços verdes, zona para cultivo, espaço de jogo lúdico, um parque infantil para usufruto do pré-escolar, uma lavandaria e uma arrecadação. Em relação ao primeiro piso existem quatro salas de atividades, sendo que três delas pertencem à Creche (1 ano, 2 anos A e 2 anos B) e uma ao pré-escolar (3 anos), três casas de banho em que uma delas se encontra dentro de uma das salas, o gabinete da diretora e um espaço exterior utilizado pelas crianças da Creche.

No que respeita ao PE do [redacted], este foi criado em 2012 e encontra-se em vigor até ao presente ano de 2015, sendo totalmente flexível. Ao nível da intervenção, a equipa educativa centrava-se especialmente num modelo curricular para o desenvolvimento das suas ações: o *HighScope*, bem como na MTP. Através destes modelos curriculares tentavam responder de forma mais adequada aos desafios, necessidades e interesses de todas as crianças. De acordo com o PE, considera-se importante que as crianças façam

a sua própria aprendizagem, respeitando os seus gostos, não descuidando as suas capacidades e interesses. (Projeto Educativo, 2012-2015).

Nesta instituição, a mestrande e o seu par-pedagógico tiveram, assim, a oportunidade de desenvolver a sua PPS na valência de Creche na sala de 1 ano de idade.

O grupo em questão era constituído por 12 crianças, sendo que oito eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A faixa etária do grupo encontrava-se entre um e dois anos, com a particularidade de apenas três crianças terem completado dois anos de idade nos últimos dias da PPS nesta valência. Neste grupo existia também uma criança com algumas necessidades adicionais de suporte, ainda não consideradas como Necessidades Educativas Especiais (NEE), pela imprecisão de diagnóstico. A criança apresentava dificuldades motoras que o impediam de caminhar, dificuldades auditivas e visuais (sendo necessário recorrer a aparelhos amplificadores auditivos e óculos), bem como dificuldades a nível da expressão oral, sendo deste modo, imprescindível trabalhar a promoção de uma escola inclusiva, identificando constantemente, os problemas e/ou deficiências com o objetivo de realizar ajustes indivíduo-meio.

No que respeita aos interesses das crianças, apresentavam interesse pela exploração de materiais novos e com texturas diversificadas (expressão plástica), pelos animais da quinta e respetivos sons que emitem, pela área de expressão musical e revelavam interesse em reconhecer imagens faciais dos pares e de si próprios. Ao nível das necessidades evidenciadas, era visível que era necessário promover a apropriação de valores cívicos – o respeito pelo próximo, a partilha ou o esperar pela sua vez, entre outros -, estimular a expressão oral, visto que a maioria ainda não se expressava verbalmente, estimular a relação significado com significante, desenvolver as interações com o adulto-chave, ou até mesmo a expressar sentimentos. Além disto, ainda revelavam algumas dificuldades ao nível da motricidade fina, mas já realizavam o movimento de coordenação oculo-manual.

As crianças deste grupo encontravam-se, deste modo, no estágio sensório-motor, estágio esse que ocorre durante os primeiros dois anos de vida e no qual os bebés descobrem o mundo através das explorações sensoriais e motoras em constante interação (Papalia *et al.*, 2001).

Quanto à dimensão das interações, observava-se manifestações de afeto entre as crianças e os adultos. Além disso, existia uma preocupação por parte da equipa técnica em motivar, apoiar, incentivar e elogiar as crianças, em que ambas mantinham um tom de voz adequado e carinhoso, quer a título individual ou até mesmo em momentos de grande grupo. Neste sentido, a mestranda também teve o cuidado de adotar esta postura, manifestando deste modo o que está preconizado no Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, ou seja, deve “manifesta[r] capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional” (Anexo II, Ponto 2, Alínea f). Em relação às crianças, algumas demonstravam ser muito tímidas e outras já demonstravam vontade em brincar com os amigos ou cooperando entre eles.

De acordo com o PCS e tendo em atenção os interesses e necessidades supramencionados, vinha a desenvolver-se o projeto “Viagem no “balão” dos sentidos”. Este projeto estava de acordo com as experiências-chave do modelo curricular *HighScope* e era acompanhado por uma série de atividades que proporcionava o desenvolvimento integral das crianças, num ambiente seguro do ponto de vista afetivo e físico, colaborando com a família, no sentido de partilha de cuidados e responsabilidades no processo educativo. Para tal, tinha como objetivo desenvolver os subtemas sobre o “Eu” - alimentação, vestuário, higiene, corpo, sentimentos e emoções - e a “Família” – elementos, casa e animais domésticos/do jardim ou da quinta (Projeto Curricular de Sala, 2014-2015).

Torna-se, ainda, relevante explicar a rotina diária deste grupo, pois além de ser algo que deva satisfazer as necessidades das crianças, fornece-lhes apoio à medida que seguem os seus interesses e se envolvem em múltiplas atividades (Portugal, n/d; Hohmann & Weikart, 2011) e que mesmo sendo uma proposta do educador é totalmente flexível. A rotina do grupo iniciava-se, assim, às nove horas, com a chegada das crianças, acompanhadas pelos pais. Até às nove e meia as crianças brincavam em jogo livre, atividade essa que era interrompida para lancharem e durava cerca de 20/30 minutos. O lanche era normalmente composto por fruta, iogurte e bolachas (adequadas à faixa etária) e era fornecido pela instituição. De seguida, por volta das 10 horas desenvolvia-se a atividade proposta pelo adulto que não ultrapassava os 20/30 minutos, sendo precedida pelo tempo de higiene pessoal até à hora do almoço. Após a refeição,

por volta das 12:30 horas, as crianças regressavam à sala de atividades, onde ocorria mais um momento de higiene que antecedia a hora do sono. Por volta das 15 horas, finda a hora do sono seguia-se mais um momento de higiene e, posteriormente, a hora do lanche no refeitório. Depois do lanche, as crianças regressavam à sala de atividades, na qual tinham a oportunidade de ficar em jogo livre até aos pais os irem buscar. Nesta rotina, apenas a terça-feira era um dia com uma proposta do adulto diferente, pois tinha, a atividade de expressão musical (oferta educativa da instituição), no período da manhã, realizada por uma professora do grupo “Músicos de Fraldas”, que desenvolvia atividades de consciência musical com as crianças.

A sala de 1 ano (cf. Anexo D1) era um espaço pedagógico com um ambiente propício para trabalhar, brincar e acima de tudo viver, garantindo a “segurança física e psicológica da criança, condição imprescindível para o seu bem-estar e para a aprendizagem ativa” (Goldshmid & Jackson, 2006; Araújo, 2013, p.31). No entanto, a sala revelava-se pequena para a circulação deste grupo de crianças, especialmente porque algumas ainda estão a aprender a movimentar-se autonomamente ou têm dificuldades a nível motor.

Ao nível do espaço educativo, existia uma piscina de bolas de plástico (cf. Anexo D1, figura 1); um escorrega de esponja dura; um armário que servia para guardar os *catres* e os sacos de cama; uma prateleira com os copos de água de cada criança; um quadro de cortiça onde eram expostos alguns dos trabalhos das crianças; um ponto de água com um armário onde se encontravam os materiais para as atividades (cf. Anexo D1, figura 2); sabão líquido e respetiva estrutura com papéis para limpar as mãos; uma longa prateleira onde eram colocadas as mochilas e bens pessoais da criança, com cabides por baixo para os seus casacos (cf. Anexo D1, figura 3); um quadro com um castelo com as fotografias e datas de nascimento das crianças; um espaço com uma quinta do “Tio Manel” (construída em miniprojecto entre a educadora, as crianças e as educadoras estagiárias); um mobile que ia mudando ao longo do ano letivo, de acordo com a temática desenvolvida (cf. Anexo D1, figura 4).

No que concerne às áreas desta sala, apesar de não estarem bem definidas, correspondiam à área dos jogos (cf. Anexo D1, figura 5), área de conforto (cf. Anexo D1, figura 6) composta por uma manta, almofadas e livros, área das artes e área de jogo livre. Em cada uma destas áreas atrás mencionadas, surgia

um armário apenas com prateleiras, ao nível da estatura das crianças, que lhes permitia agarrar, explorar e brincar, promovendo “um sentimento de pertença e controlo”, por parte das mesmas (Post & Hohmann, 2011, p.109). Posteriormente, a sala de atividades foi alterada em conformidade com a educadora cooperante e as mestrandas, acrescentando também, a área da casinha, alterando a localização das áreas já referidas. Quanto à área das artes, era um local no qual eram desenvolvidas as atividades de cariz sensorial, ligadas especialmente à plástica e também as sessões de Música dos “Músicos de Fraldas”. Ao nível da iluminação predominava a luz natural, no entanto também existia um sistema de iluminação artificial (recorria-se à luz artificial apenas quando a natural não era suficiente). Além disto, continha também um sistema de aquecimento e ventilação. Quanto ao espaço exterior deste piso, também podia ser utilizado pelo grupo de 1 ano de idade, no entanto, eram poucas as vezes que o frequentavam por não existir uma saída da sala para o parque, necessitando de se deslocarem à sala dos 2 anos A.

2.3

A [redacted] foi construída em 1962 e pertence ao [redacted] que segundo o Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho é constituído por órgãos de administração e gestão e estabelecimentos de EPE e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino. O agrupamento e a escola atrás mencionados encontram-se inseridos na área metropolitana do Porto, mais concretamente na freguesia de Paranhos, zona oriental do Concelho do Porto. A freguesia de Paranhos é a terceira mais populosa do país devido à urbanização exponencial da população aquando da construção de vários bairros sociais.

Segundo o PE, o agrupamento é constituído pelo total de quatro estabelecimentos de educação e ensino público, sendo estas a Escola Básica do

[redacted]

oferta educativa para a educação bilingue de alunos Surdos (Projeto Educativo, 2010-2014).

De acordo com o regulamento interno (RI), a [redacted] era inicialmente uma escola dividida por setores masculino e feminino, denominada escola n.º 37 que se tornaria, mais tarde, na escola n.º 17. Em 2004, adotou então, o nome do estadista [redacted] por situar-se numa rua assim denominada. Atualmente, é frequentada por cerca de 259 alunos, distribuídos por três salas destinadas ao Pré-Escolar e por 11 salas para o 1.º CEB. Além destes espaços, no edifício escolar existiam também, casas de banho, um refeitório com cozinha, corredores de acesso às salas com zonas para exposição dos trabalhos das turmas e gabinetes (sala da coordenação, sala de atendimento aos alunos com NEE, sala de professores, reprografia, gabinete de trabalho). Na área exterior existiam dois átrios cobertos com acesso aos corredores, bem como um espaço verde, no qual se encontrava a horta da escola. Para além do já referido, a escola dispunha de uma biblioteca, jogos educativos, material de audiovisual e multimédia, computadores e acesso à internet.

A [redacted], por estar incluída num agrupamento, dispunha de uma coordenadora que era responsável por coordenar as atividades educativas, incentivar a participação da família, cumprir e fazer cumprir as diretrizes do diretor e transmitir as informações a todos os atores presentes na escola (Regulamento Interno, 2013-2017). Além disso, quanto aos recursos humanos, a escola supramencionada dispunha de 15 profissionais que pertenciam ao corpo docente (sendo que quatro eram educadoras de infância e 11 professores do 1.º CEB) e quatro profissionais que compunham o quadro do corpo não docente. Ao nível do corpo docente, duas professoras prestavam apoio nas salas de aula e uma era responsável pelo acompanhamento aos alunos assinalados com NEE (Projeto Educativo, 2010-2014).

Por se tratar de uma instituição pública, existia um PE que abrangia todas as escolas pertencentes ao agrupamento. Neste sentido, os objetivos eram de âmbito pedagógico-didático, relacional e organizacional, convergindo num eixo de atuação que possibilitava a inclusão.

Nesta escola, a mestranda e o seu par-pedagógico, desenvolveram a sua PPS no JI (valência de pré-escolar) com um grupo de 4 e 5 anos de idade. O grupo em questão tinha o total de 25 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 13 do

sexo feminino. As crianças deste grupo encontravam-se no estágio pré-operatório, estágio que decorre entre os dois e sete anos, e no qual se tornam mais sofisticados no uso do pensamento simbólico (Papalia *et al.*, 2001).

No que concerne aos interesses das crianças, apresentavam interesse por tudo o que é novo, ou seja, o que não tinham acesso no seu quotidiano com frequência, contos infantis (área da biblioteca), pelos animais, pela área da casinha, pelo desenho livre (expressão plástica), bem como em partilhar os seus saberes com o restante grupo. Quanto às necessidades evidenciadas, pôde observar-se que são mais evidentes ao nível da linguagem, sendo que duas crianças frequentavam a terapia da fala. Neste sentido, foi necessário desenvolver a capacidade de autorregulação em grande grupo e individualmente, a partilha e o esperar pela sua vez no que respeita ao discurso oral, promover a capacidade de trabalho cooperativo em pequenos grupos, fomentar o respeito pelas regras da sala de atividades, desenvolver a iniciativa na resolução de conflitos e a interação com outros pares da instituição.

