

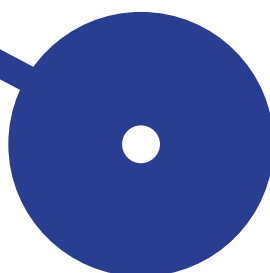
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório de estágio: A importância da organização do tempo na educação de infância

Catarina Silva

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Isabel Couto da Silva

**Relatório de estágio: A importância da organização do tempo na
educação de infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.(ª) Doutor(a) Sara Araújo

Coorientação: Mestre Cristina Isabel Alves

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Isabel Couto da Silva

**Relatório de estágio: A importância da organização do tempo na
educação de infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.(^a) Doutor(a) Sara Araújo

Coorientação: Mestre Cristina Isabel Alves

Porto, julho de 2025

Dedico este relatório à minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso profissional e pessoal, recebi muito apoio de várias pessoas, às quais quero expressar a minha gratidão.

Em primeiro lugar, à minha mãe, pelo apoio incondicional e por toda a ajuda prestada. Graças a ti, foi possível construir todos aqueles materiais para as atividades.

Agradeço também ao resto da minha família pelo suporte e pelo encorajamento ao longo deste árduo trabalho.

Um agradecimento especial às minhas amigas, que sempre me deram um apoio incrível e me motivaram a continuar.

À Inês, o meu par pedagógico, que partilhou comigo todos estes momentos nos estágios e que sem dúvida tornou estas experiências especiais.

Quero igualmente expressar a minha gratidão às docentes que me apoiaram na redação deste relatório, em particular à Professora Sara e à Professora Cristina. O meu reconhecimento estende-se ainda às educadoras cooperantes dos estágios, que foram sempre muito simpáticas e estiveram disponíveis sempre que necessário.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste relatório.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório tem como objetivo descrever o processo de formação da mestranda no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, incidindo no trabalho colaborativo desenvolvido nas valências da creche e na educação pré-escolar. Para a elaboração deste relatório a mestranda baseou-se num quadro teórico e conceptual que foi indispensável para a forma como mobilizou a sua prática, nomeadamente os referenciais legais e as pedagogias participativas. Este documento apresenta um conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas com crianças em diferentes contextos educativos, com o objetivo de explorar e promover a compreensão do tempo na educação de infância. As práticas descritas foram concebidas à luz de uma abordagem metodológica de Investigação-Ação, permitindo uma análise reflexiva e contínua do processo educativo. O estudo tem como foco central o tema “A importância da organização do tempo na educação infância”, sendo sustentado por uma fundamentação teórica consistente e enquadrado na legislação educativa em vigor. A investigação procura evidenciar de que forma a abordagem do conceito de tempo pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens significativas. Esta investigação favoreceu a reflexão de modo a contribuir para uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela relação dinâmica que criou entre o processo de construção do conhecimento, o objeto de estudo e as dinâmicas colaborativas. Por fim, será feita uma reflexão sobre o percurso, destacando dificuldades identificadas e as competências adquiridas ao longo dos estágios as quais são basilares para a construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-escolar; Organização do tempo.

ABSTRACT

This report aims to describe the training process of the master's student within the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice, focusing on the collaborative work developed in the valences of daycare and pre-school education. For the preparation of this report, the master's student was based on a theoretical and conceptual framework that was indispensable for the way she mobilized her practice, namely the legal references and participatory pedagogies. This document presents a set of pedagogical activities developed with children in different educational contexts, with the aim of exploring and promoting the understanding of time in early childhood education. The practices described were conceived in the light of a methodological approach of Action-Research, allowing a reflective and continuous analysis of the educational process. The study has as its central focus the theme "The importance of the organization of time in early childhood education", being supported by a consistent theoretical foundation and framed in the educational legislation in force. The research seeks to show how the approach to the concept of time can contribute to the integral development of the child, promoting meaningful learning. This research favored reflection to contribute to an opportunity for professional development, due to the dynamic relationship it created between the process of knowledge construction, the object of study and the collaborative dynamics. Finally, a reflection will be made on the path, highlighting the difficulties identified and the skills acquired throughout the internships, which are fundamental for the construction of professional identity.

Keywords: Daycare; Pre-school education; Time organization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Organização do tempo em contexto creche (Projeto Pedagógico, 2023)	24
Tabela 2- Organização do tempo em contexto Educação Pré-escolar (Projeto Curricular de Grupo, 2024).....	27

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Registo da criança F. na observação da caixa.....	39
Figura 2 - Observatório da Lua	41
Figura 3 - Receita escolhida	51
Figura 4 - O Plano de Trabalho de Projeto	57
Figura 5- Pesquisa no computador	58
Figura 6- Cartaz para apresentação.....	60
Figura 7 - Atividade dos Instrumentos	64
Figura 8 – Desenhos das crianças sobre tempo preferido	69

LISTA DE SIGLAS

EPE – Educação Pré-escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

OPC - Orientações Pedagógicas para Creche

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TEA - Tempo de Estudo Autónomo

UC - Unidade Curricular

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Gráficos da análise de dados do questionário aos educadores

Apêndice A1- Gráfico- “Quantos anos de experiência tem na educação de infância?”

Apêndice A2- Gráfico- “Em que tipo de instituição trabalha?”

Apêndice A3- Gráfico- “Em que área está a exercer?”

Apêndice A4- Gráfico- “Em que grupo trabalha?”

Apêndice A5- Gráfico- “Usa algum modelo pedagógico?”

Apêndice A6- Gráfico- “Qual é o modelo pedagógico?”

Apêndice A7- Gráfico- “Na sua opinião, acha que a organização do tempo é importante para a criança?”

Apêndice A8- Gráfico- “Se sim, em que sentido a organização do tempo é importante para a criança?”

Apêndice A9- Gráfico- “Costuma fazer organização do tempo?”

Apêndice A10- Gráfico- “Considera que a rotina deve ser flexível?”

Apêndice A11- Gráfico- “Se sim, por quê?”

Apêndice A12- Gráfico- “Com que frequência costuma inserir estes momentos durante o dia?”

Apêndice A13- Gráfico- “Na sua opinião, quais são os principais desafios na gestão do tempo diário na sala de atividade?”

Apêndice A14- Gráfico- “Como costuma lidar com situações de imprevisto na rotina?”

Apêndice A15- Gráfico- “Deixa a criança participar na organização do tempo?”

Apêndice A16- Gráfico- “Se sim, como deixa a criança participar na organização?”

Apêndice B – Desenhos das crianças

Apêndice B1 – Desenho da criança A.

Apêndice B2 – Desenho da criança V.

Apêndice C – Planificações semanais em contexto creche

Apêndice C1- Planificação da semana 8 de abril a 12 de abril de 2024

Apêndice C2- Planificação da semana 15 de abril a 19 de abril de 2024

Apêndice C3- Planificação da semana 22 de abril a 26 de abril de 2024

Apêndice C4- Planificação da semana 29 de abril a 3 de maio de 2024

Apêndice C5- Planificação da semana 6 de maio a 10 de maio de 2024

Apêndice C6- Planificação da semana 13 de maio a 17 de maio de 2024

Apêndice C7- Planificação da semana 20 de maio a 24 de maio de 2024

Apêndice C8- Planificação da semana 27 de maio a 31 de maio de 2024

Apêndice D – Planificações semanais em contexto educação pré-escolar

Apêndice D1- Planificação da semana 28 de outubro a 1 de novembro de 2024

Apêndice D2- Planificação da semana 4 de novembro a 8 de novembro de 2024

Apêndice D3- Planificação da semana 11 de novembro a 15 de novembro de 2024

Apêndice D4- Planificação da semana 18 de novembro a 22 de novembro de 2024

Apêndice D5- Planificação da semana 25 de novembro a 29 de novembro de 2024

Apêndice D6- Planificação da semana 2 de dezembro a 6 de dezembro de 2024

Apêndice D7- Planificação da semana 9 de dezembro a 13 de dezembro de 2024

Apêndice D8- Planificação da semana 16 de dezembro a 20 de dezembro de 2024

Apêndice D9- Planificação da semana 6 de janeiro a 10 de janeiro de 2025

Apêndice D10- Planificação da semana 13 de janeiro a 17 de janeiro de 2025

Apêndice D11- Planificação da semana 20 de janeiro a 24 de janeiro de 2025

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
2.1.	ENQUADRAMENTO LEGAL	3
2.2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
2.2.1.	A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	8
3.	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	22
3.1.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM CRECHE.....	22
3.2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	25
3.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
4.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	34
4.1.	AÇÕES NA CRECHE.....	34
4.1.1.	O BRINCAR HEURÍSTICO	34
4.1.2.	A CAIXA DAS FASES DA LUA.....	38
4.1.3.	ORIENTAÇÃO DE UM DIA INTEIRO	41
4.2.	AÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	45
4.2.1.	EXPERIÊNCIA CIÊNTIFICA – “A ÁGUA MÁGICA”	45
4.2.2.	ATIVIDADE DE ROBÓTICA- “SUPERCHEFE”	47
4.2.3.	ATIVIDADE DE CULINÁRIA- “OS SABORES DO MUNDO”	50
4.2.4.	UMA CONSTRUÇÃO NA FÁBRICA	52
4.2.1.	ORIENTAÇÃO DE UM PROJETO.....	54
4.2.2.	ORIENTAÇÃO DE UM DIA INTEIRO	61
5.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS DA INVESTIGAÇÃO	66
6.	REFLEXÃO FINAL	71
	BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

1. INTRODUÇÃO

Este documento surge após os estágios nas duas valências creche e educação pré-escolar no âmbito da unidade curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES) para a conclusão do mestrado em educação pré-escolar. Este documento tem como objetivo refletir sobre a formação da mestranda através da descrição, análise e reflexão das suas ações. O Relatório de Estágio (RE) está alinhado com o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), que regula a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar. De acordo com o 3.º artigo do Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), “a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente”.

A escolha do tema “A importância da organização do tempo na Educação de Infância” surgiu após o contacto com diferentes formas de organização do tempo em distintos contextos, nomeadamente na creche e na educação pré-escolar, levando a formanda a refletir sobre a relevância desta dimensão na educação de infância.