Quanto ao PT, interligava-se ao PE do agrupamento e denominava-se de “A Janela aberta para o mundo”, centrando-se nos temas à descoberta do mundo (eu e o meu corpo, a família), à descoberta do meio (terra, água, cuidar do planeta, poluição, separação, reciclagem), à descoberta dos seres vivos (animais e plantas). O projeto estava de acordo com as OCEPE e tinha previsto para o ano letivo 2014/2015 atividades (distribuídas ao longo dos três períodos letivos) que se coadunavam com a área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. Para além disto, surgiam ainda projetos com alguns dos parceiros: Ajudaris, Cresce e Aparece, Porto Criança, Horta Pedagógica de Costa Cabral, Paranhos Sorridente, 24 *Kichen* (projeto hortinha e cozinha), Centro Ambiental da Quinta do Covelo (Plano de Turma, 2014-2015).

Além destes projetos com a comunidade, realizavam interações com as famílias convidando-as a estarem presentes, quer nas festas e atividades ao nível da escola, quer de uma forma mais particular, na própria sala de atividades, dando a conhecer diversas experiências às crianças, mediante o tema que estava a ser desenvolvido. As famílias participavam ativamente nas atividades propostas pelo adulto estabelecendo, assim, uma relação de cooperação com os agentes educativos do ponto de vista formativo (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, capítulo II, Artigo 4.º).

Ao nível das interações, observava-se que existia uma preocupação por parte da educadora cooperante e a assistente técnica em adotar um tom de voz adequado à faixa etária, incentivando e dando *feedback* positivo às crianças ao longo de todo o dia. Quanto às crianças, algumas já revelavam sentido de cooperação, especialmente entre as de 5 anos de idade com as de 4 anos de idade, bem como o respeito para com a figura do adulto.

Relativamente às rotinas neste grupo, iniciavam-se por volta das nove horas, com o momento destinado ao acolhimento, no qual as crianças cantavam os bons-dias e marcavam as presenças. Posteriormente, por volta das 10 horas era realizada a higiene pessoal, preparando a etapa seguinte da rotina, o lanche. O lanche durava cerca de 20 minutos e era composto por alimentos que traziam de casa, podendo ter acesso ao leite escolar fornecido pela escola. Após este momento, as crianças tinham 30 minutos de tempo exterior, no qual saíam da sala e interagiam com as restantes crianças da instituição. Depois do lanche, as crianças regressavam à sala de atividades, na qual se desenvolvia a atividade proposta pelo adulto, sucedida por mais um momento de higiene pessoal. Seguia-se o almoço e, posteriormente, as crianças regressavam à sala de atividades, na qual se seguia mais um momento de atividade de grupo proposta pelo adulto. De seguida, tinham a oportunidade de ficar em jogo livre até às 15 horas. Para finalizar, ocorria mais um momento de higiene pessoal e lanche até às 16 horas, momento em que as crianças regressavam a casa. Neste grupo, apenas a rotina de segunda-feira de manhã, quinta-feira e sexta-feira eram compostas por momentos diferentes, nos quais existia a possibilidade de as crianças saírem da escola ou da sala de atividades. À segunda-feira, por vezes, usufruíam da hora do conto na biblioteca da escola, na quinta-feira deslocavam-se ao Coral (Escola Secundária Carolina Michaelis), onde realizavam atividades de expressão musical e por sua vez, à sexta-feira, deslocavam-se à Quinta do Covelo, na qual podiam frequentar o parque infantil e explorar a natureza, realizando posteriormente atividades relacionadas com a agricultura, ou seja, manutenção e plantação no talhão da horta pedagógica, pertencente à escola.

No que respeita ao espaço pedagógico (cf. Anexo D2), existiam dois locais com quadros de cortiça, nos quais se encontravam trabalhos expostos das crianças e informações para os pais, bem como os aniversários e o quadro de presenças; um ponto de água com um armário onde se encontravam os

materiais de auxílio para o lanche e para a limpeza da sala; cabides (para os casacos e mochilas das crianças) ao longo da parede perto da porta da sala de atividades; um armário para guardar materiais; um quadro de giz e respetiva iluminação e uma mesa para a educadora cooperante (estes últimos materiais por anteriormente ter sido uma sala do 1.º CEB).

No que diz respeito às áreas desta sala eram evidentes a área dos jogos (cf. Anexo D2, figura 1), área da expressão plástica (cf. Anexo D2, figura 2), área da biblioteca (cf. Anexo D2, figura 3), e a área da casinha (cf. Anexo D2, figura 4).

Na área dos jogos existia uma prateleira com caixas de plástico, nas quais se encontram jogos de encaixe. Quanto à área da expressão plástica, era um local em que eram desenvolvidas as atividades ligadas ao desenho, pintura, modelagem, entre outras de índole mais sensorial, contendo um armário adaptado à estatura das crianças, no qual eram guardados os materiais necessário à realização das atividades e os *dossiers* individuais de cada criança (onde guardavam os trabalhos), bem como um quadro de pintura com tintas, aventais e material de limpeza dos mesmos. Nesta área encontravam-se também três mesas com cadeiras, no qual eram realizadas as atividades de expressão plástica. As mesas encontravam-se distribuídas de forma a trabalhar em pequeno grupo e também serviam como local de lanche para as crianças, antes do tempo de exterior, ou ao final do dia. Na área da biblioteca encontrava-se, também, um armário de prateleiras com livros de diversos temas e catalogados, com almofadas e sofás para criar uma zona de conforto nos momentos de leitura. Na área da casinha existiam três estruturas: o quarto, a cozinha e a oficina, havendo ainda alguns materiais do quotidiano que as crianças trazem de casa, para completar esta área.

Ao nível da iluminação predominava a luz natural, através das diversas janelas existentes, contudo também existiam um sistema de iluminação artificial. Além disto, dispunham de um sistema de aquecimento, alarme e ventilação.

Em relação à área de exterior destinada ao pré-escolar, correspondia ao que está preconizado no Despacho Conjunto 268/97 de 25 de Agosto, pois é “um espaço que inclui área coberta, organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas” (Anexo n.º 2, Ficha n.º 13). Este espaço era frequentado pelas três salas desta valência e localizava-se na parte de trás da escola, sendo utilizado sempre sob

vigilância das assistentes técnicas. Ao nível de acesso entre este espaço e a sala só era possível através dos corredores interiores, pois não existia uma porta direta ao exterior.

Após a explanação do enquadramento teórico e legal, bem como da caracterização dos contextos nos quais foi desenvolvida a prática, torna-se relevante refletir sobre a mesma.



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

O presente capítulo tem como objetivo demonstrar o percurso e a evolução da mestranda ao longo da PPS, estabelecendo deste modo relações entre os saberes teóricos, explanados principalmente no primeiro capítulo, e a prática desenvolvida no estágio, sem esquecer os valores e crenças da mestranda, com a intencionalidade educativa de desenvolver processos educativos de qualidade. Deste modo, salienta-se que o percurso formativo permitiu desenvolver competências heurísticas, sendo estas relevantes para a concretização da ação educativa no que concerne às potencialidades da construção do saber, saber-fazer, saber-ser e saber-transformar (CREC, 2011).

Nesta compreensão, no presente capítulo explanam-se e analisam-se algumas das atividades e projetos, bem como situações que decorreram na prática e permitiram desenvolver competências profissionais em prol da construção de um perfil enquanto educadora. A PPS tem como principal finalidade “iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p.98). Para tal, ao longo deste processo de aprendizagem profissional, a mestranda teve em consideração os documentos como o perfil geral de desempenho do educador, as OCEPE e a ficha curricular de PPS.

No que concerne ao contexto de creche, os receios eram variados, pois a mestranda nunca tinha desenvolvido a prática educativa neste contexto. A acrescentar a este aspeto importante, a mestranda sentia receios no que diz respeito à comunicação oral com a faixa etária em questão (1 ano de idade), pois só algumas crianças verbalizavam. Contudo, sentia-se muito motivada, visto ser uma oportunidade para novas aprendizagens, construção e desenvolvimento da identidade profissional como educadora de infância.

Ao nível do pré-escolar, a mestranda sentiu que o maior desafio seria a heterogeneidade existente no grupo de crianças, sabendo de antemão que iria ter que procurar um maior número de estratégias para gerir a diversidade existente na sala de atividades. Esta situação deveu-se ao facto de, ao longo da

licenciatura, a mestranda ter vivenciando situações que a levaram a questionar sobre as vantagens e desvantagens em trabalhar com crianças em grupos de diferentes idades, sendo que as de idade mais avançada poderiam correr o risco de se sentirem “infantilizados”, deixando de ter a oportunidade de desenvolvimento correspondente à sua faixa etária, e os de idade menor sentirem-se “retraídos” na presença de materiais complexos e inadequados.

Neste seguimento, o pilar basilar do percurso da mestranda foi a aproximação à metodologia de investigação-ação, já referida no segundo capítulo, dando uma intencionalidade educativa na sua intervenção, com base no ciclo desta metodologia: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. A mestranda procurou adotar a aproximação a esta metodologia, desenvolvendo atitudes reflexivas e analíticas com o propósito de criticar, questionar e auto questionar as situações, bem como na transformação das práticas educativas. Assim, a mestranda começou a aproximar-se do papel que o docente deve ter, ou seja, conseguir criar um invólucro organizativo para poder responder e transformar os problemas do dia-a-dia através de questionamentos e posterior compreensão (Roldão, 2002). Esta metodologia é possível de alcançar em formação, através do treino do próprio olhar, observando, questionando e refletindo sobre o que nos rodeia, com o objetivo de o transformar por forma a melhorar as práticas educativas, para assim, proporcionar aprendizagens, criar autonomia e a responsabilidade.

A observação, segundo Estrela (1994), desempenha um papel crucial em toda a metodologia, representando a primeira etapa para uma intervenção pedagógica. Assim, os dados recolhidos neste processo permitem compreender, de forma mais adequada, as características das crianças, para com isso adaptar o processo educativo aos interesses e às necessidades das mesmas.

Neste sentido, a mestranda e o seu par pedagógico realizaram esta fase de observação de forma gradual, ao longo de toda a PPS, sendo que, exclusivamente para este processo, foram dedicadas as primeiras duas semanas do estágio em creche, e a primeira semana do estágio no contexto de pré-escolar.

Esta observação foi de cariz: contínua (realizada nos três dias da PPS, ao longo de todo o percurso); naturalista (visto que os sujeitos agiram de forma espontânea nas suas rotinas); participante e participada (pois colaborámos

com a educadora cooperante e interagimos com as crianças de forma ativa); direta (observando os comportamentos); molar (correspondendo à apreciação de carácter global dos comportamentos) armada (através de instrumentos estruturados, como os guiões de observação (cf. Anexo E1 e E2)); desarmada (através de instrumentos não estruturados, como o diário) (Estrela, 1994).

Além do que já foi mencionado, a mestranda e o seu par-pedagógico completaram as informações recolhidas através da observação, recorrendo, também, às fichas individuais de cada criança, aos PCS e a diálogos com as educadoras cooperantes e assistentes técnicas, ou seja, a equipa educativa. Através dos diálogos, a díade passou a encarar o processo de observação com intencionalidade educativa para identificar os interesses e as necessidades das crianças e/ou até as dificuldades destas face a algumas estratégias/metodologias escolhidas, pois é a base para o planeamento e a avaliação, servindo como sustentáculo no processo educativo (ME, 1997). Deste modo, a mestranda foi ganhando desenvoltura no âmbito da observação de cada criança individualmente, mas também destas em pequenos e grandes grupos, de modo a sustentar a planificação das atividades/projetos que visassem as necessidades e os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto). Assim, planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível exige observar cada criança e estabelecer objetivos de desenvolvimento e aprendizagem adequados a cada uma delas, analisar os conhecimentos e as competências do grupo, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, gerir os recursos educativos disponíveis, observar o contexto e as experiências das crianças e organizar o tempo de forma flexível e diversificada (Zabalza9, 1998).

Nesta compreensão, a díade teve a preocupação de estar atenta aos interesses e necessidades das crianças para a construção das planificações semanais, que contou sempre com a partilha de decisões entre os intervenientes no processo (par-pedagógico e educadoras cooperantes). Estas eram articuladas entre as intervenções da mestranda com as do par-pedagógico e da própria educadora cooperante, tendo sempre o cuidado de existir uma ligação de semana para semana, que desde o início da PPS se verificou ser a maior dificuldade para a mestranda. Além dos aspetos referidos, ao longo do percurso, foi também um desafio para a díade proporcionar atividades diferentes, ou seja, promovendo novas aprendizagens,

que tivessem sempre em consideração o respeito pela individualidade da criança.