Este RE está dividido em seis partes. A primeira consiste num enquadramento legal e teórico sobre o tema central do relatório, explorando conceitos fundamentais e referências pedagógicas que sustentam a prática educativa. Na segunda parte, a formanda caracteriza os dois contextos onde realizou a PES, nomeadamente nas valências de creche e de educação pré-escolar, descrevendo as especificidades de cada contexto.

Seguidamente, apresenta a metodologia de investigação, recorrendo à Investigação-Ação (IA), explicando em que consiste a investigação sobre o tema, como este surgiu e os objetivos definidos pela mestranda na investigação, que são: compreender a importância da organização do tempo na educação de infância; e compreender as especificidades entre a educação pré-escolar e a creche relativamente à organização do tempo. Também são mencionados os métodos de recolha de dados utilizados, tais como notas de campo, questionário, registo fotográfico, entrevistas, desenhos das crianças, vídeos, entre outros. Durante a investigação, é tida em conta os direitos da criança, segundo A Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 2019).

Na quarta parte, são descritas e analisadas as ações desenvolvidas ao longo dos dois estágios, tanto na valência de creche como na educação pré-escolar. Estas foram planeadas segundo os interesses e necessidades do grupo. No final da descrição de cada ação, a mestranda faz uma análise da ação e justifica algumas decisões.

Na quinta parte, são também apresentados os resultados obtidos na investigação realizada pela formanda, assim como os desenhos que algumas crianças fizeram a pedido da mestranda. No final, são analisados e a mestranda também refere a importância de ter feito o questionário para o seu desenvolvimento académico e profissional. Destaca ainda o valor de ter envolvido as crianças de forma ativa, através da expressão gráfica, reconhecendo esta estratégia como uma forma significativa de ouvir e valorizar as suas opiniões.

Por fim, na sexta parte, a formanda apresenta uma metarreflexão sobre todo o seu percurso profissional, referindo as dificuldades e as melhorias sentidas durante os contextos de estágio e na redação deste RE. Esta reflexão foi muito importante, pois contribuiu para analisar o processo formativo e traçar caminhos para a prática futura.

Assim, este relatório constitui mais do que um mero relato das experiências de estágio. Assume-se como um exercício de análise crítica, sustentado numa abordagem reflexiva e investigativa, onde se cruzam os saberes teóricos e práticos, com o objetivo de construir um perfil profissional mais consciente, autónomo e informado. A reflexão constante permitiu à formanda reconhecer os seus progressos, identificar fragilidades e projetar metas futuras no âmbito da sua prática enquanto educadora.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar o enquadramento teórico e legal sobre o tema do relatório. Na primeira parte, será feito o enquadramento legal que sustenta as valências da creche e da educação pré-escolar destacando o papel do/a educador/a. De seguida, na segunda parte, será abordado de uma forma mais teórica a importância da organização do tempo nas duas valências, à luz das teorias e documentos legais.

2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL

A educação pré-escolar é apresentada nos documentos oficiais como primeira etapa da criança na educação básica sendo apresentada como importante para o desenvolvimento das crianças. Segundo a Lei nº5/97 (1997) de 10 de fevereiro,

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670).

Tal como está definido no artigo 5.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986), a educação pré-escolar tem como principais objetivos apoiar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, garantir um ambiente seguro e afetivamente estável e ajudar na compreensão do meio natural e social em que a criança está inserida. Para além disso, pretende também desenvolver o sentido de responsabilidade, promover a integração em grupo, incentivar a expressão e a comunicação e criar hábitos de higiene e saúde, tanto pessoais como coletivos. Outro aspeto importante é a identificação precoce de dificuldades, necessidades específicas ou capacidades acima da média, para que se possa dar o melhor acompanhamento possível a cada criança.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que estabelece o ordenamento jurídico da educação pré-escolar Lei n.º 5/97, 1997(1997), são definidos como objetivos da educação pré-escolar (EPE):

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (p. 671-672).

Com o intuito de apoiar o educador no desenvolvimento do processo educativo, em consonância com os objetivos anteriormente mencionados (Lei n.º 5/97, 1997), foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), cuja finalidade é “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (p. 5). As OCEPE (2016) alicerçam-se numa perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, valorizando o papel do contexto no qual a criança se insere e se desenvolve, numa ótica ecológica do desenvolvimento. Neste sentido, a gestão curricular deve ser objeto de reflexão partilhada entre os elementos da equipa educativa e as famílias, promovendo uma construção colaborativa e contextualizada do processo educativo.

O documento OCEPE (2016), considerado um referencial pedagógico fundamental para a educação pré-escolar em Portugal, encontra-se organizado em três grandes capítulos: Enquadramento geral, Áreas de conteúdo e Continuidade educativa e transições (Lopes da Silva et al., 2016).

O primeiro capítulo, Enquadramento geral, é subdividido em três subcapítulos que abordam os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo, e a organização do ambiente educativo. Neste último subcapítulo, são apresentados vários sistemas de organização essenciais para o funcionamento da prática pedagógica: a organização da instituição, do grupo, do espaço, do tempo, bem como as relações entre os diferentes intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

O segundo capítulo, Áreas de conteúdo, é também dividido em três grandes áreas: Formação pessoal e social, Expressão e comunicação, e Conhecimento do mundo. A área de Expressão e comunicação é, por sua vez, desdobrada em vários domínios específicos, nomeadamente: educação física, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita, e matemática. Dentro do domínio da educação artística, são ainda apresentados subdomínios, que incluem: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança (Lopes da Silva et al., 2016).

O terceiro capítulo, embora mais breve, aborda a importância da continuidade educativa e das transições, refletindo sobre os processos de articulação entre contextos e ciclos de ensino, nomeadamente entre a creche, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Como é descrito na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 (1997), a educação pré-escolar destina-se para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de acesso ao ensino básico. Assim como é descrito na Portaria nº262/2011 (2011) que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. E estas destinam-se às crianças até aos três anos de idade sendo uma valência regulada pelo Ministério da Segurança Social.

De acordo com a Portaria n.º 262/2011 (2011), de 31 de agosto, a creche tem como principal função apoiar as famílias na conciliação da vida familiar e profissional. Para isso, procura

trabalhar em parceria com as famílias, partilhando cuidados e responsabilidades no crescimento e desenvolvimento da criança. É essencial garantir um acompanhamento individualizado, adaptado às necessidades de cada criança, e, tal como na educação pré-escolar, identificar precocemente sinais de dificuldades, deficiências ou situações de risco, de forma a encaminhar e apoiar adequadamente a criança. A creche deve ainda proporcionar um ambiente seguro, tanto a nível físico como emocional, e facilitar a ligação com outros serviços da comunidade que possam contribuir para o bem-estar e desenvolvimento da criança.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), que aborda o perfil específico de desempenho do profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, o papel do/a educador/a passa por organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar às crianças experiências educativas, ainda disponibilizar materiais estimulantes e diversificados; criar e manter todas as condições e assegurar o bem-estar das crianças. Por último, importa ainda salientar que uma das dimensões inerentes à função do educador/a consiste em assegurar uma organização e gestão do tempo que se revele simultaneamente flexível e plural, promovendo uma organização adaptável às necessidades e ritmos dos contextos educativos.

Assim, relativamente ao tema deste relatório, isto é, “A importância da organização do tempo na educação de infância” pode-se verificar que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) referem que:

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Neste sentido, a organização do tempo tem de ser planeada pelo/a educador/a, mas a criança também tem liberdade para fazer modificações, pois o tempo é de cada criança, do grupo e do educador, sendo assim é importante que a sua organização seja decidida pelo educador e pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à valência de creche, foi publicado, à semelhança do que aconteceu com as OCEPE (2016) para a educação pré-escolar, o documento Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (2024), com o objetivo de fornecer uma orientação pedagógica adequada à faixa etária dos 0 aos 3 anos. Este documento representa um marco importante para a afirmação, valorização e regulação pedagógica da creche enquanto primeira etapa da educação das crianças.

As OPC (2024) encontram-se organizadas em oito capítulos fundamentais, que abordam: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; o papel do/a educador/a; a intencionalidade educativa; a organização do ambiente educativo; as áreas de experiência e aprendizagem; o trabalho com as famílias e a comunidade; a continuidade educativa e as transições; e, por fim, as lideranças e o trabalho em equipa. Em alguns capítulos, como o primeiro, são apresentados subcapítulos, nomeadamente a contextualização dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância em contexto de creche. No que respeita ao quinto capítulo, Áreas de Experiência e Aprendizagem, são destacadas três áreas fundamentais para o desenvolvimento das crianças: o bem-estar e saúde, a identidade pessoal, social e cultural, e a comunicação, linguagens e práticas culturais, dimensões que orientam a planificação e a ação educativa neste contexto (Marques et al., 2024).

No caso específico do tema em análise neste relatório de estágio, as OPC (2024), no capítulo dedicado à organização do ambiente educativo, apresentam diferentes dimensões de organização: da instituição educativa, dos materiais e do espaço, do grupo e do tempo. Esta última, a organização do tempo, como referem Marques et al. (2024), “(...) necessita de ser flexível, acomodando os ritmos, preferências e necessidades singulares de bebés e crianças mais novas” (p. 50).

Neste sentido, a organização do tempo em contexto de creche contempla momentos de ações e atividades que ocorrem em simultâneo, promovendo uma vivência mais fluida, respeitadora do tempo da criança e humanizada (Marques et al., 2024).

No âmbito da educação de infância, a organização do tempo assume uma natureza simultaneamente flexível e previsível. A rotina pedagógica, concebida em coautoria entre o

educador/a e o grupo de crianças, possibilita que estas desenvolvam a capacidade de antecipar a sequência dos acontecimentos diários, apropriando-se da noção de tempo e assumindo uma postura autónoma e responsável perante a sua gestão (Lopes da Silva et al., 2016).

Concluindo, tanto na creche como na educação pré-escolar, a gestão do tempo deve ser flexível e acessível à criança, permitindo que ela o compreenda e, sempre que necessário, o possa ajustar às suas necessidades. Para além disso, o planeamento das rotinas e atividades não deve ser responsabilidade exclusiva do educador, mas sim um processo partilhado, onde a criança também tem voz e participa ativamente.

2.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.2.1. A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Como referido anteriormente, este relatório tem como tema “A importância da organização do tempo na educação de infância”. Neste sentido, quando se refere a educação de infância está-se a referir à creche e à educação pré-escolar.

Como é descrito nas OCEPE (2016), “A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24). Deste modo, a organização do ambiente educativo tem três dimensões que são o grupo, o espaço e o tempo, e esta organização é uma base para o desenvolvimento curricular. Atendendo à variedade de materiais disponíveis, a interação de grupo, a organização, a distribuição e a forma como é organizado o tempo permite à criança escolher o que quer fazer e aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Sendo assim, indo ao encontro do tema do relatório, Freire citado por Pereira (2022) refere que é importante que aquilo que se faz no tempo das crianças esteja relacionado com os

direitos das mesmas, isto é, mantendo-as curiosas e inquietas sobre o mundo que está à sua volta, referindo ainda que os profissionais têm de saber que “o respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim [educador/a] uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 2017, citado por Pereira et al., 2022, p.138).

Segundo Barbosa (2013) “O tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano” (p.215). Ou seja, o tempo é fundamental na organização na educação de infância, porque não diz só respeito às crianças, mas também ao adulto (Barbosa, 2013).

Então, deste modo, o que é a organização do tempo? Segundo as OCEPE (2016), é um “tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificada” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Ou seja, é um tempo onde ocorrem, de forma equilibrada, vários tipos de atividades, momentos e ritmos em situações diferentes que permite proporcionar oportunidades de aprendizagem.

Neste sentido, Nono (2011), refere que o tempo tanto na creche como na educação pré-escolar, deve ter em conta as necessidades, que a criança consoante a faixa etária, tem relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, às características pessoais, à cultura e ao estilo de vida que tem em casa e que traz para a escola.

Deste modo, quando se refere a importância da organização do tempo também é relevante realçar a importância da rotina, segundo Folque e Bettencourt, referido por Pereira et al. (2022), “organizar uma rotina que constitua fonte de segurança e permita reconhecer que o tempo decorre gradualmente, incluído diferenciação e simultaneidade de atividades, sendo entendido como potenciador de atividades humanas autênticas e culturais” (p.136). Ou seja, a rotina tem de transmitir segurança e ser do conhecimento da criança.

Segundo Vasconcelos (1997), que observou a prática educativa da profissional Ana, no livro *Ao Redor da Mesa Grande*, refere que essa educadora estabeleceu “uma determinada rotina, uma estrutura suave, mas funcional, e deixa que essa estrutura se imponha por si sem

necessidade de estar sempre a adoptar posições dirigistas” (Vasconcelos, 1997, p.146). Sendo assim, a Ana estabeleceu uma rotina suave e funcional e deixou que as crianças a conhecessem e ficassem seguras, de modo a poderem participar nessa mesma rotina.

Deste modo, Sousa (2018) refere que

A instituição de uma rotina semanal, que seja conhecida e respeitada por todos, é muito estruturante: a criança deve perceber que, apesar de não ter sido possível intervir num determinado momento sobre algo que a motiva ou preocupa, haverá, seguramente, um tempo em que lhe será dada a palavra a fim de ser ouvida por todos ao expor as suas razões, preocupações ou propostas (p. 12).

Conforme preconizado pelas OCEPE (2016) e pelas OPC (2024) torna-se imperativo que a estruturação do tempo privilegie a criação de oportunidades diversificadas de exploração, experimentação e criação. Contudo, apesar de existir uma intencionalidade pedagógica na construção da rotina, esta deve manter-se suficientemente flexível para ser ajustada sempre que se revele necessário, desde que tal reconfiguração ocorra com o conhecimento e envolvimento do grupo. Adicionalmente, é essencial que essa organização do tempo respeite os diferentes ritmos individuais das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

De seguida, de modo a aprofundar a organização do tempo na educação de infância, abordaremos as perspetivas de alguns modelos e abordagens pedagógicas sobre essa dimensão pedagógica. É importante referir que as abordagens e modelos discutidos serão aqueles que, de algum modo, enquadraram a prática pedagógica nos contextos de estágio.

Relativamente ao modelo pedagógico Pedagogia-em-Participação para a creche defende que os tempos para dar resposta às necessidades da criança, como a higiene, alimentação e sono, e o tempo pedagógico devem respeitar os ritmos das crianças, porque o conceito fundamental é ter em conta o bem-estar e as aprendizagens destas (Sousa & Machado, 2018). Relativamente à educação pré-escolar refere que o tempo pedagógico deva incluir momentos de múltiplas experiências, a cognição e a emoção, diferentes culturas e diversidade e as linguagens plurais. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, defende que o tempo em creche se organiza de forma a permitir às crianças criarem variadas relações com diferentes ambientes e interagir com adultos (educadores, auxiliares e os pais) e com todas as crianças do centro educativo. Na educação pré-escolar, Lino (2013) refere que, indo ao encontro ao que é defendido na creche, o tempo é organizado de forma a dar oportunidade às crianças de estabelecerem diferentes interações. Ou seja, o modelo tanto na creche como na educação pré-escolar defende o mesmo objeto na organização do tempo, que é dar oportunidade às crianças interagirem e criarem relações.

Relativamente ao modelo HighScope, este valoriza o tempo como um elemento fundamental para as crianças em contexto de creche, proporcionando oportunidades para expandirem a sua exploração e brincadeiras. Em particular, Post e Hohmann (2003) referem o exterior como um espaço onde a criança pode viver experiências sensório-motoras ricas, o que lhe permite construir o seu próprio conhecimento.

Neste sentido, Post e Hohmann (2003) defendem que deve ser criado um horário diário que seja previsível, mas simultaneamente flexível, integrando aprendizagens ativas com o apoio constante do adulto em todos os momentos e rotinas de cuidado. Para além disso, o modelo apresenta diferentes tempos na rotina da criança que são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento, como, por exemplo, os momentos de chegada e partida. O/a educador/a, nestes momentos, deve dar as boas-vindas e despedir-se de forma calma; reconhecer os sentimentos da criança e dos pais relativamente à separação e ao reencontro; interpretar os sinais transmitidos pela criança quando deseja iniciar ou terminar uma atividade; conversar abertamente com a criança sobre a chegada e a despedida dos pais; e trocar informações e observações com os encarregados de educação (Post & Hohmann, 2003).

Outro momento importante é a hora da refeição, que ultrapassa a mera satisfação de uma necessidade básica, tornando-se um tempo de convívio social. Neste contexto, o adulto deve apoiar os interesses das crianças, incentivando o desenvolvimento da sua autonomia, como, por exemplo, comerem sozinhas; envolver as crianças mais velhas em pequenas tarefas; e sentar-se à mesa com elas (Post & Hohmann, 2003).

O modelo contempla também o tempo dedicado aos cuidados corporais, nomeadamente a higiene. Nesses momentos, o/a educador/a deve encorajar a criança a realizar certas tarefas sozinha, como vestir-se ou subir as escadas para a muda da fralda; centrar-se em cada criança individualmente; integrar os cuidados na brincadeira e exploração; e oferecer à criança escolhas em determinadas etapas, como, por exemplo, escolher a fralda que quer colocar (Post & Hohmann, 2003).

O tempo da sesta é igualmente considerado essencial para o descanso da criança. Cabe ao adulto proporcionar condições que favoreçam o relaxamento; permitir que as crianças despertem de formas variadas e encontrar estratégias para acalmar as que não querem dormir (Post & Hohmann, 2003).

Post e Hohmann (2003) apresentam ainda o tempo de escolha livre e o tempo no exterior como períodos em que as crianças têm a possibilidade de explorar e investigar materiais e ações, bem como de interagir com os seus pares e com o/a educador/a. Este/a deve estar atento/a às brincadeiras das crianças, envolver-se na comunicação com elas, apoiar as interações entre pares, aplicar estratégias de resolução de conflitos, incentivar a arrumação dos materiais, proporcionar oportunidades às crianças para planear e rever as suas atividades, oferecer uma variedade de materiais e observar a criança em contacto com a natureza.

Por fim, o modelo HighScope integra o tempo de grupo, que consiste na exploração de materiais em pequenos grupos de crianças. Este momento pode proporcionar à criança experiências partilhadas, quer através da brincadeira, quer da comunicação. O adulto deve planear este momento com antecedência, reunir e disponibilizar os materiais, permitir que sejam as ações das crianças a indicar o fim da atividade, interpretar as suas ações e comunicações, respeitar as suas escolhas e ideias, e comentar brevemente e de forma específica as suas ações (Post & Hohmann, 2003).

O modelo HighScope, defende que quando “num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (Post & Hohmann, 2003, p. 195). A

organização do tempo neste modelo em relação à educação pré-escolar sublinha que este deve ser igualmente flexível e adaptado às necessidades e interesses do grupo.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a rotina diária, no contexto HighScope, é composta pelos seguintes momentos: planear-fazer-rever; tempo em pequenos grupos; tempo em grande grupo; tempo de recreio; tempos de transição; refeições e descanso.

O primeiro momento planear-fazer-rever – divide-se em três partes. No planear, cada criança decide o que quer fazer e comunica a sua escolha ao/à educador/a. Este planeamento, feito pela própria criança, promove a ligação entre os seus interesses e as ações que irá desenvolver. O fazer, ou seja, o momento de trabalho, consiste na realização da atividade escolhida, até a criança a concluir ou ocorrer alguma mudança. Este tempo promove a concentração das crianças na tarefa em curso. O adulto pode aqui apoiar as crianças e circular entre elas. Por fim, no rever, a criança partilha o que foi feito. O adulto ouve atentamente e conversa sobre as experiências vividas durante o tempo de trabalho (Hohmann & Weikart, 2011).