No que diz respeito à planificação, esta deveria ser construída em concordância com as observações realizadas, mas também com as sugestões da educadora cooperante e das educadoras estagiárias, com vista a responder aos interesses e necessidades observados, permitindo um maior desenvolvimento das crianças. Neste sentido, parte do educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, sem descurar o apoio para a realização das atividades (ME, 1997). Na valência de creche, as planificações deviam ter em conta, além das observações efetuadas, as experiências-chave do modelo curricular *HighScope* para creche, o que por si só se tornou num dos maiores desafios para a mestrandia, pois este contexto era completamente novo, e por isso, necessitou de um período de adaptação maior (Post & Hohmann, 2011). Para tal, foram necessárias várias leituras a nível dos referenciais teóricos para criar uma maior desenvoltura na planificação das atividades. Contudo, tornou-se um elemento crucial na formação da mestrandia, pois através destas foi possível realizar a avaliação de cada criança, de forma mais individualizada, conseguindo identificar os pontos que deveriam ser mais trabalhados, ou aqueles em que estas já correspondiam ao pretendido. Sendo assim, o educador observa e interpreta as ações das crianças em confronto com as experiências-chave, as quais também auxiliam na elaboração de planificações diárias (idem). Relativamente ao contexto de pré-escolar, além do que já foi mencionado, recolhido através da observação, a diáde tinha de ter em conta a articulação com as OCEPE que “são um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para a condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (M.E, 1997, p. 15), que respeite o ritmo da criança, criando um clima de segurança e confiança.

Após a observação com intencionalidade educativa, em que se identificavam necessidades e interesses, bem como as dificuldades, eram planeadas um conjunto de atividades. Estas eram partilhadas em reunião com a educadora cooperante, mas respeitando sempre indicadores comportamentais das crianças, sem que fosse esquecida a articulação entre os objetivos da cooperante e as observações. Nestes momentos era possível refletir além das atividades, algumas situações críticas para as colmatar. Posto

isto, como a planificação prevê a ação que será desenvolvida em prol da promoção de aprendizagens, irão agora apresentar-se algumas das experiências marcantes da prática da mestranda, ao longo da PPS.

Neste sentido, serão explanadas a primeira e última atividade da mestranda na PPS, desenvolvida no contexto de creche, que concretiza na ação as intenções educativas, de acordo com a faixa etária, e devendo, como futura educadora, ter este princípio bem presente (ME, 1997).

A primeira atividade da mestranda, na creche, teve alguns contornos especiais em torno da sua escolha. Inicialmente, a educadora cooperante informou a díade que, aquando da reunião, deveriam ter sugestões de atividades que fossem ao encontro da temática “animais da quinta”, já definida no PCS desde o início do ano letivo, estando a ser desenvolvida já há algumas semanas, sendo que iriam ser introduzidos dois animais novos: o cavalo e o pato. Contudo, a díade sentiu dificuldades em encontrar atividades apropriadas à faixa etária das crianças, uma vez que, nas duas primeiras semanas, ainda revelaram algumas dificuldades em observar os interesses e as necessidades das crianças, de modo a adequá-las a estes aspetos importantes, e que devem ser tidos em conta ao longo da preparação das atividades propostas. Para tal, a díade baseou-se na premissa de que na creche as crianças devem ser expostas a atividades de cariz sensorial, e desse modo, depois de alguma pesquisa, encontrou algumas atividades que permitiam apresentar os dois animais acima referidos na sala de atividades.

Assim, a mestranda dinamizou uma atividade que consistia numa pintura coletiva da imagem de um cavalo em tamanho grande (cf. Anexo D3), na qual a estratégia era a pintura com os pés envolvidos em plástico de bolhas. A antecipar a fase central da atividade e permitindo a motivação das crianças, em grande grupo, visualizaram algumas imagens dos animais da quinta do “Tio Manel” que já conheciam. Como o M. gostava muito de imitar os sons dos animais, começou logo a tentar verbalizar os nomes e a imitar os sons. Por observarem o M. a fazer isto, algumas das crianças como a Mf., a Mr., o R. também tentaram fazer o mesmo e, na própria ação, a mestranda decidiu, aquando da vez de mostrar a imagem do cavalo, também explicar o som do cavalo. Além disto, para que a quinta ficasse mais completa, a mestranda, com a ajuda da educadora cooperante, solicitou os cavalos miniaturas de brincar às outras salas, passando estas duas miniaturas pelas crianças para que estas

pudessem explorar (cf. Anexo D3, figuras 1 e 2). Após a exploração das miniaturas, o grupo pode observar a imagem do cavalo para pintar, ao qual as reações foram muito entusiastas, ouvindo-se a Mf. imitar o som do cavalo e o M. a dizer “olha o cavalinho!”. A atividade necessitou de apoio de todos os adultos presentes na sala, pois era necessário descalçar e colocar o plástico com bolhas envolto nos pés das crianças, enquanto a mestranda ajudava as crianças a caminhar em cima da imagem para pintar o cavalo (cf. Anexo D3, figuras 3 e 4). Contudo, dois fatores foram responsáveis pelos imprevistos emergentes na ação, ou seja, algumas crianças chegaram mais tarde, e a falta de entusiasmo, traduzido em reações de choro e rejeição do JD. a um material do quotidiano, mas com o qual esta criança não estava familiarizada. Através da atividade, foi possível observar que as crianças demonstraram mais sentimentos de receio e de insegurança com os materiais desconhecidos.

A atividade em si revelou falha de estratégias planeadas previamente para corresponder aos interesses e necessidades de todas as crianças, situação essa que poderia ter sido colmatada com a exploração do material de forma gradual para possibilitar uma experiência agradável à criança em questão. Em relação ao primeiro fator, desencadeou que o P. e o A. revelassem mais ansiedade na realização da atividade porque não puderam observar as restantes crianças na realização da mesma. No que concerne ao segundo fator, a mestranda sentiu dificuldades ao nível da diferenciação pedagógica (subcapítulo 1.2), visto que uma criança rejeitou o novo material, e quando a educadora cooperante o acalmou, incitou a que a mestranda voltasse a estabelecer a interação desta com o material. A situação em si provocou sentimentos de insatisfação por parte da educadora estagiária, pois esta acabou por sentir-se mais dirigida, não podendo ter em conta as suas crenças e valores, levando ao desenvolvimento de outras estratégias para envolver a criança. Para tal, poderia ter contornado o sucedido, se a mestranda tivesse optado por proporcionar a interação com o material através do jogo livre, possibilitando uma adaptação de forma gradual e harmoniosa em prol de equidade nos processos de educação e qualidade. Com esta atividade, a mestranda aprendeu a importância de ter em consideração esta prática, preconizada na ficha curricular da UC de PPS, isto é, “Saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica” (Araújo & Ribeiro, 2014, p. 1).

Deste modo, com a atividade, a mestranda foi-se consciencializando que a planificação tem um carácter flexível, devendo contemplar diversas e diferenciadas estratégias com o propósito destas serem adequadas ao grupo e a cada criança. Todavia, esta situação acima descrita só se torna mais segura por parte da mestranda, dando-lhe mais desenvoltura na prática, quando existe um conhecimento mais detalhado de cada criança. Através desta atividade, a educadora estagiária compreendeu que era necessário criar um ambiente seguro e rico em oportunidades de exploração ativa, mas de um ponto de vista de diferenciação pedagógica, que permita à criança sentir-se escutada, valorizada e incentivada a gostar de aprender (Brazelton & Greenspan, 2002). Para finalizar a atividade, o cavalo foi colado no espelho da sala para que as crianças pudessem observar o resultado final (cf. Anexo D3, figura 5).

Já no final do estágio, conjugando a sugestão da supervisora institucional com os interesses das crianças pelos materiais do quotidiano, a díade centrou-se na proposta de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson (ver subcapítulo 1.3: Cesto dos tesouros), para proporcionar uma experiência diferente ao grupo (cf. Anexo D4). Neste sentido, o par-pedagógico, em conjunto com a educadora cooperante escolheram os materiais com que o grupo ainda não tinha interagido. Como a atividade decorreu na última semana de estágio nesta valência e as atividades desenvolvidas não deveriam exceder os 20 minutos, concluiu-se que a melhor hipótese seria trabalhar com metade do grupo em dois dias, (metade do grupo no primeiro dia e a outra metade no segundo dia), em que se ia desenvolver a mesma, proporcionando a experiência de mediação às duas educadoras estagiárias. Neste sentido, o cesto dos tesouros foi promovido em dois momentos, não tendo a possibilidade de ser experimentado por todas as crianças porque nessa semana faltaram algumas, mas dividiu-se cinco crianças para cada dia. Para que a experiência fosse mais rica, até para a díade, que estava a observar, de um cesto para o outro trocaram-se alguns materiais, para que se pudesse verificar qual a reação das crianças a outros materiais que não tinham sido usados no primeiro cesto. Assim, o primeiro cesto continha limões, escovas de calçado, cliques revestidos e presos uns nos outros, pinhas, pano de lã, forminhas, contas grandes, saquinho com alecrim, e o segundo continha rolos de cartão, pincéis, escovas de calçado, colheres de pau, limões, forminhas, contas de grandes dimensões, argolas de metal presas umas nas outras, pinhas e bolas de ténis (devido às

dimensões dos objetos e tendo em conta a segurança das crianças, esta atividade teve uma maior atenção por parte dos adultos presentes).

No primeiro dia, o cesto dos tesouros decorreu na área de conforto, contudo, esta veio a revelar-se uma escolha não muito apropriada por ter elementos de distração, como um móvel com brinquedos. Assim, no cesto dos tesouros realizado no segundo dia, criou-se uma zona mais confortável, perto da piscina de bolas, deslocando para esse lugar que estava mais disponível, a manta e as almofadas, para proporcionar um espaço mais agradável e seguro às crianças. Ao longo desta atividade, enquanto o pequeno grupo interagia com os objetos trazidos pela díade, foi necessário realizar outra atividade para as restantes crianças, com a ajuda da educadora cooperante e da assistente técnica.

De seguida, a mestranda explanará como decorreu a atividade do cesto dos tesouros, tendo por base a reação das crianças e da díade, face ao observado. Neste sentido, no primeiro dia, a díade pôde observar que as crianças, além de explorarem as texturas com o tato, ou o paladar, levando os objetos à boca, também lhes atribuíram outras funções, um pouco inesperadas. Assim, esta atividade, além de ter permitido observar as crianças envolvidas durante um período de tempo mais alargado, surpreendeu pela positiva as mestrandas, porque viram muito daquilo que a literatura descreve na utilização do cesto dos tesouros.

No primeiro dia, pôde-se verificar algumas situações que nos fizeram prestar mais atenção às crianças, ficando sempre à espera de ver algo novo, ou seja, o que iriam fazer a seguir. Deste modo, a díade observou algumas situações: o M. a pentear o cabelo com a escova dos sapatos; a produzir sons com a mesma, a colocar as forminhas na boca e no nariz; a pegar num pano de lã e a afirmar “É roupa”, a agarrar nos cliques que estavam ligados e dizer “Um colar”, virando-se para o espelho e a colocar o “colar” perto do pescoço e depois a fazer sons com o mesmo nas mãos; a C. a pentear o cabelo com a escova dos sapatos (cf. Anexo D4, figura 1), a produzir sons através das contas contra as pinhas, a colocar na boca as pinhas, as forminhas, a fazer uma torre com as rolhas de cortiça, a assuar o nariz e a limpar a boca com o pano de lã e depois a colocá-lo como babete; a Mr. a pentear o cabelo, a interagir com a educadora estagiária, dando-lhe os objetos, colocando na boca as formas e as contas, a passar as mãos na textura do limão e depois a virar o cesto ao

contrário deixando cair todos os objetos na manta para depois fazer do cesto um chapéu, e de seguida voltar a enchê-lo (cf. Anexo D4, figuras 2 e 3); o Dv. e o S. apenas a observar durante um longo período de tempo, tendo apenas agarrado um objeto quando a Mr. virou o cesto ao contrário, acabando por rolar até perto deles, oferecendo depois a uma das educadoras estagiárias. No segundo dia desta atividade foi possível observar: o R. a atirar as bolas de ténis, tentando interagir com as outras crianças e com a educadora estagiária, a tentar esvaziar o cesto ou até a ficar parado a olhar para os objetos durante um longo período de tempo; o J.D. apenas a observar as restantes crianças; a Mrn. a agarrar os objetos e a tentar interagir com a educadora cooperante, bem como a produzir sons ao bater com os objetos no chão ou até mesmo a colocá-los na boca; o P. a explorar o pincel, e no mesmo instante, a agarrar um tubo de cartão e a simular que está a tirar tinta do rolo com o pincel, para pintar o cabelo, o chão ou as roupas das crianças, estando envolvido nessa tarefa todo o tempo que disponibilizamos para o cesto (cf. Anexo D4, figuras 7 e 8); o D. a bater com duas bolas de ténis uma na outra (cf. Anexo D4, figura 9), a dar os limões à educadora estagiária ou a tentar virar o cesto ao contrário, mas a não conseguir. Contudo, neste último dia foi possível verificar que o cesto entusiasmava algumas crianças, pois quando terminámos com este último grupo, duas crianças do primeiro grupo dirigiram-se novamente para o cesto e brincaram sozinhas, mostrando curiosidade em relação aos novos objetos. Aqui vislumbramos a C. a utilizar as argolas das chaves (agarradas umas nas outras) como se fossem anéis e o M. a agarrar nos pincéis e a colocá-los na boca.

Em virtude do que foi mencionado, as mestrandas ficaram surpresas com a criatividade que as crianças tiveram em relação a alguns dos objetos, permitindo conhecer um pouco mais sobre estas e os seus interesses, levando a concluir que algumas das situações ocorridas teriam vindo de algo observado no contexto fora da creche, mais especificamente no meio familiar. Além disto, também foi interessante verificar que, sempre que tinham um objeto, tinham o instinto de se observar ao espelho. Para o educador, o cesto dos tesouros torna-se vantajoso e uma boa experiência, na medida em que alarga a possibilidade de observação das ações das crianças de uma perspetiva mais individual, isto é, o conhecimento, ritmo e preferências, aprendizagem das

possibilidades criativas e o enriquecimento da sua própria imaginação e criatividade (Majem & Òdena, 2001 citado por Araújo, 2013).

No entanto, a mestranda sentiu que o facto de algumas crianças terem faltado acabou por não proporcionar a oportunidade de observar algumas questões que suscitaram curiosidade ao longo do estágio. Esta situação corresponde principalmente ao A., pois esta criança não era considerada com NEE, mas tinha alguns problemas motores, como já foi mencionado no capítulo II, e no início da PPS a mestranda tinha verificado que existia um especial interesse pelas bolas da piscina existentes na sala e com o cesto dos tesouros, gostaria de ter verificado se esse interesse se mantinha, alguns meses depois, e se a textura da bola de ténis promovia reações e estímulos diferentes, principalmente na escolha das mãos para agarrar o objeto.

Após esta reflexão sobre as atividades atrás mencionadas, torna-se importante centrar-se agora nos receios e nas evoluções da mestranda desde a primeira à última atividade em que interveio na creche. Ao nível da evolução da mestranda no processo de observação, esta pode referir que inicialmente sentiu algumas dificuldades dado estar a desenvolver a PPS com um grupo de crianças com uma faixa etária entre 1 e 2 anos de idade, cuja barreira da linguagem era significativa, não conseguindo compreender, de imediato, alguns dos interesses das crianças. Por isso, de forma a estabelecer um olhar mais direccionado aos interesses e necessidades de cada criança tornou-se necessário criar diálogos com a educadora para mais rapidamente conhecer as crianças, que no início não eram muitos, face à timidez da díade. Desta forma, a díade acedeu a mais informações através de um inquérito desenvolvido para a UC de Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar, que permitiu conhecer mais das próprias crianças, mas através dos pais/encarregados de educação. Na fase final, já era mais fácil identificar as necessidades e os interesses, pois a díade já conhecia as rotinas e o que as crianças necessitavam constantemente, para que se sentissem bem no próprio ambiente. Assim, torna-se também importante salientar que da atividade de pintura do cavalo, com plástico de bolhas, para a proposta pedagógica dos Cestos dos Tesouros a evolução foi notória, pois apesar de termos sido desafiadas pela supervisora institucional, já tinha sido uma das necessidades observadas pelas mestrandas, ou seja, interagir com materiais do quotidiano, que não fossem estruturados, para permitir novas experiências.

Ao nível da evolução da mestranda da primeira para segunda atividade, nas planificações pode evidenciar-se que na fase inicial, fruto da falta de conhecimentos sobre o contexto de creche, esta sentiu grandes dificuldades em identificar as necessidades de aprendizagens evidenciadas; na identificação das aprendizagens evidenciadas em cada criança; na ligação intencional entre as necessidades e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que se pretendia alcançar com as atividades propostas pelo adulto; e a pouca ou falta de influência das experiências-chave na elencagem dos objetivos. Contudo, desde o início, a preocupação em aproximar-nos à linguagem e às características do modelo curricular utilizado nesta valência permitiu uma preocupação em respeitá-las desde logo. Além disso, através da constante construção de planificações semanais (cf. Anexo B1), aprofundamento teórico sobre a creche, com os diálogos com a supervisora institucional permitiram evoluir, culminando numa maior desenvoltura de semana para semana.

No entanto, salienta-se que, na construção das planificações, um dos maiores desafios com que as educadoras estagiárias se depararam prendeu-se com o facto de a educadora cooperante não dar muitas oportunidades na seleção das temáticas, ou seja, estabelecia quase sempre o tema e ideias para as atividades a realizar.

Ao nível da avaliação, pode considerar-se que foi fundamental o processo de observação e as experiências-chave, pois só através destes elementos se tornou mais fácil verificar as aprendizagens desenvolvidas nas atividades, nas próprias crianças.

Quanto à reflexão, este foi o campo no qual a mestranda sentiu mais dificuldades, aquando da primeira valência, pois sentiu que a educadora cooperante adotava uma postura mais reservada, não dando grandes oportunidades para os momentos de partilha e reflexão das próprias atividades. A mestranda, ao refletir sobre esta situação verificou que deveria ter optado por ser mais incisiva, questionadora, mas com o decorrer da prática acabou por sentir-se desmotivada e, simultaneamente, que não estava a evoluir de forma mais significativa. Como o trabalho colaborativo não sofreu uma evolução, mas criou ainda mais ansiedade, a mestranda sentiu que além do que já foi mencionado, também não tinha certezas quanto às decisões em prol dos interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, acabou por centrar

esta fase importante, a reflexão e o trabalho colaborativo, em momentos de diálogo com o par-pedagógico e com a supervisora institucional.

Ao nível da creche, a mestranda salienta ainda a oportunidade de comunicar com a família através do portfólio individual de cada criança. Este tornou-se crucial ao longo da sua formação, pois a educadora estagiária teve acesso e pôde analisar como era construído por parte da educadora cooperante. Através deste foi possível verificar a importância das experiências-chave para a creche, como aspeto avaliativo, mas também para dar a conhecer o processo evolutivo do educando. Neste sentido, a diáde passou a partilhar da construção deste instrumento, recorrendo a registos fotográficos dos momentos das atividades ou rotinas, recebendo uma avaliação positiva por parte dos pais.

Ainda na valência de creche, a mestranda salienta a importância de participar numa reunião com a coordenadora pedagógica da instituição com todas as educadoras da mesma, na qual foi possível verificar o espírito de ajuda entre todas, bem como a partilha de experiências e forma de organização de trabalho em prol dos objetivos traçados para as atividades ou projetos que iriam desenvolver futuramente, tendo por base a participação de todas nas decisões tomadas (Santos *et al.*, n/d). Neste sentido, a educadora estagiária pôde compreender como deve ser realizada e como podem ser desenvolvidas estratégias para melhorar os processos educativos de qualidade que deve ter presente o espaço para o diálogo e para as ações coletivas, proporcionando o próprio trabalho colaborativo entre todos os profissionais das instituições (Freire, 2005 citado por Santos *et al.*, n/d; Roldão, 2009).

No que concerne ao processo de observação na valência de pré-escolar, a mestranda sentiu que os receios foram-se dissipando, pois era um processo constante desde a licenciatura. Contudo, sendo que nesta valência só a primeira semana era reservada exclusivamente ao processo de observação, a mestranda sentiu mais receio para conseguir realizá-la e assim obter o máximo de informação sobre as crianças, visto que na semana seguinte já iria estar responsável por uma atividade e essa teria de corresponder aos interesses e necessidades das mesmas. Neste processo, para contornar a situação acima descrita e responder ao máximo às individualidades de cada criança e/ou grupo, a mestranda destaca, assim, a importância dos diálogos entre a diáde de formação que anteriormente esteve neste contexto, visto que transmitiu

muitas das informações já recolhidas ao longo da sua PPS, facilitando assim o período de adaptação e observação.

Ao nível da planificação (cf. Anexo B2), os receios foram maiores que na valência anterior, pois a díade já estava muito familiarizada com as experiências-chave e, apesar de conhecer as OCEPE, iria ter de relembrar novamente as áreas e os domínios, pois nesta valência abrangem mais conteúdos. Além disto, começou a existir uma crescente preocupação e também dificuldade em agrupar as informações recolhidas através da observação nas diferentes áreas de conteúdo. A par disto, surgiram dificuldades em construir objetivos que contemplassem as aprendizagens evidenciadas, em especial na fase inicial da PPS neste contexto. Contudo, os diversos diálogos com o par-pedagógico e a supervisora institucional permitiram ultrapassar as dificuldades, tornando-se de fácil construção e sem receios. Após estes processos, chegava o momento da ação e, para tal, a mestranda irá agora fazer uma descrição e análise sobre as atividades e os projetos desenvolvidos nesta valência e que tiveram maior impacto na sua formação, e nas próprias crianças, devido à dimensão que alcançaram.

No que concerne ao contexto de pré-escolar, torna-se importante salientar o “mini-projeto” relacionado com as formigas, observado como interesse das crianças, despoletado pelo aparecimento deste animal na sala de atividades e que, ao longo dos processos educativos de qualidade, permitiu ir ao encontro do que está preconizado nas OCEPE (1997, p.79) “[interagir] com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo”. Neste sentido, as crianças demonstravam interesse em seguir o “carreiro das formigas”, que existia constantemente na sala, e esta situação permitia-lhe questionar o porquê destas estarem ali presentes, resultando em momentos de distração, particularmente em grande grupo, face às atividades que estavam a ser realizadas, sendo notória a preferência pela observação deste animal. Enquanto futura educadora, a mestranda deve ter em consideração que cada criança tem interesses e saberes, e que cabe aos profissionais a oportunidade de ampliar e diversificar, despertando para novos interesses e fomentando a curiosidade a par do desejo de aprender (Silva, 1998). Nesta compreensão, partindo do interesse visível pelas formigas, proporcionou-se o alargamento à exploração das ciências (ver subcapítulo 1.2:

brochura de ciências), ou seja, à interação, e, com isto, ao posterior interesse pelas ciências, na EPE.

Nesta faixa etária, a curiosidade, característica do interesse científico, está sempre presente nas crianças e, por isso, a vida dos animais atrai-as particularmente, cabendo assim ao educador dinamizar atividades que propiciem a investigação (Chauvel & Michel, 2006). Ao nível do grupo, era evidente, desde o início da PPS da mestrandia neste contexto, um grande interesse por materiais e situações com as quais não tinham oportunidade de interagir no seu quotidiano. Além disto, era evidente que se interessavam pelo desenho, no domínio da expressão plástica, quer pela audição de contos infantis, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mas também pela natureza, situação desencadeada pela frequência das atividades na Quinta do Covelo - local com o qual o grupo e a escola estabeleciam parcerias - e onde tinham a possibilidade de explorar alguns conteúdos do domínio das ciências.

Para que tais interesses fossem tidos em conta, a díade planificou um conjunto de atividades relacionadas com a área do conhecimento do mundo, com especial incidência no domínio das ciências, respeitando o processo científico inerente à área das ciências, bem como as suas fases (observação, registo, discussão, conclusão) (cf. Anexo D5).

Nesta compreensão, a educação para a ciência no pré-escolar é deste modo importante por permitir que as crianças conheçam o mundo em que vivem, afastando-se criticamente do mundo da magia, podendo desenvolver o pensamento lógico e atitudes rigorosas e tolerantes perante a sociedade (Miguéis, 2001). Assim, torna-se importante evidenciar que o processo de observação realizado pela díade permitiu ter em atenção esta situação emergente, e que se centrou nos interesses e necessidades das crianças deste grupo.

A díade partiu, assim, para a planificação de um conjunto de atividades que tivessem em conta estes interesses e, ao mesmo tempo, dessem ênfase à exploração das ciências na EPE, proporcionando o alargamento do conhecimento sobre as formigas. Ao longo das atividades houve, também, o cuidado de realçar a transversalidade como parte inerente dos processos educativos de qualidade.

As crianças questionavam-se várias vezes sobre as características da formiga, afirmando “A formiga tem quatro patas” ou “A formiga é muito

pequena”, contudo não existiam certezas entre todas e, como tal, conduzimos as atividades no sentido de clarificar as características deste animal. Deste modo, a primeira atividade centrou-se na leitura e exploração do conto infantil “A cigarra e a formiga” de Luísa Ducla Soares (cf. Anexo D5, figura 1), como elemento motivacional, no qual proporcionámos a interação com a língua, com a literatura e as ciências, apresentando desta forma o animal que iria ser explorado nas atividades seguintes. Neste sentido, foi possível realizar a transversalidade entre conteúdos relativos ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com a área do conhecimento do mundo, pois estabeleceram de imediato uma associação entre a ilustração da capa que continha formigas e o animal com que conviviam na sala de atividades.

Através dos diálogos estabelecidos com as crianças, verificámos que as conceções sobre a fisionomia deste animal eram diversas, pois afirmavam que “As formigas têm quatro patas”; “Tem duas patas”; “Tem seis patas”; “São pretas”; “São castanhas”, entre outras características. Neste sentido, posteriormente, realizámos uma atividade de levantamento de conceções através da expressão plástica, recorrendo à técnica do desenho, para que as crianças pudessem registar e partilhar as informações iniciais com o grupo, pois todas detêm um conjunto de conceitos prévios provenientes da sua interação com o meio (Martins *et al.*, 2009). Durante esta atividade foi visível o entusiasmo das crianças, pois sabiam que era algo presente no seu quotidiano e que tinham várias informações para acrescentar ao desenho, querendo que as outras crianças do grupo soubessem. A proposta inicial das mestrandas solicitava apenas o desenho do animal mas, por sugestão do grupo, acrescentaram elementos da natureza relacionados com a formiga e que fossem pertinentes para a informação, como por exemplo, árvores, formigueiros, carreiro de formigas (cf. Anexo E3).