O tempo em pequenos grupos consiste na experimentação de materiais pelas crianças e na resolução de problemas propostos numa atividade planeada pelos adultos. O grupo é composto por cinco a dez crianças com um adulto responsável e pode realizar-se em qualquer local – no exterior, à volta da mesa, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011).

Quanto ao tempo em grande grupo, é o momento em que crianças e adultos se reúnem para realizar uma atividade comum, como cantar, ler, movimentar-se ao som da música ou fazer dramatizações. Este momento promove o sentido de comunidade entre as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente ao tempo de recreio, trata-se de um momento dedicado a brincadeiras mais físicas e barulhentas, realizadas no exterior, livre das limitações das quatro paredes. O adulto acompanha as crianças, podendo conversar e apoiá-las nas suas brincadeiras. Este tempo ao ar livre permite que as crianças brinquem juntas e inventem os seus próprios jogos e regras. Também possibilita ao adulto observar e interagir com elas (Hohmann & Weikart, 2011).

Em relação às refeições e ao descanso, tal como na creche, as refeições representam um tempo dedicado à apreciação de comida saudável em contexto social, partilhado entre crianças e adultos. O descanso refere-se ao momento em que a criança dorme ou participa em atividades lúdicas e calmas, da sua responsabilidade (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, os tempos de transição referem-se às passagens entre diferentes atividades, como, por exemplo, da exploração para a hora da refeição. “As transições são importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231).

Também as Orientações Pedagógicas para Creche (2024), referem que as transições são muito importantes, pois favorece o seguimento da experiência da criança e que é uma necessidade emocional desta (Marques et al., 2024).

Neste sentido, segundo Araújo (2018), a abordagem pedagógica de Elinor Goldschmied defende que a educadora na creche tem como papéis fundamentais o de organizadora, facilitadora e iniciadora. Isto é, organizadora no sentido de ser responsável “pela gestão do espaço e do tempo, pela manutenção do estado de conservação dos móveis e materiais, (...) limpeza, ventilação da sala, em colaboração com pessoal auxiliar” (p.146). Facilitadora no sentido de criar oportunidades de jogo tanto individual ou coletivo. E, por vezes, de iniciadora no sentido de despontar situações de aprendizagem.

Outra abordagem pedagógica importante nas creches é o de Pikler-Lóczy, que se baseia em quatro princípios essenciais para os cuidados com os bebés. O primeiro destaca a importância de valorizar a atividade autónoma da criança, permitindo-lhe agir com base nas suas próprias iniciativas. O segundo princípio sublinha a relevância de relações pessoais estáveis e seguras para o desenvolvimento da criança. O terceiro enfoca a necessidade de a criança desenvolver uma imagem positiva de si mesma, enquanto aprende a compreender a sua situação e os eventos que a influenciam. Por fim, o último princípio enfatiza o encorajamento e a promoção da saúde física da criança, assegurando o seu bem-estar geral (Fochi, 2018).

Neste sentido, este modelo organiza o tempo de forma que a criança tenha atividades autónomas e movimento livre, mas igualmente atividades de atenção pessoal. A primeira

consiste em que a criança consiga aprender a partir dos seus interesses. “O conceito de autonomia proposto por Pikler está associado a essa ideia de criança, ou seja, competente em aprender a partir do seu interesse” (Fochi, 2018, p.188). Relativamente à segunda, Pikler refere que a criança é um ser que precisa de cuidados e atenção, sendo assim, é preciso entender que é uma pessoa com necessidades, expectativas, sentimentos. Deste modo, as atividades de atenção pessoal estão relacionadas com o comer, a higiene e o descanso (Fochi, 2018).

Deste modo, a organização do quotidiano é adaptada consoante as necessidades das crianças, tempo e ordem de acontecimentos que facilita a vida e adaptação na escola. Defendendo que quando as transições de diferentes situações são feitas de forma suave não existe a necessidade interromper a atividade das crianças. Para além disso a organização é feita para que esta seja clara para as crianças e estas consigam prever o que devem fazer (Szoke, 2016). Sendo assim, abordagem de Pikler “preza pelo respeito ao tempo e ritmos nos cuidados diários básicos com as crianças, pelo vínculo estabelecido com a professora referência através de um apego seguro, pela autonomia, pelo brincar livre e pela motricidade” (Moreira et al., 2022, p.613).

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) para a creche, refere que é difícil conceber uma rotina que consiga responder a todos os grupos em creche. Isto é, na organização do quotidiano na creche é preciso ter em conta as necessidades dos bebés, das crianças, família e adultos presentes em cada sala. Cada um tem o seu ritmo e necessidades próprias. (Folque & Bettencourt, 2018). Salienta, ainda, que a organização temporal consiste numa fonte de segurança, tornando-se um organizador básico. A organização do tempo proporciona uma regularização à criança, o que lhe permite antecipar rituais e dessa forma participar no processo comunicativo (Folque & Bettencourt, 2018).

Segundo Folque e Bettencourt (2018), a “organização temporal do quotidiano de um grupo de crianças, dos profissionais e familiares, tendo em conta a diversidade de tempos individuais e coletivos, inclui sempre a diferenciação e a simultaneidade de atividades” (p.130). Isto é, a equipa com o grupo pode prever o que pode acontecer no desenrolar da atividade, por forma

a poder responder às necessidades individuais das crianças e famílias. Nomeadamente nos, cuidados de higiene (Folque & Bettencourt, 2018).

Deste modo o Modelo de Escola Moderna (MEM), como refere Niza (2013), “(...) no MEM, que a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático” (p.143). Neste sentido, as finalidades deste modelo incluem a iniciação das crianças nas práticas democráticas, a reinstituição dos valores e significados sociais, bem como a reconstrução coletiva da cultura, assente na cooperação entre todos os intervenientes (Niza, 1991, como citado em Folque, 1999).

Neste sentido, este modelo na valência do pré-escolar estabelece a rotina dividida em duas partes, a da manhã e da tarde. A primeira começa logo após o acolhimento coletivo, onde as crianças fazem a planificação as atividades e projetos que querem trabalhar (Folque, 1999). Isto é, no acolhimento, as crianças à medida que começam a chegar vão marcar a presença, se tiverem algo para partilhar como o grupo podem-se inscrever no mapa “mostrar, contar, escrever”, e vão fazendo a planificação individual no plano de atividades. (Cruz et al., 2015). De seguida passa-se para um momento coletivo. Aqui os presidentes vão moderar a apresentação, seguindo o mapa de “mostrar, contar, escrever”, onde as crianças relatam “experiências, desejos, preocupações, alegrias, êxitos ou dificuldades” (Cruz et al., 2015, p.45). Estes podem ser registados pelo/a educador/a e ilustrados pelos autores e mais tarde podem ser trabalhados na área do escritório. Por último, termina-se a planificar o dia com ajuda dos outros instrumentos de pilotagem existentes na sala (agenda semanal, diário, plano dia e lista projetos) (Cruz et al., 2015).

Após este momento inicia-se o tempo de atividades e projetos, onde as crianças em pequenos grupos, a pares ou sozinhas dividem-se pelas áreas presentes na sala (Folque, 1999). A escolha da área é consoante o que previamente registado no mapa de atividades pela própria criança (Cruz et al., 2015). O/A educador/a durante este tempo faz uma breve ronda pelas áreas com o objetivo de se certificar de que todos os grupos estão a funcionar, para além disso, pode usar este momento para auxiliar algumas crianças em algo específico, verificar se algum grupo

precisa de ajuda ou então pode propor novas ideias em alguma área em que seja necessário tornar-se mais dinâmica (Cruz et al., 2015).

Durante este tempo também se inclui o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), segundo Morais (2010), o “T.E.A. é o momento privilegiado para o treino de capacidades, técnicas e competências curriculares, para a detecção de dúvidas e necessidades, para a experimentação e para se operacionalizar a diferenciação pedagógica” (p. 2). Este tempo na educação pré-escolar é guiado pelo plano de atividades e a lista de projetos (Morais, 2010).

É importante que o plano seja feito de forma que nenhuma área fique esquecida e que a presença do/a educador/a seja garantida no mínimo uma vez por semana com o objetivo de que os grupos explorem todos os materiais (Cruz et al., 2015).

Neste sentido, em cada área ocorre oportunidades de desenvolvimento variadas, por exemplo no faz de conta é importante que o adulto se envolva no jogo com as crianças presentes. O/A educador/a deve começar pela participação na negociação e discussão, e também na decisão dos adereços para as personagens e o cenário (Cruz et al., 2015). “É fundamental propor jogos diferentes dos que frequentemente são realizados, sugerindo algo relacionado com o quotidiano das crianças ou inscrito no seu imaginário” (Cruz et al., 2015, p.45). Por exemplo, idas ao médico, idas para cama, idas às compras, entre outras situações. Nesta interação, o adulto tem de assumir o papel, a personagem que lhe foi atribuída. É de extrema importância que exista diálogo entre o adulto e a criança em forma de entrevista com o objetivo de questionar a criança e o próprio jogo de forma contribuir para modelação das personagens (Cruz et al., 2015). Segundo Cruz et al. (2015), “Os diálogos com as crianças acerca dos seus papéis e personagens, nomeadamente as características pessoais (...) ocupação, hábitos, *hobbies*, entre outros, constituem um contributo incontornável para o enriquecimento e complexificação do jogo” (p.45).

Na biblioteca, a presença do/a educador/a passa por dois momentos, ler às crianças presentes na área e para conhecer melhor os materiais nesta. Num primeiro momento os pequenos grupos podem ter um contacto mais próximo através do gesto, apontando com o dedo o texto, a chamada de atenção para a repetição palavras, diferentes tipos de letras, palavras que

começam e terminam da mesma forma, entre outras hipóteses (Cruz et al., 2015).
Relativamente ao segundo momento,

O contacto com os materiais poderá começar por ajudar no manuseamento dos livros; incentivar a “leitura” a pares; valorizar o diálogo sobre o que estão a “ler”; incentivar a leitura dos registos que as crianças sabem “ler” por conhecerem os escritos (poesias, textos, lengalengas aprendidas em grupo); apoiar a pesquisa no âmbito dos projetos de investigação; facilitar a utilização de cd’s e auscultadores para ouvirem canções ou histórias, contactando deste modo com um tipo de linguagem oral mais elaborada (Cruz et al.,2015, p.46).