Na fase seguinte, ainda tendo em conta a fase de observação a olho nu, as crianças construíram formigas individuais recorrendo à técnica de modelagem, em plasticina (cf. Anexo D5, figuras 2 e 3), com o intuito de construir um formigueiro para a sala, possibilitando o registo das informações que foram aprendendo no processo de observação. Através da informação que as mestrandas deram sobre as possíveis cores das espécies das formigas, as crianças escolheram uma delas e construíram a sua formiga, surgindo desta atividade a conclusão de que as formigas são todas diferentes, principalmente

no tamanho e na cor. No entanto, esta atividade teria sido mais viável no fim dos processos de observação com os instrumentos científicos, pois teriam mais certezas sobre a fisionomia deste animal.

Assim, era necessário que fossem clarificadas as questões mais colocadas pelas crianças (“Como são?”; “O que comem?”; “Quantas patas têm?”; “De que cor são?”) e deste modo, de uma forma gradual, procedeu-se à interação com diversos materiais científicos que permitissem observar a formiga de forma mais rigorosa. Neste sentido, o educador deve promover atividades que desenvolvam atitudes científicas através de

“situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (Martins *et al.*, 2009, pp. 12-13).

Assim, como a fase inicial de observação foi a olho nu, procedeu-se à interação com a lupa, conhecida pelo JF. e pela RS., que afirmaram “Conheço porque o meu avô tem uma e eu brinco com ela!”, podendo partir à exploração da formiga pela sala de atividades. Nesta atividade colocou-se a questão “Quantas patas tem a formiga?” e “Qual a cor das formigas?”, à qual as crianças conseguiram observar/verificar que tinham seis patas e a sua cor era preta, como também explorar as zonas da sala onde se encontravam com mais afluência (cf. Anexo D5, figuras 4 e 5).

Contudo, como era necessário observar mais pormenorizadamente, ultrapassando algumas dificuldades que se foram verificando em algumas crianças, como a manipulação da lupa e as regras de utilização, recorreu-se a uma lupa binocular e uma *web* de microscópio, que permitiram a identificação de mais características, ampliando mais este animal. Como através da *web* de microscópio foi possível aumentar o tamanho da formiga ao ponto de verificarem as diversas partes do corpo deste animal, algumas crianças reagiram com grande admiração. Todavia, outras revelaram repulsa, afastando-se da lupa binocular, sendo que o JM. afirmou “Não quero ver que tenho medo! Estão muito grandes!”. Estes sentimentos inerentes à observação foram ultrapassados à medida que as crianças puderam observar através do uso da *web* de microscópio, pois estavam mais afastadas, conseguindo confirmar de igual forma as características. Além disso, através do trabalho

cooperativo entre as crianças, foi possível minimizar as dificuldades que se foram sentindo na interação com os instrumentos, resultando na compreensão das características deste animal por parte de todo o grupo. Nesta compreensão, as atividades de observação proporcionaram a exploração de novos caminhos, pois o Rd. afirmou que “As formigas tinham corninhos”; a RS. que “As formigas parecem abelhas” e que “Existe uma formiga rainha”, permitindo deste modo um maior desenvolvimento da temática.

Neste sentido, a iniciação à ciência nesta faixa etária permite uma pesquisa ao alcance da criança, incentiva-a a refletir sobre o que observa e sobre o que já supõe saber, criando analogias, conduzindo para as bases da construção do espírito crítico e de atitudes racionais. Através da ciência, a construção de conceitos e de modelos científicos permite à criança a reorganização de representações mentais, um refinamento de ideias, e até a recriação de conceitos que substituem as ideias iniciais pelas novas (Asfolti, *et al*, 1978, citado por, Pereira, 2002).

A par desta situação surgiu um conjunto de imprevistos: o facto de uma equipa de desinfestação ter sido chamada à escola; ou até mesmo o facto de a educadora cooperante ter deixado um pote de mel em cima de uma mesa durante o tempo de almoço e ter ficado coberto com formigas. A primeira situação levou a que a díade temesse o desenvolvimento de todas as atividades previstas para uma semana, visto que começaram a proceder à erradicação deste animal. Porém, acabou por ser possível realizar, pois existia um número razoável de formigas presentes na sala, provenientes de vários pontos do exterior. Apesar dos imprevistos, a díade procedeu à recolha de algumas formigas para salvaguardar as atividades (cf. Anexo D5, figura 6), situação que não foi necessária, uma vez que as formigas não foram extintas. Em relação à segunda atividade, foi essencial para que as crianças visualizassem uma das características principais das formigas, ou seja, que se concentram em grande massa em locais com alimentos doces. Esta situação acabou por ajudar na própria utilização dos instrumentos científicos porque o número de formigas que foi cobrindo o pote de mel (cf. Anexo D5, figura 7) possibilitava uma melhor observação das tarefas e características corporais destas.

A atividade de observação despoletou sentimentos de animação, fomentando a curiosidade nas crianças, manifestada através de questões constantes nos diálogos realizados. Ao longo das atividades, foi visível um

grande envolvimento por parte do grupo, visível nos momentos de diálogo, pois sentiam-se motivados, ou seja, as atividades propostas estavam de acordo com os seus interesses e traduziam-se em aprendizagens significativas. No entanto, a última atividade prevista sofreu uma alteração devido a atividades da escola, que não eram conhecidas até então, e, por isso, teve de ser realizada uma semana após o começo deste pequeno projeto, causando um certo receio nas mestrandas, pois seria a atividade que permitiria avaliar de forma mais concisa os conhecimentos desenvolvidos até então, e com o espaço de uma semana, sentiram que poderia ficar comprometido.

Neste sentido, para colmatar o sucedido, o grupo voltou a registar o que tinha observado através do desenho, possibilitando a comparação entre as conceções iniciais e a tomada de consciência da realidade, de forma individual. Assim, refletindo pós-ação, a mestranda conclui que apesar de esta atividade ser importante, a técnica tornou-se repetitiva. Para que tal não acontecesse a díade deveria ter procedido à escolha, através de outras técnicas de expressão plástica desconhecidas do grupo, para que fosse mais motivadora.

Como não foi possível terminar o que estava planeado para aquela semana devido a atividades existentes na escola, uma semana depois realizou-se a atividade de construção de uma formiga gigante (cf. Anexo D5, figuras 8, 9, 10), com o intuito de encerrar o mini projeto, e realizando uma pequena exposição na parte exterior da sala. A atividade conseguiu promover o envolvimento de todas as crianças, pois foi notório que queriam partilhar o que tinham aprendido e respeitar as características observadas nesta atividade que interligava a expressão plástica às ciências. Desta forma, recorrendo a materiais de desperdício, foi possível construir uma formiga gigante e, com isso, ainda promover a transversalidade com o domínio da matemática, nos diálogos que permitiam tal construção. O entusiasmo era grande e todas as crianças pediam para participar na atividade, pelo que foi necessário distribuir as tarefas (construção das patas, colagem das tiras de papel, amassar o papel) para que pudessemos responder a esses pedidos.

Este mini projeto revelou-se muito entusiasmante, quer para as crianças, quer para as mestrandas, pois apesar dos imprevistos, por várias vezes, estas foram abordadas sobre este animal, surgindo, semana após semana, sugestões por parte do grupo para realizarem mais atividades. Nesta compreensão, uma semana após a construção da formiga gigante, as mestrandas ouviram duas

crianças a atribuírem nomes à formiga, levando-as a questionar o grupo se gostavam de escolher um nome para a mesma (cf. Anexo D5, figura 11). O grupo reagiu de forma entusiasta e, como tal, desenvolveu-se uma atividade de eleição democrática, que permitiu desenvolver o domínio da matemática através da contagem de votos para a escolha do nome da formiga. As crianças sugeriram um conjunto de nomes femininos e masculinos e, posteriormente, em grande grupo, decidiram que a formiga seria uma menina. Da panóplia de hipóteses para nomes, excluíram os masculinos, e num ato democrático, cada criança votou num dos nomes, concluindo-se, no final, que a formiga iria chamar-se “Alice”.

A par desta situação foi possível colocar os desenhos das crianças no painel da sala para a comunidade educativa tomar conhecimento do projeto que tinha sido desenvolvido. No entanto, esta temática por vezes surgia novamente e, com isso, foi possível direcionar para a história das ciências, fruto de situação emergente do início do projeto. Através da constatação de alguns diálogos entre crianças em que se verificou que estes reconheciam as diferenças entre as diversas espécies, sugerindo que até isso se visualizava nas formigas, as mestrandas desenvolveram com o grupo o momento de investigação sobre a teoria do evolucionismo e Charles Darwin. Nesta compreensão, através desta atividade desenvolvida em torno da história da ciência, a díade pôde verificar o quão importante é não criar barreiras à educação para a ciência, ou seja, a utilização de uma linguagem cientificamente adequada, quer nesta fase, quer ao longo de todo o projeto, permitiu o desenvolvimento de conceitos científicos. A linguagem é um mediador para o desenvolvimento cognitivo, que deve ser simples mas rigorosa do ponto de vista científico, mas que conflui na construção de conceções alternativas (Martins *et al.*, 2009, p.13). Ao longo do diálogo estabelecido as crianças referenciaram que as formigas são diferentes entre elas, como é visível nos outros animais ou no ser humano.

Através desta atividade, ficou claro que existe uma grande diversidade nas espécies e por sugestão do V., fez-se pesquisa na internet (cf. Anexo D5, figuras 12 e 13), em pequeno grupo, para investigar que tipos de espécies existem nas ilhas Galápagos e quem era a personalidade científica. Aquando desta pesquisa, as crianças quiseram saber que animais existiam nas ilhas e o JM. questionou “Qual é a cor da terra da ilha?” e a C. afirmou “As tartarugas são

muito grandes!”, no entanto, a maior surpresa surgiu quando o V. pediu “Podes mostrar-nos a fotografia de Charles Darwin em criança? Para saber como ele era com a nossa idade” e “Podes dizer-nos onde fica a ilha?” levando a pesquisar-se o mapa-mundo na internet e vendo o V. a tomar a iniciativa de realizar o trajeto, que esta personalidade científica, deve ter feito para chegar a esta ilha, mostrando às restantes crianças que estavam a fazer a pesquisa. Após esta atividade, as mestrandas sentiram-se entusiasmadas com tantas possibilidades para futuras atividades, pois verificaram novos interesses de determinadas crianças.

Com este pequeno projeto, a díade teve a oportunidade de submeter este trabalho ao 1.º Encontro da História da Ciência no Ensino, que iria decorrer em maio, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sendo posteriormente convidadas para realizar uma comunicação oral, para dar a conhecer este trabalho desenvolvido no pré-escolar, que proporcionou novas portas ao conhecimento do mundo e à história da ciência.

Esta investigação e o rumo dos diálogos estabelecidos fizeram com que as mestrandas centrassem a MTP (ver subcapítulo 1.3: MTP) na diversidade humana, contudo, o inesperado aconteceu e quando iniciaram o diálogo sobre a atividade da semana anterior, que se centrou na história das ciências e permitiu encontrar um interesse da grande maioria do grupo, as crianças direcionaram para outra temática. A díade ficou surpresa, e na própria ação deu asas à situação emergente, alterando a MTP para a temática das ilhas (cf. Anexo D6), pois começaram a surgir questões sobre as Galápagos, e ao questionarmos o grupo se estariam interessados em saber mais sobre as ilhas, obtivemos um sim unânime. Neste sentido é ainda de ressaltar que as Ilhas Galápagos, ao longo de todo o projeto, estiveram sempre presentes, e além de questões ligadas às ilhas portuguesas, também era constante o interesse na construção de saberes sobre esta ilha do Oceano Pacífico.

O projeto sobre as Ilhas não sofreu nenhuma interrupção, a partir do momento iniciado, pois o interesse e as questões colocadas pelas crianças fizeram com que este estivesse sempre em constante renovação/construção. No entanto, o facto da díade apenas ter enveredado por este caminho, nas últimas semanas da PPS, fez com que os receios andassem de “mãos dadas” com todas as atividades, causando constantes reflexões sobre o percurso mais adequado às necessidades, interesses, e que se coadunasse ao tempo

disponível para a sua concretização. Contudo, a persistência, acompanhado pelo trabalho cooperativo entre educadoras estagiárias e educadora cooperante tornou o projeto passível de ser realizado e pautado de grandes momentos de aprendizagens significativas para os diversos atores intervenientes nos processos educativos de qualidade.

Neste sentido, o projeto surgiu de uma situação emergente, através de um diálogo e desde logo levantou questões como “Onde ficam as Galápagos?”; “Podemos ver onde fica, novamente?”. Assim, a díade optou por (re)considerar este interesse e na própria ação enveredou pela proposta do próprio grupo. Através do primeiro diálogo foi notório que o grupo já tinha algumas conceções sobre o que eram ilhas, tornando-se pertinente para esclarecer muito facilmente do que se tratava e a noção de “ilha”. Deste modo, quando partimos de situações do quotidiano e aprendemos a escutar as crianças, conseguimos multiplicar os estímulos, as perspetivas e os detalhes para apoiar o desenvolvimento do pensamento (Zabalza, 2003). Para tal, é essencial existir uma conversa prévia à atividade, onde consigamos recolher toda a informação que as crianças têm sobre o tema, podendo ajustar essa tarefa aos interesses das crianças (Maia, 2008).