No escritório, o adulto tem como objeto estimular a iniciação à escrita utilizando os cadernos individuais e outros objetos que possibilitam à criança escrever textos livres para relatar uma história, escrever uma carta ou uma receita, entre outros, utilizando letras, palavras inventadas, palavras conhecidas e garatujas (Cruz et al., 2015).

Aqui o/a educador/a pode promover a interajuda entre pares; utilização dos diversos materiais presentes na área e pode dar auxílio no ligar e desligar o computador e também na utilização deste, como para desenhar, escrever, entre outros (Cruz et al., 2015).

Já no laboratório de matemática, o adulto tem como objetivo promover a interação com os materiais na área. Para além disso, deve apoiar nas escolhas dos jogos ou material, promover a constituição de pares ou grupos e também deve estimular a superação das dificuldades individuais. Relativamente aos registos de situações do quotidiano que envolvem a matemática, Cruz et al. (2015) refere, “devem ser encaminhados para este laboratório, atribuindo-se, assim, sentido social ao trabalho” (p.46).

Relativamente à expressão artística esta engloba a pintura, tecelagem, modelagem, fábrica e o desenho. São utilizadas várias estratégias para auxiliar as crianças a evoluir. No que diz respeito à pintura pode recorrer-se à utilização de livros ou obras de arte com o objeto de dar inspiração; também se estimula a formação de pares; utilização de papel com tamanhos diferentes, cores diferentes, e experiências com cores e materiais (Cruz et al., 2015).

Na tecelagem o adulto pode dar sugestões para realização de desenho no tecido e deve ensinar o ponto a utilizar de forma precisa. Sobre a modelagem, pode-se propor a tridimensionalidade, utilização de diferentes materiais e apresentação da obra arte construída (Cruz et al., 2015).

Na fábrica o/a educador/a deve ajudar a criança na fase antes da construção e durante a mesma, sugerindo materiais e supervisionando para que a criança não se sinta desmotivada. Por fim, relativamente ao desenho, Cruz et al. (2015) refere, “poderá ser representativo de uma situação que lhes aconteceu ou de uma história, ou ser uma exploração de cor e linha.” (p.47). Pode igualmente sugerir a escolha de um título para a sua obra.

No laboratório de ciências, Cruz et al. (2015) refere que o adulto pode dar dois tipos de auxílio, o primeiro consiste na exploração dos materiais pertencentes à área e o segundo diz respeito à realização de uma experiência, ou seja, apoio a seguir o protocolo. Nesta área o/a educador/a deve “encorajar a observação dos objetos/materiais de forma científica; reparar e agrupar, classificar conforme as características (duro, áspero, opaco, ...), as propriedades (flutua, derrete, dissolve, ...) e a origem (animal, vegetal ou mineral), o que frequentemente leva a novas experiências, investigações e/ou pesquisa” (Cruz et al., 2015, p.48). Quando o adulto se aproxima da criança que está nesta área deve envolver-se no jogo desta, conversando e fazendo questões com o objetivo de levantar dúvidas para que esta tente encontrar respostas através de atividades práticas ou recorrendo a livros, a pesquisar na internet. Deste modo leva outras crianças envolverem-se na ação (Cruz et al., 2015). É, pois, fundamental fazer questões, explorar conceitos prévios, apoiar a organização de atividade prática, estimular a realização de registo e a partilha da descoberta com o grupo (Cruz et al., 2015).

No final da manhã, depois de uma pequena pausa e de trabalharem nas áreas, o grupo volta a reunir e fazem as comunicações das aprendizagens feitas durante o tempo nas atividades (Folque, 1999). Este tempo, segundo Cruz et al. (2015), não é um momento simples só para as crianças mostrarem o que fizeram, mas sim um momento onde a criança vai-se expor perante

o grupo e falar sobre o que fez na sua manhã. Aparecendo assim diálogos, questões, dúvidas, sugestões e discussões.

Neste sentido, as crianças que querem partilhar, comunicar com os outros podem-se inscrever nas comunicações. Uma vez que o tempo não permite que todos consigam comunicar é necessário que o grupo encontre a melhor forma para a gestão do tempo.

Poderão ser definidos critérios que, sempre que necessário, podem ser reformulados a partir de uma avaliação dinâmica (o que se comunica, quantos comunicam...), para que este momento de alto valor ético e moral possa cumprir a sua função da melhor forma (Cruz et al., 2015, p.48).

O adulto durante a ronda que faz pelas áreas se observar que alguma criança fez uma descoberta importante ou teve sucesso em algo estava a ter dificuldades ou então algo que ninguém do grupo tenha conseguido alcançar pode incentivar as crianças a comunicarem (Cruz et al. 2015).

Esta partilha das produções feitas durante o tempo de atividades e projetos possibilita a tomada de consciência do percurso, o que permite à criança construir conhecimento sobre o que já compreende. Neste sentido, neste tempo a criança faz conexão entre a ação e a reflexão, esta ligação permite ajudar na compreensão da sua aprendizagem e do controle desta (Cruz et al., 2015).

Sendo assim, Cruz et al. (2015) defende que as “(...) comunicações dão sentido, alimentam e melhoram as atividades e projetos, pois estimulam a participação, por contágio, e promovem reformulações no espaço e nos materiais e nas parcerias” (p.49). Também refere que este tempo colabora para um fortalecimento do grupo como comunidade que está em aprendizagem (Cruz et al., 2015).

Continuando com a exploração do tempo, durante tarde, as crianças e educadores organizam diferentes tipos de atividades, como por exemplo, contar história, a visita de um pai, cozinhar entre outras (Folque, 1999). Neste momento, tempo de trabalho curricular participado

(Cruz et al., 2015) não deve ser visto desassociado do tempo de atividades e projeto, isto porque ajuda a dar sentido ao outro. Ou seja, as sessões coletivas podem ser organizadas pelo/a educador/a, mas também podem ser organizadas para um grupo que queira partilhar o que aprenderam numa área (Cruz et al., 2015). Sendo assim, Cruz et al. (2015) defende que para cada área é praticável a dinamização de trabalho curricular participado.

No final do dia existe uma reunião que serve como partilha, reflexão análise do que aconteceu durante o dia. Este momento tem como lugar a avaliação/regulação. Um ponto importante a referir na organização do tempo é a reunião de conselho que acontece à sexta-feira que é o momento de regulação da semana (Folque, 1999). “Trata-se de um tempo rico e favorável ao desenvolvimento da linguagem, pois os autores são interpelados pelos colegas e têm de explicitar claramente o que querem partilhar com o grupo” (Sousa, 2018, p.13).

Para além disso, no MEM os/as educadores/as são vistos como um promotores da organização participada; estimuladores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático e auditores ativos para promoverem a livre expressão e atitude crítica. Sendo assim mantem e promovem a autonomização e responsabilização de cada criança do grupo de educação cooperada (Niza, 2013).

Para concluir, vários autores defendem a importância da organização do tempo na educação de infância, explicando que é importante para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, como já referido, a organização do tempo é um conjunto de atividades e ritmos que acontecem em diferentes situações, permitindo dar oportunidade à criança de ter diferentes aprendizagens. Deve ainda ter em conta as necessidades das crianças e permitir múltiplas experiências de aprendizagem. É importante referir ainda que a criança tem de se sentir segura e ter conhecimento sobre a organização do tempo.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo divide-se em duas partes. A primeira parte vai abordar a caracterização de cada contexto onde foi realizada a PES, tanto em creche como em educação pré-escolar. Já na segunda parte será referida a metodologia de investigação, com um breve enquadramento teórico sobre: a investigação-ação; a importância no desenvolvimento profissional do educador e os seus modelos. De seguida, será apresentado o modelo escolhido, a questão problemática e os participantes, os instrumentos de recolha de dados e por fim o cuidado ético na investigação.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM CRECHE

A instituição onde foi realizado o estágio em creche era de carácter privado e era constituída por creche, educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. O espaço era dividido por dois edifícios. O primeiro era compartilhado pela creche e pelo pré-escolar, sendo o outro de uso exclusivo do 1º ciclo.

Na entrada da instituição, existia dois sofás, um balcão, uma máquina de café, um aquário e uma televisão onde costumavam passar imagens de atividades que foram feitas pelas crianças. O acesso ao interior é feito através de impressão digital, sendo que, só os pais, os docentes e os funcionários tinham acesso. O espaço da creche era dividido por dois pisos.

No primeiro piso era possível encontrar um polivalente, uma sala multimédia, onde as crianças da creche costumavam ficar a brincar enquanto aguardavam pela educadora para começar o dia. Existia ainda uma cantina, cinco salas, das quais duas são destinadas à creche e as outras três à educação pré-escolar. Existia igualmente três casas de banho, uma para a creche, uma para o pré-escolar e outra para os adultos.

Na zona da creche, existia uns cabides à entrada das salas para que as crianças pudessem pendurar os seus pertences. No segundo piso, encontrava-se a sala da direção, a sala da contabilidade e a sala dos professores.

Por último, em relação ao exterior, a instituição no total tinha três parques, dos quais a creche tinha proveito de dois, um na parte da frente e outro na parte de trás.

O grupo de crianças onde se realizou a PES era constituído por 18 crianças, nove de cada sexo com idades compreendidas entre os três e os dois anos. No Projeto Pedagógico (2023) estava referido que este grupo evidenciava interesse e foco por atividades como a narração de histórias e músicas (Projeto Pedagógico, 2023).

Através da observação percebeu-se que ao nível das atividades artísticas demonstravam muito interesse por pinturas e por atividades que envolvessem o manuseamento de materiais com diferentes texturas. Manifestavam ainda interesse por todas as atividades que promovessem o contacto com o exterior.

Foi possível verificar que este grupo apresentava uma grande afetividade com os adultos de referência, sendo que os procuravam com frequência para troca de afetos. Esta afetividade também se manifestava entre os pares. Apesar disto, neste grupo algumas crianças estavam a aprender a respeitar o espaço do amigo.