Deste diálogo partiu-se para outro, partilhando saberes sobre o que já conheciam sobre o assunto, no qual questionámos o que pretendiam pesquisar, e a surpresa voltou a ser maior, pois centraram-se quer a nível mundial, quer a nível nacional, passando pelas características muito específicas da fauna e da flora de cada ilha ou até se estas eram ou não habitadas.

Para que este projeto fizesse mais sentido para todas as crianças, envolvendo-as na temática e podendo avaliar o seu conhecimento face à mesma, foi solicitado que estas desenhassem/pintassem a sua conceção de ilha (cf. Anexo D6, figuras 2, 3 e 4). A atividade foi proposta com duas finalidades: conhecer as conceções das crianças e proporcionar a interação com outras técnicas de expressão plástica (pintura com pincel, lápis de cera, pintura com as mãos e posterior carimbagem), contornando deste modo o rotineiro desenho a que apenas recorrem ao lápis de cor ou às canetas de feltro.

Como as questões colocadas pelas crianças se tornaram cada vez mais foco de interesse pelas mesmas, trazendo a temática constantemente para a sala de atividades, a díade fomentou diálogos em torno de formas de pesquisa e os

locais onde poderiam encontrar informação, como meio de orientação para as atividades seguintes. Os jornais, os livros, a internet e a comunidade foram as respostas que as crianças mais partilharam, em grande grupo, desbravando assim, o caminho que se seguia. Nesta consideração, o grupo procedeu a um momento de pesquisa na biblioteca da escola, em pequenos grupos, e através das questões colocadas inicialmente, escolheram algumas para encontrar a resposta e depois partilhar com o grupo.

O momento de pesquisa (cf. Anexo D6, figuras 5 e 6) foi crucial para passar de algo a nível mundial para as ilhas existentes em Portugal, questão essa que tinha sido colocada na fase inicial. Como os pequenos grupos foram definidos desde o início, a díade promoveu numa atividade seguinte, a transversalidade com o domínio da matemática, sendo que nesta, após a partilha das informações encontradas na biblioteca, cada grupo teve a oportunidade de escolher, democraticamente (cf. Anexo D6, figura 7), uma ilha para trabalhar ao longo do projeto. O conjunto de ilhas que foi apresentado como hipóteses surgiu dos interesses das crianças, na própria pesquisa e apresentadas por estes ao próprio grupo. Neste diálogo surgiram assim, a Ilha do Pessegueiro, a Ilha da Ínsua, o arquipélago dos Açores, o arquipélago da Madeira, a ilha de Tavira, as Berlengas, sendo que apenas as quatro primeiras foram as escolhidas. Perante a decisão de cada grupo, a pesquisa e os trabalhos desenvolvidos direcionaram-se apenas para ilhas portuguesas.

Ao longo deste projeto, foram vários os momentos em que a expressão plástica esteve presente e como as crianças pediram para construir uma ilha na sala, em pequenos grupos, recorrendo à imagem original, anteriormente pesquisada pelas mesmas, construíram as respetivas ilhas, consoante o grupo, através de massa de pão (ilha do Pessegueiro), em barro (Madeira), pintura coletiva com tintas e pincel (Açores) e plasticina (ilha da Ínsua) (cf. Anexo D6, figuras 8, 9, 10, 11, 12).

Num outro momento, foi solicitado o envolvimento parental, para que as crianças realizassem a pesquisa com os pais/encarregados de educação. Nesta fase do projeto, apesar de a díade ter tido o cuidado de informar todos os pais, através das cadernetas, poucos foram os pais que aderiram a tal pedido, que teve o espaço de uma semana para ser realizado. Contudo, os pais que realizaram a pesquisa com as crianças acederam ao pedido, e as crianças, ao partilharem com o grupo, sabiam explicar as imagens, as revistas, recordações

ou até lendas que trouxeram (cf. Anexo D6, figuras 13 e 14). Através destas pesquisas, as crianças construíram alguns dos produtos característicos dos Arquipélagos da Madeira e dos Açores, para que pudessem acrescentar à exposição final (cf. Anexo D6, figura 16).

Ainda a par do que foi desenvolvido, foi possível realizar uma atividade relacionada com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no qual algumas crianças recortaram de revistas e jornais as letras correspondentes ao nome da ilha escolhida (cf. Anexo D6, figuras 17 e 18). Nesta atividade verificou-se que as crianças mais velhas realizaram um trabalho cooperativo bem acentuado com as crianças mais novas, sendo crucial no desenvolvimento da atividade. Todavia, pôde verificar-se ainda que para a maioria das crianças que já reconhecem as letras do alfabeto, a atividade foi de fácil concretização, ao ponto de já reconhecerem a palavra em diversas impressões, mas também existiu o caso de duas crianças que, por reconhecerem bem, sentiram dificuldades na sua realização. As letras serviram, posteriormente, para a legendagem das ilhas construídas por cada grupo. Com esta atividade, pôde assim proporcionar-se que fosse a criança a escrever, permitindo familiarizar-se com o código escrito, de modo a compreenderem a importância de saber ler e escrever, para que lhes consigamos proporcionar um estímulo para a imitação das convenções gráficas e ajudar na compreensão “da estrutura segmental da linguagem, das normas de codificação escrita e das funções da escrita” (ME, 1997, p. 69, citado por Viana *et al.*, 2014, p.60)

Ao longo deste projeto, o grupo demonstrou interesse sobre a localização das ilhas, sendo que o V. dizia que tinha um mapa-mundo em casa e que gostaria de localizar as ilhas. As mestrandas, ao verificarem tal interesse fomentado por uma criança, que posteriormente foi alargado às restantes, desenvolveram uma atividade de localização das ilhas, levando para a sala de atividades um mapa-mundo e um mapa de Portugal em grandes dimensões (cf. Anexo D6, figuras 19 e 20). A atividade revelou-se interessante e verificou-se que as crianças mais novas ainda sentiam algumas dificuldades em localizar, de acordo com as informações que tinham obtido na fase de pesquisa e que essa dificuldade era ultrapassada com a cooperação, espontânea, das crianças que irão para o 1.º CEB no próximo ano letivo. Através desta localização, as mestrandas tomaram conhecimento que algumas das crianças já estavam familiarizadas porque os pais ou os irmãos mais velhos os

incentivam a procurar nos mapas, em casa. Como estes mapas estavam expostos na sala de atividades, quando outras crianças da escola visitaram a exposição, que será mencionada posteriormente, revelaram surpresa por saber que o grupo já conseguia realizar estas atividades.

Para além do que já foi supramencionado, a díade teve conhecimento que o pai de uma das crianças, que é arquiteto, esteve a trabalhar na reconstrução de um teatro dos Açores, há uns anos atrás e, por isso, convidou-o a vir à sala de atividades conversar com as crianças sobre as suas vivências na ilha de S. Miguel. O diálogo com este pai alargou o leque de conhecimento das crianças para características como a cor das rochas (pretas), para as furnas e para as pronúncias dos habitantes desta ilha, especialmente de Rabo de Peixe (cf. Anexo D6, figura 23). O entusiasmo foi tanto que quiseram verificar essas informações posteriormente. Através da mediação estabelecida pelas mestrandas, apresentou-se um conjunto de vídeo que mostrava estas características e por pedido das crianças, recorrendo à internet, apresentou-se também em relação às restantes ilhas. Através dos vídeos foi possível verificarem que na Madeira existem praias com areia preta, e a díade, para proporcionar um momento mais sensorial e próximo desta informação que causou espanto nas crianças, levou até à sala de atividades este tipo de areia (cf. Anexo D6, figuras 24 e 25).

Além destas atividades desenvolvidas, como o grupo pediu para realizar uma peça de teatro para apresentar às outras sala do JI, as mestrandas, juntamente com o grupo, construíram uma história sobre a viagem de um menino pelas ilhas que tinham estado a trabalhar nas últimas semanas. No entanto, verificou-se nesta atividade alguma dificuldade em manter a sequência temporal, por parte de algumas crianças, principalmente as de faixa etária mais nova, levando a que as mestrandas sentissem mais dificuldades em solicitar a sua apresentação. Assim, acabou por se verificar mais a participação das crianças que irão para o 1.º CEB.

A propósito deste teatro, foram ainda construídos, com colheres de pau, fantoches para poderem apresentar (cf. Anexo D6, figura 26) e ainda aprenderam a música “Porto Covo” de Rui Veloso, que por intermédio da educadora cooperante foi apresentado ao grupo, e de imediato suscitou interesse pela sua aprendizagem. Aquando da sua audição, as crianças tendiam a coreografá-la e a tentar aprender sozinhos, o que levou a díade a

trazer a expressão musical para a MTP, que por sugestão do grupo acabou por completar a peça de teatro, sendo cantada por todos.

Os educadores devem também fazer as famílias sentirem-se integradas e bem aceites no contexto de JI e reconhecer a sua importância, e, nesse sentido, foi feito um convite aos pais para visitarem a exposição (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, antes de fazer a apresentação à comunidade, através de uma exposição aberta à mesma, que contou com a afluência de muitos encarregados de educação (contactados através de uma nota na caderneta), e através de uma peça de teatro criada pelas crianças, para o devido efeito, construiu-se a estrutura para o teatro de fantoches que queriam para apresentar aos amigos das restantes salas de JI. Esta estrutura (cf. Anexo D6, figuras 27 e 28), também sugerida pelo grupo, consistiu numa pintura coletiva em que todos escolheram elementos alusivos às ilhas para a decorar, além dos fantoches que também foram construídos pelas crianças.

A afluência dos pais ou encarregados de educação à exposição (cf. Anexo D6, figuras 29, 30, 31, 32, 33, 34), superou as expectativas da díade, bem como da educadora cooperante e da própria assistente técnica pois logo de manhã, na hora marcada para o seu início, tivemos a presença de um grande grupo de pais que também trouxeram avós e irmãos das crianças. No final da exposição os pais e restante família presente deram um feedback positivo à díade, mostrando que estavam contentes pelo desenvolvimento deste projeto, pois as crianças mencionavam-no muito em casa, contando o que sabiam de novo sobre as ilhas. Esta experiência é assim importante, pois “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos n/d).

Contudo, com a visita dos pais e devido ao facto de o tempo ser escasso, não houve oportunidade de ensaiar devidamente a peça de teatro que o grupo criou com a ajuda das educadoras estagiárias, por isso, antes de terminar o último dia, as crianças que iriam apresentar a peça apresentaram ao grupo, com a promessa de que depois iriam fazê-lo na mesma às outras salas.

Em suma, a díade não iniciou de imediato esta metodologia por sentir receio e dúvidas, contudo, a MTP quando iniciada proporcionou uma co construção de saberes que depois de a experimentar a mestranda pôde concluir que se identificou bastante com esta forma de trabalhar com as

crianças. Assim, o conhecimento deve ser co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre todos os participantes (Wells, 2001 citado por Folque, 2012).

Nesta metodologia existe a possibilidade de abordar temáticas diferentes, dar asas à imaginação das crianças, perceber que não existem limites à vontade de aprender nos grupos e que, por vezes, aquilo que parece ser inapropriado para a faixa etária é possível de trabalhar no pré-escolar. O último dia da MTP foi o último dia de estágio da díade e o feedback dos pais, em relação ao trabalho desenvolvido, foi muito positivo, fazendo questão de estes nos comunicarem e de o verificar até nas próprias crianças e nas profissionais com quem desenvolvemos a PPS nesta valência. Assim, a mestranda sentiu que deveriam ter iniciado mais cedo para poderem aproveitar tamanha envolvimento das crianças, bem como das suas ideias para atividades, pois mesmo antes de terminar, já estava repleto de novas perguntas para se dar asas à sua continuação até ao final do ano letivo.

Além do que foi supramencionado, a nível da valência de pré-escolar a mestranda e o seu par-pedagógico tiveram a oportunidade de (re)organizar o espaço (ver subcapítulo 1.3: organização ambiente de aprendizagem) referente à sala de atividades, situação essa que não foi possível na valência de creche. Enquanto futuras educadoras, as mestrandas tinham presente que as “crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet, Weikart, 1995, p. 51). Neste sentido, esta (re)organização teve como intencionalidade pedagógica a resposta adequada às necessidades das crianças e que foram observadas pela díade, sem descuidar algumas opções tomadas pelo grupo, durante a PPS, sabendo que

“O espaço jamais é neutro [e que] o educador não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua [prática] (...), projectar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se” (Zabalza, 1998, pp. 235-236 citado por Figueiras, 2010).

Contudo, esta oportunidade, apesar de não ter sido levada a cabo com a ajuda do grupo, tonou-se uma mais-valia na formação das mestrandas, pois permitiu realizar algo que ainda não tinham experienciado.

A organização do espaço era uma das situações que, desde o início da PPS nesta valência, a diáde queria desenvolver, no entanto, devido ao espaço reduzido da sala de atividades e a existência de muitos materiais na mesma, requeria um plano bem delineado, e por isso, só foi possível de concretizar nos últimos dias de estágio.

A disposição da sala colocava várias interrogações quanto à sua funcionalidade, e a sua alteração foi deste modo desencadeada pela realização da exposição inerente à MTP. Porém, no início da PPS, além de termos verificado que o espaço não estava organizado de forma confortável e acolhedora, também verificámos a falta de regras na frequência das áreas. Neste seguimento, as mestrandas desenvolveram uma atividade com o grupo para a consciencialização do que estava a ocorrer e, como tal, em conjunto com o mesmo, foram estabelecidos o número de crianças por área, a delimitação da mesma bem como a colocação de elementos que os relembassem quem/quantas crianças estavam em cada área. Todavia, como não foi possível desenvolver esta alteração com o contributo presencial das crianças, as mestrandas tiveram em consideração as regras estabelecidas pelas mesmas, para aumentar as dimensões das áreas, que até ao momento tinham dimensões reduzidas e não proporcionada uma livre movimentação. Assim, ao redimensionar alguns dos espaços, proporciona-se que as crianças se movam, experimentem e trabalhem, quer sozinhas, quer com outras, proporcionando uma aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

Por se tratar de um grupo de 25 crianças, e sendo esta sala de atividades uma antiga sala de aulas do 1.º CEB, tivemos de ter em consideração alguns elementos como referência para a (re)organização, ou seja, a mesa de trabalho da educadora cooperante e o quadro de lousa. Neste sentido, a diáde procedeu à organização da sala de atividades (cf. Anexo D7) com o objetivo de aumentar o espaço das áreas para as crianças circularem livremente pela sala de atividades, mas permitindo também, o alargamento da área de expressão plástica, visto ter sido definido com o grupo um número elevado de crianças, na frequência desta, em jogo livre e sendo também frequentada pelo grupo todo, nos momentos de rotina. Deste modo, como esta área também servia

para as crianças lancharem, era importante, transferi-la para perto do ponto de água existente na sala de atividades (cf. Anexo D7, figura 1), visto que desde o início da PPS que sentíamos dificuldade em aceder ao mesmo, principalmente em momento nos quais tínhamos de prestar auxílio. Entre esta área e o ponto de água encontrava-se a área da casinha, fazendo com que as crianças, ao deslocarem-se de um sítio para o outro tivessem de passar primeiro pela casinha. A situação descrita não era viável, pois por vezes as crianças necessitavam de lavar as mãos, quer devido ao momento do lanche, quer em momentos de utilização de materiais como as tintas, demorando mais tempo e sujando alguns dos espaços e materiais até ao ponto de água, não tendo de atravessar outras zonas da sala, espalhando tinta, cola ou outros materiais (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Além desta área, as mestrandas procederam à mudança da área de jogos para o lado da área da biblioteca (cf. Anexo D7, figura 2) por esta só ter um armário para guardar os blocos de construção e os jogos, sendo estes utilizados no chão ou nas mesas da sala. Assim, (re)aproveitando o espaço perto da área da biblioteca, conseguiu proporcionar-se mais espaço para a área da reunião, que por ter os cabides individuais das crianças juntamente com este armário era motivo de distração em algumas das atividades em grande grupo.

Juntamente com as áreas mencionadas, a díade procedeu à alteração da área da casinha para junto da mesa da educadora cooperante (cf. Anexo D7, figura 3). Em relação a esta área, aquando da reflexão com o grupo para definirem o número de crianças que a deveriam frequentar, este chegou à conclusão que apenas poderiam estar quatro de cada vez. Como foi estabelecido um menor número de crianças para frequentar esta área, não era necessário que esta tivesse a dimensão inicial, sendo assim colocada num espaço menor.

Por fim, sentimos que a área da biblioteca deveria ter mais espaço, pois geralmente existem atividades de grande grupo na mesma, mas não poderíamos alterá-la por esta ter algumas histórias que se podiam colar na parede e apenas naquele sítio estar disponível a estrutura para fazê-lo, e também devido às regras restritas, por parte do agrupamento, que não permitem colar nenhum trabalho/materiais nas paredes da sala. Contudo, a díade teve o cuidado de deixar espaço para que os sofás e as diversas almofadas pudessem ser movimentados, alargando a área para o espaço livre

existente na sala, sempre que fosse necessário, tornando-o igualmente acolhedor e confortável.

Todavia, na organização do espaço, a díade sentiu a necessidade de criar um novo espaço. Este, de acordo com as atividades realizadas ao longo da PPS, tinha sentido que correspondesse à área das ciências, contudo, devido ao fator tempo e ao fator espaço disponível na sala de atividade, não foi possível concretizá-lo. Deste modo, tendo em conta este aspeto crucial na nossa formação, se a díade tivesse as condições necessárias, tinha conseguido acrescentar esta nova área, para continuar a sensibilização para as ciências, aspeto que esteve bastante presente em todo o percurso nesta valência. Além disto, refletindo pós-ação, a mestranda concluiu, até pela reação das crianças, que teria sido fundamental a envolvência das mesmas neste processo, pois quando vislumbraram a alteração algumas crianças como a Mt. afirmaram que a sala estava muito bonita, questionando se iríamos realizar mais algumas alterações e que, se o fizéssemos, gostaria de ajudar.

No decorrer das atividades, foram sentidas dificuldades no que concerne ao envolvimento da criança, especialmente nas planeadas para o grande grupo. A mestranda ressalva por isso a importância da utilização do manual Desenvolvendo Qualidades em Parcerias (DQP) ao longo da sua PPS na valência de pré-escolar, pois enquanto futura educadora é fundamental compreender que o nível de envolvimento verificado numa criança é um indicador-chave da qualidade e da eficácia da experiência de aprendizagem (Pascal & Bertram, 2000). Este instrumento foi crucial no processo de avaliação pois permitiu compreender os fatores inerentes à constante falta de envolvimento no grupo. Através da sua utilização e do reconhecimento deste problema, a mestranda procurou encontrar estratégias que pudessem contornar esta situação, permitindo-lhe adquirir maior desenvoltura face a estas questões.

Relativamente à evolução da mestranda ao longo da PPS, destaca-se que no processo de observação foi sentindo cada vez mais desenvoltura e que de uma valência para a outra, através dos instrumentos desenvolvidos e dos diálogos com os atores intervenientes, foi capaz de recolher cada vez mais informação que também era relevante na avaliação das atividades desenvolvidas. Através da prática, a mestranda foi ganhando uma grande capacidade de identificar interesses, necessidades e aprendizagens evidenciadas. No que concerne às

planificações, inicialmente o período destinado à construção das mesmas e da procura de atividades que correspondessem às observações efetuadas era sensivelmente de uma semana, mas com a prática acabou por familiarizar-se com o modelo, a estar atenta aos interesses e às necessidades durante a prática, para assim ser mais fácil a sua posterior construção. A evolução neste processo prendeu-se, também, com os *feedbacks* que a díade tinha, por parte da supervisora institucional, que permitiram corrigir e colmatar as dificuldades que inicialmente estavam presentes. No que diz respeito à ação, a maior dificuldade prendeu-se com as estratégias alternativas na própria ação, tendo em consideração a diferenciação pedagógica. Esta situação foi causada pelos imprevistos e pela falta de espontaneidade para a resolução desses problemas, como também para a regulação, autorregulação ou para a gestão do tempo, ao longo das atividades. Assim, desencadearam-se alguns momentos de desânimo ao longo da prática, mas através das narrativas reflexivas, consequentes pesquisas, bem como através dos diálogos com os atores deste processo foi possível encontrar soluções/estratégias para colmatar estas dificuldades. Ao nível da avaliação, a díade sentiu mais desenvoltura para realizá-la no pré-escolar, pois o processo de observação já estava mais desenvolvido, e ainda tinha a particularidade de poder recorrer ao DQP para avaliar, particularmente o nível de envolvimento das crianças, e, com isto, refletir sobre as suas práticas, opções e motivos desencadeados dos níveis observados. Deste modo, as etapas de metodologia investigação-ação foram cruciais para a evolução na sua prática educativa tornando-a cada vez mais rica e sustentada.

Neste percurso, a mestranda salienta a importância da gestão do tempo a nível das atividades propostas pelo adulto, respeitando os princípios de regularidade e flexibilidade, visto que deve contemplar de forma equilibrada diversos ritmos e os tipos de atividades em várias situações, proporcionando diversas oportunidades de aprendizagem. Contudo, na creche, a díade conseguiu respeitar este aspeto, pois sabia que as atividades deveriam ter a duração de cerca de 20 minutos, mas no pré-escolar isso já não foi visível. Esta situação verificava-se mais aquando dos momentos de diálogo, pois a díade acabava por permitir que as crianças partilhassem informação sobre outros temas e por vezes, não conseguiam que estas se focassem naqueles que estavam a ser trabalhados. Deste modo, as atividades alongavam-se e isso

culminava em períodos de tempo em que mais de metade do grupo não se encontrava envolvido.

Ainda ao nível da PPS, a mestranda salienta um dos aspetos mais importantes desta sua formação, ou seja, o trabalho colaborativo ao longo deste percurso. Na valência de creche, este foi um dos aspetos que a deixou mais receosa, por sentir falta deste trabalho colaborativo, principalmente no que diz respeito aos momentos de reflexão, quer sobre as observações, quer sobre as atividades realizadas, que na opinião da mestranda não é uma prática muito saudável no processo evolutivo da mesma. Neste sentido, teria sido importante a identificação das dificuldades que afetaram o trabalho da educadora estagiária, pois permitiria uma maior reflexão sobre estas e o primeiro passo fundamental para as poder ultrapassar (Cardona, 1992). Contudo, foi importante o trabalho colaborativo e a reflexão inerente a este, com o par-pedagógico e com a supervisora institucional, pois a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua” (Nóvoa, 1997). Esta situação era crucial, visto que promovia uma postura de parceria, num ambiente que dispõe de diversos recursos, conhecimentos, técnicas/estratégias e capacidades partilhadas, com o objetivo de identificar e resolver os problemas emergentes da prática (Alarcão *et al.*, 1987). Os balanços dos momentos retrospectivos desta sua formação, evidenciam que a mestranda foi desenvolvendo saberes próprios da área da educação.

Além dos diálogos estabelecidos entre as partes, destaca-se o papel das narrativas reflexivas (cf. Anexo C), ao longo do percurso da mestranda. As narrativas reflexivas são

“como um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos [e um] modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes” (Freitas & Fiorentini, 2007, p.63 citado por Megid & Fiorentini, 2011, pp.183-184).

Deste modo, no início da prática, a mestranda sentiu algumas dificuldades em escolher os temas para refletir visto tratar-se de um grupo de 1 ano de idade, o que fez com que as próprias observações fossem mais difíceis de interpretar. Contudo, por neste mestrado existir uma grande articulação entre as aulas e a prática, conjugando-as com os próprios diálogos estabelecidos com a

supervisora institucional e com o par-pedagógico, tornou-se cada vez mais simples de compreender algumas questões, culminando num percurso de narrativas que de uma forma gradual foram abordando temáticas que suscitavam cada vez mais interesse na mestranda. No início não foi fácil de realizar pesquisas para o tema escolhido, mas de narrativa para narrativa, a preocupação foi minimizada, sentindo a motivação de querer saber cada vez mais sobre os assuntos que tinha escolhido, tornando-se num dos melhores instrumentos de reflexão que teve de realizar.

Em suma, ao longo deste percurso, os receios/ansiedades foram muitos, especialmente porque a mestranda sabia que iria passar por uma valência que ao longo da iniciação à prática profissional inserida no plano de curso da licenciatura de educação básica, nunca tinha experienciado, e por saber que na mudança de valências desenvolveria a sua prática com um grupo heterogéneo, situação que na formação inicial tinha levantado muitas interrogações ao nível das suas vantagens. Contudo, os receios foram ultrapassados e, refletindo sobre este percurso da PPS, a mestranda conclui que todo o processo promoveu e assegurou um conhecimento sobre a realidade e a profissão docente. Neste sentido, com a PPS conseguimos aproximar-nos, segundo Nóvoa (1997), de uma formação de transformação que aposta no sentido de diversificação de modelos, mas também das práticas, criando deste modo, um saber pedagógico e científico. Através deste percurso formativo, a mestranda teve a possibilidade de experimentar, inovar, e ensaiar novos modos de trabalho pedagógico, numa constante reflexão crítica sobre as suas decisões, nos quais os processos de investigação estiveram sempre presentes e articulados com as práticas educativas.

## REFLEXÃO FINAL

Após o fim da PPS torna-se relevante realizar um balanço do processo evolutivo que caracteriza a fase inicial de uma nova caminhada.

O percurso formativo, percorrido pela mestranda, esteve repleto de desafios e descobertas, que proporcionaram um crescimento e o desenvolvimento de novas aprendizagens a cada dia na PPS, sendo que alguns deles serão explanados de seguida.

Desta forma, aquando do início do estágio no contexto de creche, a mestranda salienta que se sentia receosa, pois este era um mundo novo para si. No entanto, este contexto revelou-se surpreendente, devido às vivências proporcionadas e pelo carinho transmitido pelo grupo de crianças daquela faixa etária, que foram cativando a mestranda dia após dia. A creche foi uma agradável surpresa contribuindo para uma transformação positiva nas práticas da mestranda, aquando das limitações sentidas em relação à individualidade de cada criança. Assim, desde a primeira semana em que a mestranda iniciou a sua ação, sentiu necessidade de refletir sobre estratégias que considerassem a diferenciação pedagógica. Neste sentido, a creche promoveu grandes momentos de reflexão, tornando-se a base de uma aprendizagem que posteriormente esteve muito presente durante todo o percurso ao longo do ano letivo. A mestranda passou a compreender que deve estar predisposta para a mudança, dispondo de capacidades de antevisão e de realização de práticas alternativas que estejam de acordo com os seus valores e crenças pessoais. Deste modo, “é apenas quando antevemos formas alternativas de fazer as coisas que tomamos total consciência das ‘situações-limite’ que compõem a nossa realidade, e esta consciência alargada torna possível a descoberta de novas soluções para os problemas” (Elbaz, 1987, p. 52, citado por Vieira, 2013).