Outra situação observada, na exploração da sala, foi que o grupo demonstrava uma preferência pela brincadeira livre. Frequentemente a escolha do grupo dividia-se entre a área da casinha e a área da garagem.

Relativamente à organização do tempo, e sabendo que na creche cabe "(...) à equipa pedagógica assegurar um horário diário "personalizado" a cada criança e, em simultâneo, o desenvolvimento um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo." (Projeto Pedagógico, 2023, p.10), neste contexto a organização do tempo estava apresentada da seguinte forma:

Tabela 1- Organização do tempo em contexto creche (Projeto Pedagógico, 2023)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
ABC Emoções	Morning meeting	Morning meeting	Morning meeting	Morning meeting
Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica
Ed.Física	Ingles	Ed. Física	Inglês	Música
Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica
Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica
Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica
Almoço/Sesta				
Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica
Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica	Atividade pedagógica

No Projeto Pedagógico (2023) ainda estava referido que quando se proporciona uma organização que seja previsível e tranquila dá oportunidade às crianças de realizarem as suas favorecendo a participação das crianças.

Após a análise da tabela 1 e a observação realizada pela mestranda, na vivência que teve com o grupo e incidindo na organização do tempo, pode-se clarificar que as atividades pedagógicas correspondiam a vários momentos, por exemplo aos momentos em que o grupo fazia exploração livre na sala de atividades ou no espaço exterior, quando era realizada uma leitura em grande grupo, quando ocorria a visita de um familiar ou ainda em atividades planeadas pela educadora. Dentro deste tempo, apesar de não estar explicito na tabela, ainda ocorriam os momentos de higiene e do lanche.

Relativamente à equipa educativa, esta era constituída por uma educadora de infância e duas assistentes técnicas. Sendo esta enriquecida por docentes coadjuvantes que dinamizavam atividades pedagógicas, como inglês, música e educação física.

A sala de atividades do grupo estava dividida em sete áreas/zonas:

- área de acolhimento/ conforto;
- baloiço;
- áreas do jogo simbólico;
- área dos jogos;
- espaço da leitura;
- área das ciências onde se encontra o observatório;
- área das mesas de atividades.

O espaço era ainda enriquecido com o aproveitamento das paredes onde se encontravam fotos de cada criança com as suas famílias. Este espaço é denominado "Espaço Interativo da Família", e foi uma proposta da educadora cooperante para permitir que as famílias estivessem presentes na sala, proporcionando conforto e apoio individualizado a cada criança. Nas paredes ainda se encontrava uma "gallery", local onde estavam pendurados alguns desenhos de cada criança (Projeto Pedagógico, 2023).

A sala continha materiais diversificados, tais como: puzzles, livros com ilustrações, jogos, bonecos, copos, pratos de plástico, roupas, carros, pinceis, lápis, folhas e materiais de madeira com diferentes formas. "As potencialidades do ambiente físico, quer interior quer exterior, estão diretamente associadas à qualidade e diversidade dos materiais pedagógicos disponibilizados aos bebés e às crianças." (Marques et al., 2024, p.49). Estes materiais encontravam-se em ótimo estado e estavam acessíveis às crianças.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A instituição onde foi realizada a PES em educação pré-escolar era de carácter público pertencendo a um agrupamento de escolas. Era constituída por salas de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico. A sala onde se efetuou a PES estava ancorada no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

Esta instituição tinha três salas de jardim de infância, oito salas para o 1º ciclo, uma biblioteca, uma cantina que o pré-escolar e o 1º ciclo utilizam em conjunto. Existiam ainda três casas de

banho para as crianças e outra para adultos na zona do pré-escolar, uma sala de professores e uma sala para a direção. Relativamente à zona do pré-escolar esta tinha duas salas próximas, a terceira sala fica num corredor com algumas outras do 1º ciclo. No corredor existiam cabides com os nomes de cada criança, para pendurarem os casacos e as mochilas, também nesse espaço, era possível encontrar um carrinho com livros que era levado para exterior na hora do recreio.

Na entrada da instituição para o pré-escolar, encontravam-se umas cadeiras e uma secretária com gavetas e portas, onde se encontrava o kit de primeiros socorros para cada grupo.

O grupo de crianças da PES era heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Era composto por 25 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Três crianças tinham apoio especializado em contexto escolar e extraescolar. Uma criança frequentava sessões de terapia da fala duas vezes por semana e terapia ocupacional fora do contexto, outra criança fazia terapia ocupacional, também fora do contexto escolar, e outra apresentava dificuldade de interação com os pares necessitando de apoio (Projeto Curricular de Grupo, 2024).

Como já foi referido anteriormente, o modelo adotado na sala era o MEM e podia-se observar que todas as crianças apresentavam autonomia na utilização dos instrumentos de pilotagem (mapa “quero mostrar, contar e escrever”; mapa de presenças; plano de atividades; lista de projetos; diário; agenda semanal; mapa de tarefas e mapa “quero comunicar”) essa autonomia também era evidente na rotina da sala. Para além disso, demonstravam bastante interesse na realização das atividades e tarefas de cada dia. Na observação foi possível identificar alguns interesses do grupo, mais especificamente em jogos de grande grupo, jogos matemáticos, na leitura de histórias, em músicas e lengas-lengas.

Relativamente à equipa educativa era composta por uma educadora e duas assistentes operacionais, sendo ainda enriquecida por docentes coadjuvantes que dinamizavam atividades pedagógicas tais como educação física, judo e artes visuais no atelier Claraboia.

A sala apresentava uma rotina semanal que seguia uma Agenda Semanal estável e previsível. A organização do tempo deste grupo era a seguinte (Projeto Curricular de Grupo, 2024):

Tabela 2- Organização do tempo em contexto Educação Pré-escolar (Projeto Curricular de Grupo, 2024)

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Manhã	Acolhimento e planificação em conselho: marcar presença; inscrever-se no MCE, realizar tarefas; ouvir o Orelhudo; planear o dia; “Mostrar, contar e escrever”	Acolhimento e planificação em conselho: marcar presença; inscrever-se no MCE, realizar tarefas; ouvir o Orelhudo; planear o dia; “Mostrar, contar e escrever”	Acolhimento e planificação em conselho: marcar presença; inscrever-se no MCE, realizar tarefas; ouvir o Orelhudo; planear o dia; “Mostrar, contar e escrever”	Acolhimento e planificação em conselho: marcar presença; inscrever-se no MCE, realizar tarefas; ouvir o Orelhudo; planear o dia; “Mostrar, contar e escrever”	Acolhimento e planificação em conselho: marcar presença; inscrever-se no MCE, realizar tarefas; ouvir o Orelhudo; planear o dia; “Mostrar, contar e escrever”
	Lanche/Receio				
	Tempo em Atividades e Projetos	Claraboia ¹ /Tempo em Atividades e Projetos	Covelo ² /Tempo em Atividades e Projetos	Culinária/ Tempo em Atividades e Projetos	Empréstimo Domiciliário
	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Tarde	Almoço				
	Jogos dinâmicos	Descobertas	Visitas/Saídas	Expressão Artística	Reunião de conselho
	Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho	
			Judo	Educação Física	

Legenda:
1- uma vez por mês
2- de 15 em 15 dias

A rotina do grupo iniciava-se sempre com o acolhimento e a planificação do conselho. À medida que cada criança chegava à sala, marcava a sua presença e inscrevia-se no mapa “Mostrar, Contar e Escrever”, caso desejasse partilhar algo com o grupo. Quando todas as crianças estavam presentes e os presidentes se encontravam na sala, dava-se início ao momento de “Mostrar, Contar e Escrever”. Após todas as partilhas das crianças inscritas, a criança responsável por colocar o "Orelhudo" dirigia-se ao computador e ligava-o, para que o grupo pudesse ouvir o áudio. Este momento terminava com a planificação do dia, seguindo-se o lanche e, posteriormente, o tempo de recreio.

Após o recreio, o grupo regressava e, consoante o dia da semana, iniciava-se o “tempo de atividades e projetos”. Às segundas-feiras, este tempo decorria durante a manhã e, à tarde,

após a hora da história, era dedicado a jogos dinâmicos. Uma vez por mês, às terças-feiras, o grupo deslocava-se à Claraboia, localizada fora das instalações da instituição. Nas restantes terças-feiras do mês, o tempo da manhã era novamente destinado às atividades e projetos. Durante a tarde, depois da hora da história, o grupo participava no momento das “Descobertas”, que incluía atividades de várias áreas, como o conhecimento do mundo, a matemática, entre outras.

Às quartas-feiras, quinzenalmente, o grupo visitava a horta pedagógica situada na Quinta do Covelo. Nas restantes quartas-feiras, o tempo da manhã continuava a ser dedicado às atividades e projetos. À tarde, após a hora da história, este período era reservado para visitas ou saídas ao exterior.

Às quintas-feiras, em simultâneo com o tempo de atividades e projetos, um grupo de crianças, que ia rodando semanalmente, realizava uma atividade de culinária. Durante a tarde, depois da hora da história, realizava-se uma atividade ligada à área das expressões.

Às sextas-feiras, o dia começava, após o recreio, com o momento do “Empréstimo Domiciliário”, no qual cada criança escolhia um livro da biblioteca para levar para casa durante o fim de semana, para que um familiar o pudesse ler. À tarde, realizava-se a reunião do conselho, onde o grupo se reunia para fazer o balanço da semana.

Nos dias em que se realizava o tempo de atividades e projetos, antes do almoço existia ainda um momento dedicado às comunicações, em que as crianças podiam partilhar o que tinham feito durante esse período. Para tal, tinham de inscrever-se previamente no mapa “Quero Comunicar”.

Todos os dias, exceto à sexta-feira, após a atividade planeada, o grupo reunia-se em conselho para fazer o balanço, onde relatava as novidades e registava, na coluna “Fizemos”, o que tinha sido realizado. Após este momento, às quartas-feiras o grupo tinha judo e, às quintas-feiras, tinha educação física.

Apesar da rotina estruturada e previsível, o grupo de crianças estava informado que existem dias em que a rotina pode ser alterada.

Como foi mencionado anteriormente, a sala estava ancorada no modelo MEM, pelo que a organização do ambiente educativo, relativamente ao espaço, se apresentava de um modo organizado e estruturado, com as áreas devidamente definidas e identificadas e com os materiais acessíveis às crianças. Deste modo, estas conseguiam orientar-se, observando-se que o espaço promovia a autonomia, a criatividade, a participação e a intervenção. “Para apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e pela vida do grupo, o MEM propõe uma determinada organização do espaço, do tempo e de interações reguladas por diversos instrumentos de pilotagem” (Cruz et al., 2015, p.36).

A sala era constituída por 7 áreas principais que são:

- faz de conta;
- área polivalente;
- escritório;
- biblioteca;
- atelier de Educação Artística;
- fábrica;
- laboratório das ciências e da matemática (Projeto Curricular de Grupo, 2024).

Sobre os materiais, estavam todos ao alcance das crianças promovendo mais uma vez a autonomia. Neste sentido tinha jogos, puzzles, canetas, folhas, lápis, colas, cartolinas, computador, livros, letras encaixáveis, copos, roupas, pratos e entre muitos outros.

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A Investigação-Ação (IA) não tem uma definição concreta, mas segundo Watts, citado por Coutinho et al. (2009), trata-se de um processo onde os participantes analisam as próprias ações de forma sistemática usando técnicas de investigação. A IA é caracterizada, segundo

Zuber-Skerritt et al., referidos por Coutinho et al., 2009, por ser participativa, colaborativa, prática, interventiva e cíclica. Deste modo, a IA tem um carácter, como já foi referido, cíclico. Neste sentido ao longo da investigação observam-se várias fases sendo estas as seguintes: observação, planificação, ação e reflexão (Coutinho et al., 2009).

Neste sentido, como é referido por Oliveira-Formosinho (citado por Mesquita-Pires, 2010) o desenvolvimento profissional do/a professor(a)/educador(a) na IA é realizado pelo envolvimento deste enquanto investigador da sua ação. Sendo assim, o investigador é considerado professor/educador-investigador. Deste modo, a IA na educação “configura-se assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interactividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objecto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove” (Mesquita-Pires, 2010, p.74).

Dentro da investigação-ação existem vários modelos que são visões desta metodologia que foram inspirados na estrutura apresentada por Kurt Lewin (Coutinho et al., 2009). Este defende que no ciclo referido existem três fases centrais: planificação, ação e avaliação da ação. Refere ainda que o investigador parte de uma ideia inicial, que pode ser um tema ou um problema importante, para a ação planeada para pôr fim avaliar o potencial e as limitações da ação. De seguida o investigador vai rever o plano inicial que fez inicialmente, mas agora com as informações que obteve volta a planificar outra vez, avaliando a ação (Coutinho et al., 2009).

As outras visões acrescentam alguns elementos essenciais para o desenvolvimento do processo, sem alterar o processo cíclico. Sendo assim, Coutinho et al. (2009) apresenta quatro modelos diferentes, sendo estes, o de John Elliott, o Kurt Lewin, Stephen Kemmis e Jack Whitehead.

Relativamente ao modelo de John Elliott, este em relação ao modelo de Lewin dá importância à fase da revisão da informação, sendo assim o processo passa por identificar a ideia geral, a descrição da mesma e a interpretação do problema. De seguida, são apresentadas as hipóteses de ação. E por último, elabora-se um plano de ação, que é dividido em dois passos. O primeiro passo centra-se na revisão do problema inicial e onde se analisa os meios para

ação, já no segundo passo, planificam-se os instrumentos para ter acesso à informação (Coutinho et al., 2009). Neste sentido, o modelo que foi identificado como mais relevante para a investigação-ação que queria utilizar foi o de Elliott uma vez que se pretendia refletir sobre o problema através da ação. Porque este modelo era reflexivo e flexível foi o modelo adotado.

Os instrumentos considerados para a recolha de dados foram, por exemplo: notas de campo (Máximo-Esteves, 2008), questionário (Coutinho, 2013), registo fotográfico (Máximo-Esteves, 2008), entrevistas (Coutinho, 2013), desenhos das crianças (Sarmiento, 2014; Gobbi, 2022), vídeos (Sarmiento, 2014) e entre outros.

Então para a investigação foi delineada a seguinte questão “Qual é a importância da organização do tempo na educação de infância?”. Esta problemática surgiu em contexto do estágio efetuado sob o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna. A vivência da organização do tempo no modelo MEM motivou a tecer considerações sobre a diferença da organização do tempo na educação pré-escolar e na creche e a importância desta organização para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Estas questões levaram à definição os seguintes objetivos para esta investigação:

- Compreender a importância da organização do tempo na educação de infância;
- Compreender as especificidades entre a educação pré-escolar e a creche relativamente à organização do tempo.

Sendo assim, os participantes grupo em observação foi constituído por 25 elementos na educação pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O principal método para a recolha de dados desta investigação, foi a observação participante, segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (p.87). Outra técnica usada foi a utilização de questionários, “recorremos ao questionário quando queremos inquirir um grande número de pessoas” (Coutinho, 2013, p. 139), tendo como inquiridos, os educadores com o objetivo de perceber a diferença que existe na organização entre as duas valências.

Neste sentido, também se recorreu ao uso de registos fotográficos, sendo estes uma fonte de informação onde se pode analisar e reanalisar (Máximo-Esteves,2008), para além de que as fotografias “visando dar conta da ação das crianças, pela possibilidade de acesso à linguagem corporal, ao movimento, ao fluxo das interações e à sequência das práticas sociais num espaço-tempo infantil determinado” (Sarmiento, 2014, p. 12). Também se utilizaram notas de campo com objetivo de relatar um diálogo ou algum acontecimento relevante para a investigação que tenha acontecido no contexto. Ainda se utilizaram as representações das crianças de modo a lhes dar voz, pois as crianças comunicam também através dos desenhos “os desenhos das crianças constituem outra importantíssima fonte de informação visual” (Sarmiento, 2014, p.12).

Durante o período de PES, as atividades foram planificadas com uma periodicidade semanal, sustentada numa observação atenta e numa reflexão contínua. Este processo favoreceu uma articulação consistente entre diferentes atividades, temáticas e domínios curriculares, promovendo uma prática educativa intencional. Importa ainda salientar a importância do feedback recebido ao longo desta fase, tanto por parte das orientadoras cooperantes como das supervisoras institucionais. Esse retorno revelou-se crucial na superação de obstáculos, permitindo reformular e aprimorar as propostas pedagógicas apresentadas. Paralelamente, contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento de práticas educativas diversificadas e orientadas por uma intencionalidade pedagógica. Pretendeu-se uma ação pedagógica deliberada desenvolvida em colaboração com as crianças e os demais profissionais. Para que essa planificação se revele coerente, adequada ao contexto e verdadeiramente eficaz, torna-se essencial que o educador realize uma observação minuciosa, contínua e sistemática. É por meio da observação que se torna possível identificar os interesses das crianças, os quais devem servir de base para a reflexão e o planeamento de experiências que despertem a sua curiosidade e motivação para aprender. A observação das brincadeiras e dos momentos lúdicos revela-se crucial, sendo um dos métodos mais eficientes para reconhecer os interesses e as necessidades das crianças, permitindo ao educador delinear e adaptar intencionalmente a sua prática.

Durante esta investigação foram tidos em conta os cuidados éticos, respeitando os direitos das crianças descritos pela UNICEF no documento: Convenção sobre os Direitos da Criança 2019, bem como a carta de princípios da APEI (2011). Isto é, os encarregados de educação assinaram uma autorização de captura de imagens e nesses registos fotográficos as caras foram ocultadas de forma a proteger o rosto das crianças, nos registos apresentados das crianças os nomes também estão rasurados. Nos relatos presentes nas notas de campo, os nomes das crianças estão só identificados com a primeira letra do nome e foi pedido sempre um assentimento da criança. Assim, como é referido por Francischini e Fernandes (2016), o investigador tem de assegurar que a criança tem direito à explicação da proposta; respeito pelo direito de privacidade e confidencialidade; saber os benéficos que traz esta pesquisa; direito à recusa de participar; tem direito aos resultados da pesquisa. O que vai ao encontro do que está descrito na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), garantindo assim o bem-estar da criança.

Igualmente durante todo o estágio, foram respeitados os princípios éticos e deontológicos inerentes à prática docente. A mestranda procurou atuar de forma responsável, íntegra e respeitosa, reconhecendo e valorizando a singularidade de cada criança, e fomentando um ambiente colhedor, inclusivo e seguro, propício à partilha e ao desenvolvimento pessoal e social.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira parte consiste na descrição e análise das ações desenvolvidas pela mestrandia na valência da creche. A segunda parte, igualmente dedicada à valência da creche, apresenta a descrição e análise das ações realizadas na educação pré-escolar.

4.1. AÇÕES NA CRECHE

A mestrandia escolheu destacar algumas das intervenções que considerou mais significativas no contexto da creche. Contudo, no último ponto, decidiu-se pela descrição pormenorizada de um dia letivo por ela orientado, de forma a estabelecer uma ligação mais direta com a temática central deste documento.

4.1.1. O BRINCAR HEURÍSTICO

No decorrer do estágio, a mestrandia orientou várias atividades pedagógicas. No final, foi feita uma seleção das atividades que foram decididas para descrever e analisar a partir da abordagem pedagógica Brincar Heurístico.

Marques et al. (2024) apresenta esta definição o “brincar heurístico cria a oportunidade para que a criança interaja de forma lúdica com uma grande quantidade e diversidade de materiais, designadamente materiais de uso quotidiano e recipientes” (p.109). Neste sentido, o brincar heurístico não é uma prescrição, mas sim uma abordagem. Não existe uma forma correta de fazer, em contextos diferentes cada pessoa tem as suas ideias e recolhe o próprio material (Goldschmied & Jackson, 2023).