Ao nível do contexto de pré-escolar, a mestranda salienta que os receios sentidos deviam-se ao facto de o grupo ser heterogéneo quanto à sua faixa etária, visto que já tinha vivenciado experiências, que não tinham sido muito positivas, a esse nível na Iniciação à Prática Profissional. No entanto, esta situação foi ultrapassada, dado que ao longo do estágio a mestranda conseguiu

verificar os benefícios que um grupo com estas características pode trazer ao desenvolvimento do mesmo e da própria formanda, isto é, no respeito pela individualidade de cada criança demonstrando, mais uma vez, a pertinência da PPS, pois permitiu a “construção colaborativa dos saberes profissionais, envolvendo todos os atores do processo de formação profissional” (Araújo & Ribeiro, 2014).

Os contextos e as crianças em particular, com as quais a mestrandas teve a oportunidade de desenvolver a PPS, tinham características bastante diferentes o que tornou cada dia, na sua prática, mais desafiante e motivador. Deste modo, a formanda sentiu a necessidade de mobilizar constantemente conhecimentos diversos, adaptando-os à realidade em questão, aquando da sua ação. Neste sentido, a mestrandas cruzou sistematicamente os conhecimentos edificados nas Unidades Curriculares, pertencentes ao plano de estudos deste mestrado, a prática e os pressupostos teóricos constituídos pelos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos que sustentassem a sua ação docente, que promovessem uma educação com qualidade na educação de infância.

Para tal, o educador deve gerir um “eu pessoal” com um “eu profissional” através da dimensão pessoal, mas não descuidando a dimensão social, na qual pertence a uma sociedade e desempenha um papel importante nesta, bem como a dimensão profissional em que mobiliza um quadro teórico e legal inerente à mesma.

Os constrangimentos supramencionados persistiram durante algum tempo, tendo sido ultrapassados através de momentos reflexivos. Ao longo do seu percurso formativo, estes momentos de avaliação/reflexão, tornaram-se muito importantes e enriquecedores para a construção de uma identidade profissional, sendo estes centrados nos diálogos reflexivos. Neste sentido, a mestrandas ressalva que o trabalho colaborativo foi fundamental, especialmente com a supervisora institucional e com o par-pedagógico, uma vez que permitiu analisar as situações vividas, procurar respostas adequadas e evoluir, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Estes momentos de diálogo e partilha eram pautados por conselhos, troca de ideias ou observações que visavam a troca de experiência educativa relacionada com a prática, culminando numa cooperação que auxiliavam a reestruturação das ações desenvolvidas com a intencionalidade de responder às necessidades

evidenciadas. Desta forma, foram construídas aprendizagens, pela procura e resolução dos problemas com vista à transformação da prática na superação dos constrangimentos e dificuldades, resultando em experiências construtivas na sua prática.

Nesta linha de pensamento, a prática tornou-se mais significativa, pois proporcionou uma compreensão objetiva das ações docentes, sendo que através das reflexões desenvolvidas e do trabalho colaborativo a mestranda construiu perspectivas sobre a realidade profissional, permitindo reconhecer as potencialidades, as fragilidades e as formas de estar ou ser (Mesquita-Pires, 2008).

A mestranda, realizando uma retrospectiva sobre o percurso, considera que durante este ano letivo, desenvolveu a autonomia profissional, despertando a criatividade e o sentido crítico, preparando-a como futura docente na educação. A PPS proporcionou a construção de aptidões e técnicas fulcrais para a profissão, através de uma panóplia de escolhas e oportunidades. Assim, a mestranda desenvolveu uma maior capacidade reflexiva que permitiu a edificação do seu perfil docente, sendo esta uma componente transversal a todo o processo evolutivo. Neste sentido, a mestranda desenvolveu bases teóricas e competências, sempre consciente das intencionalidades educativas.

Através da PPS, nestes dois contextos de estágio, a mestranda interagiu com as crianças de modo a proporcionar momentos de partilha e co construção de saberes, repletos de alegria e vontade de saber mais. Este sentimento, que se verificou, quer no adulto, quer na criança, fomentava um empenhamento e um envolvimento em ambos, nos processos educativos de qualidade pretendidos.

No entanto, como futura profissional de educação, a mestranda considera importante não encarar esta etapa formativa como o final das aprendizagens, sendo crucial dar continuidade à sua formação, pois devido às constantes mudanças na sociedade e na área da educação torna-se necessária uma constante procura de atualizações, preparando-nos para os novos desafios. Nesta compreensão, deve apostar-se numa formação contínua ao longo da vida, para que o profissional de educação esteja preparado para dar as respostas convenientes às necessidades de cada criança e de cada contexto. Assim, o profissional de educação vai problematizar as exigências inerentes à prática profissional, desenvolvendo e consolidando de forma fundamentada e

reflexiva as suas competências socioprofissionais e pessoais (Araújo & Ribeiro, 2014).

A mestranda, centrando-se numa perspetiva futura, constituída por um perfil triplo na educação, sente a necessidade de apostar numa postura mais investigativa, visto ter desenvolvido o desejo de querer saber mais e compreender melhor a área educativa, respeitante a toda a infância das “suas” crianças, tendo sido através da elaboração das narrativas reflexivas que a mesma desenvolveu o interesse pela vertente investigativa.

O perfil triplo permitirá compreender o desenvolvimento das crianças desde os primeiros meses até à pré-adolescência, ou seja, desde a creche até 2.º CEB. Além do mencionado, este perfil permite a colmatação da divisão existente na nossa sociedade entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, a mestranda compreende melhor como desenvolver a sua ação na EPE, que tipo de atividades e conteúdos se podem desenvolver neste nível, bem como o tipo de preparação que deve adotar com as crianças que irão para o 1.º CEB. Nesta compreensão, desempenha a sua ação com vista à articulação entre os três níveis para os quais está qualificada.

Em síntese, todo o processo formativo permitiu a construção de uma identidade profissional, sendo este “um lugar de lutas e conflitos, [e] um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” que surge pelas aprendizagens promovidas pela prática, situação esta permitida no decorrer deste percurso (Nóvoa, 1992, p. 16, citado por Alberto & Tescarolo, 2009, p.2407). Esta etapa proporcionou assim, momentos cruciais e significativos, desenvolvendo um conjunto de novos conhecimentos, marcando uma nova fase que se pretende que seja contínua e promotora de aprendizagens no desenvolvimento holístico das “suas” futuras crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em Creche: Princípio e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e Diversidade* (pp. 31, 52-54). Porto: Porto Editora.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar?. Em Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-121). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Bertam, T., Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Brazelton, T., Greenspan, B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. In Revista *Cadernos de Educação de Infância* (s/n). Nº 23. Lisboa: edições dos Cadernos de Educação de Infância.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Chauvel, D., Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância: como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4º edição) Porto: Porto Editora.
- Folque, M.<sup>a</sup>. A. (2012). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar – Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Em J. Formosinho (coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (p. 98). Porto: Porto Editora
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gabinete de Avaliação Educativa (2007). *Competências Científicas dos alunos portugueses*. PISA 2006 – Programme for International Student Assessment. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goldshmid, E., Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. 6.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo – Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- Katz, L., McClellan, D. (1999) O papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. Em J. Oliveira-Formosinho *et al.*, *Educação Pré-Escolar: A construção social da Moralidade* (pp. 16-20). Lisboa: Texto Editora.
- Lally, R., Provence, S. (n/d.). *Elementos Básicos para o cuidado adequado de crianças até aos 3 anos de idade*. Cadernos de Educação de Infância.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P. *et al.* (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Miguéis, M. (2001). *Conselho nacional de educação*. CNE.
- Montagener, H. (1996). *A criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (p. 142-159). Porto: Porto Editora.
- Nono, M. A. (n/d). *Conhecendo High Scope e Reggio Emilia – Educação Infantil: -abordagens Curriculares*. Brasil: UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Educação.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Em APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância (2009). *Redescobrir Vigotsky*. Revista NOESIS n.º 77 (pp. 22-23).
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 99-100). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 72-89). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: DGIDC.
- Ornubia, J. (2002). Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e Intervenir en Ellas. Em C. Coll (org.), *El constructivismo en el aula*. (13.ª Edição) (p. 104-106) Barcelona: Editorial Graó.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pascal, C., Bertram, T. (2000). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta
- Portugal, G. (n/d). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS: Universidade de Aveiro.
- Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M.C. (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.ª. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, M. A., Sá-Chaves, I. (n/d). *A educação de Infância como tempo fundador. Para uma visão integrada e coerente da acção educativa*. XV

- Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma e intervir em educação?.
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editorial Semente.
- Serra, C. (2004). Currículo Na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora
- Silva, M. (1998). Noção de projecto. Em Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (p. 91-121). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Solé, I., Coll, C. (2002). Los Profesores y la concepción constructivista. Em C. Coll (org.), *El constructivismo en el aula*. (13.ª Edição) (pp. 7-23) Barcelona: Editorial Graó.
- Vasconcelos, T. (1997). Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (org.). (n/d). *Trabalhar por Projecto na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Viana, F. L., et al. (2014). *Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a Investigação Suporta a Ação*. In Viana, F. L. e Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana.
- Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. Em APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância (2009). *Redescobrir Vigotsky*. Revista NOESIS n.º 77 (pp. 22-23).
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## WEBGRAFIA

- Aguieiras, A. M. (2011). *Práticas Profissionais promotoras de Literacia Científica*. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5480/1/ulfpie039781\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5480/1/ulfpie039781_tm.pdf) em 16 de junho de 2015.

- Alberto, S., Tescarolo, R. (2009). *A profissão docente e a formação continuada*. Retirado de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2682\\_1291.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2682_1291.pdf) em 16 de junho de 2015.
- Anónimo (2012). *A Infância e os serviços: desenvolvendo uma estratégia Europeia – Um documento de trabalho da Rede “Infância na Europa”*. Rede Infância na Europa. Retirado de <http://apei.pt/edicoes/ie/InfanciaEuropaCOR.pdf> em 30 de março de 2015.
- Boiko, V., Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola*. Psicologia em Estudo, Maringá, v.6, n.º1 (pp. 51-58). Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf> em 30 de março de 2015.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII-2. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o\\_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF) em 4 de março de 2015.
- Figueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Figueiras.pdf> em 25 de maio de 2015.
- Megib, M., Fiorentini, D. (2011). *Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem*. In Revista Interações, NO 18. (pp. 178-203).
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Aprender a ser Educador de Infância: entre a teoria e a prática*. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5450/1/APRENDER-A-SER-EDUCADOR.pdf> em 23 de maio de 2015.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A investigação – ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. s/l.
- Ministério da Educação (2000). *A educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal – Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Retirado de

- [http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao\\_preescolar\\_portugal2.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal2.pdf)  
em 30 de março de 2015.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular M.E.M. – Uma gramática Pedagógica para a Participação Guiada. In Escola Moderna, n.º 18 – 5.<sup>a</sup> Série (pp. 5-9). Retirado de [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_o\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_15\\_mod\\_curric\\_mem\\_joformosinho.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_o_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf) em 30 de março de 2015.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2004) *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. In Análise Psicológica, XXII (pp. 81-93). Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> em 8 de abril de 2015.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%C3%A7%C3%A3o\\_Pr%C3%A1tico.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%C3%A7%C3%A3o_Pr%C3%A1tico.pdf) em 12 de junho de 2015.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação – ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015> em 4 de março de 2015.
- Santos, S. et al. (n/d). *Coordenar com diálogo: desafios ao trabalho do coordenador pedagógico na educação infantil*. Retirado de [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Comunicacao\\_702.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Comunicacao_702.pdf) em 25 de maio de 2015.
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. In Revista Interações, NO. 30 (pp. 169-175).
- UNICEF. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_criancas2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf) em 4 de abril de 2015.
- Vieira, F. (2005). *Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores*. In Revista Currículo sem Fronteiras, v.5, n.1 (pp.116-138)  
Retirado de

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf> em 16 de junho de 2015.

## DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES

Araújo, S., Ribeiro, D. (2014). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Habilitação para a docência*. Diário da República, n.º 38/2007 – 1.ª Série – Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho. Diário da República, n.º 126/2012 – 1.ª Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º268/97, de 25 de Agosto. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos pra a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Diário da República. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2011). *Complemento Regulamentar Específico de Curso*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, n.º34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República, n.º 166/2005 – Série I – A. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Plano de Turma (2014-2015).

Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto. Diário da República, n.º 167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Projeto Curricular de Sala (2014-2015).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas [redacted] (2010-2014).

Projeto Educativo do [redacted] (2012-2015).

Regulamento Interno do Agrupamento de [redacted] (2013-2017).

**NM**