Segundo Goldschmied e Jackson (2023), ao “usar o termo específico “brincar heurístico” queremos chamar atenção para a grande importância deste tipo de atividades exploratória

espontânea, atribuindo-lhe o significado e dignidade que merece.” (p.143). Esta abordagem destina-se a crianças de dois anos, pois é por volta desta idade que sentem vontade de explorar e descobrir por si próprias como funciona o objeto que estão a manipular. Deste modo, nesta abordagem a criança através da exploração dos objetos disponíveis, faz comparação, empilha, encaixa, discrimina, seleciona, rola e equilibra, com concentração, tendo assim um crescente aumento da capacidade de manipulação e satisfação (Goldschmied & Jackson, 2023).

O envolvimento da criança neste momento também é importante para a sua aprendizagem. Pois, as crianças ao guardar nos sacos separadamente, fazem a discriminação entre categorias de objetos (Araújo, 2018).

Relativamente ao adulto, este tem um papel de organizador e facilitador, o adulto não é iniciador. Como é referido por Goldschmied & Jackson (2023), a “educadora não encoraja ou sugere, elogia ou dirige o que as crianças devem fazer” (p.151).

Neste sentido, a mestranda, após o acolhimento orientado pela educadora cooperante e o reforço, iniciou um diálogo com o grupo de crianças sobre o que se ia realizar, explicando que os ia dividir por grupos mais pequenos com cerca de três ou quatro elementos, informando ainda que enquanto um grupo estivesse a fazer atividade os restantes iriam brincar nas áreas da sala e que depois iriam trocando. A exploração de cada grupo teve a duração de 10 minutos, no fim dos quais era pedido que arrumassem os materiais nos respetivos sacos, fazendo-se depois a troca de grupo e assim sucessivamente até todas as crianças terem feito a exploração.

Deste modo, relativamente ao espaço a mestranda, em conjunto com a educadora, decidiu que, para ser possível realizar a atividade num espaço amplo, a sala seria dividida em duas zonas. Isto é, numa zona o espaço estava completamente livre e amplo só com os materiais preparados para o Brincar Heurístico, respeitando o que Golschmied e Jackson (2023) preconizam é “necessário definir claramente um espaço para a sessão, grande o suficiente para possibilitar às crianças movimentação livre” (p.150).

Relativamente aos materiais que foram utilizados pela mestranda, estes foram todos recolhidos pela própria e pertenciam ao quotidiano da criança, como é referido nas OPC (2024) é importante disponibilizar à criança materiais que estejam presentes no quotidiano que “evoquem diversas situações sociais” (Marques et al., 2024, p.49). Sendo assim, os materiais foram os seguintes: molho de chaves; bolas de pingue-pongue; caixas de ovos; caixas de cartão (com diferentes tamanhos); argolas de madeira; pompons de lã; rolhas e rolos de cartão de papel higiénico.

Cada conjunto de materiais tinha o seu próprio saco com a respetiva identificação. Uma vez que se tratava de crianças de dois anos, estas ainda não tinham capacidade de leitura, por isso a mestranda utilizou um material de cada conjunto e prendeu-o ao saco para que, na altura de arrumar os materiais nos respetivos sacos, fosse mais fácil identificar. De forma a ir ao encontro do que é defendido por Goldschmied e Jackson (2023) os “sacos devem ser grandes o suficiente para sustentar o número de objetos necessários para o grupo (...). Devem ser abertos no topo para permitir às crianças largar os objetos no final da sessão de brincadeira.” (p. 154). Os sacos eram grandes, feitos de pano e abertos no topo e para fechar era só puxar o cordão.

Durante a exploração a mestranda observou várias situações bastante interessantes sobre a forma como cada criança explorava cada material. Neste sentido, uma situação que despertou mais interesse aconteceu com duas crianças, o T.P. e o F., estas começaram a explorar as bolas de pingue-pongue e depois as caixas de ovos começando a colocar as bolas dentro das caixas. Sendo assim, foi realizada a primeira tentativa e a partir desse momento foram, em conjunto, colocando todas as bolas possíveis dentro das caixas depois de terem terminado de pôr, fecharam as caixas e disseram em voz alta que eram ovos. Após esta descoberta continuaram a explorar estes dois objetos, tirando as bolas e voltando a colocá-las dentro das caixas.

Também outra criança se envolveu numa exploração idêntica, mas desta vez com os pompons de lã e no final afirmou: “Olha está com ovos”. Ambas as explorações demonstram destrezas motoras assim como a exploração do jogo simbólico de um modo espontâneo.

Outras crianças realizaram diferentes explorações com outros materiais, por exemplo as crianças J. e T.T. A primeira estava a explorar as argolas de madeira, rolos de cartão e mais tarde juntou as bolas. No primeiro momento, a J. começou a explorar as argolas e os tentando colocar os rolos dentro das argolas. Assim que conseguiu e começou a pôr em todas as argolas que tinha ao seu alcance nos rolos. Depois observou as bolas de pingue-pongue e experimentou colocar a bola dentro dos rolos e assim que descobriu começou a pegar nas bolas e a colocar dentro dos rolos que estavam nas argolas. Também esta exploração demonstrou como de um modo concreto a criança explorava conceitos relativos à matemática e à exploração do volume dos objetos.

É possível concluir que em todos os momentos descritos acima, as crianças ao explorar os materiais foram buscar alguma referência do quotidiano, por exemplo os ovos. Mas esta exploração levou-os ainda a fazerem mais experiências, por exemplo ver se um objeto encaixa no outro. Isto demonstra que é através da exploração de diversos materiais que a criança descobre o mundo à sua volta. Segundo Marques et al. (2024), “Aprendem através da interação com pessoas e objetos, da observação, da exploração, da experimentação, da comunicação, em experiências imersivas e contextualizadas.” (p.17). Ou seja, como já foi referido anteriormente, e descrito na atividade, é através dos objetos, da experimentação e a observação que a criança aprende. O facto de a criança J. experimentar encaixar os objetos uns nos outros foi igualmente uma aprendizagem através dos objetos e da experimentação.

Sendo assim, é possível dizer que as crianças conhecem e compreendem o que as rodeia através da exploração.

Relativamente à arrumação, sempre que a mestranda indicava a cada grupo que era tempo de arrumar, todos se mostravam bastante responsáveis. Pelo facto de lhes ter sido mostrado onde estavam os sacos e oferecido auxílio para perceberem que objetos pertenciam a qual saco serviu para que as crianças se organizassem em conjunto para arrumar, enquanto uma segurava no saco outra ia buscar os materiais e colocava dentro do saco. Esta atitude demonstra que o grupo tem um bom sentido de responsabilidade e trabalho em equipa. Esta atividade concluiu-se após todas as crianças terem feito a exploração dos materiais.

Neste sentido, a mestranda refere que a atividade correu como previsto, tendo sido bem-sucedida a gestão do tempo e do grupo, permitindo a exploração a todo o grupo. Também estavam todas muito interessadas, envolvidas e colaboraram na arrumação dos objetos e algumas interagiram entre si. A mestranda verificou que todas as crianças estavam completamente envolvidas nas suas explorações, demonstrando concentração nas suas construções e curiosas. Esta também menciona que deu oportunidade à criança para fazer experiências sem a intervenção dos adultos.

4.1.2. A CAIXA DAS FASES DA LUA

De seguida irá ser apresentada uma experiência intitulada a caixa das fases da lua. A mestranda, depois de o grupo estar pronto, permanecendo na área do acolhimento em grande grupo, apresentou uma caixa e questionou o grupo sobre a mesma, se sabiam o que era aquela caixa e, como este respondeu que não sabia, deu a sugestão de abri-la para descobrir o que podia estar dentro desta. O grupo mostrou-se interessado e uma criança disse “- Uma bola!”. A mestranda responde-lhe, confirmando e apresentando ainda uma lanterna. De seguida, voltou a questionar as crianças sobre o que se podia fazer com a lanterna, acabando por sugerir colocar esta num dos buracos da caixa, ao que o grupo concordou. De forma a conseguir observar melhor o resultado da caixa, escureceu-se a sala. Assim, a mestranda voltou a colocar a tampa na caixa e apresentou a caixa como “a caixa das fases da lua”. Perguntando ao grupo se queriam ver para dentro desta através dos buracos, o grupo concordou e combinou com o grupo que iriam um de cada vez. De seguida, com o ambiente preparado, cada criança pôde observar e em simultâneo a mestranda pedia que descrevessem o que estavam a ver. Umhas crianças responderam que estavam a ver a “lua” e outros responderam que era “uma bola”. A mestranda então sugeriu que as crianças utilizassem os diferentes buracos da caixa para ver se identificavam diferenças.

No final da exploração, a mestranda reparou que o grupo estava bastante interessado e curioso, por isso aproveitou para perguntar ao grupo se queriam explorar outra vez a caixa, tendo o grupo respondido que sim. Desta vez a exploração foi mais livre, a criança é que pegava na caixa e podia rodar e ver por onde quisesse.

Após a segunda exploração, a mestranda deu a sugestão de fazer o registo do que tinham observado dentro da caixa ao que o grupo concordou. O registo foi feito em pequenos grupos de três a quatro elementos. A mestranda disponibilizou papel e lápis de cor e também a caixa, dando assim a possibilidade de a criança ter a oportunidade de voltar a observar e fazer o registo.

Relativamente aos registos, alguns foram bastante específicos, por exemplo, o desenho da criança F.: ele desenhou um círculo grande (buraco) e dentro desse círculo uma bola e disse “- É a lua!”.

Figura 1 - Registo da criança F. na observação da caixa



A mestranda refere que a atividade correu de forma esperada, cumprindo o objetivo de apresentar de um modo lúdico as diferentes fases da lua. Esta atividade surgiu uma vez que ao longo do estágio a mestranda observou que o grupo gostava muito da lua, sendo que grupo conhecia uma música sobre a mesma e estavam sempre a cantar e fazer os gestos respetivos.

A organização da sala foi pensada com objetivo de ser o mais amplo e escurecido permitindo assim uma experiência diferente ao grupo com intuito de conseguir observar o estava dentro da caixa.

Para além disso, a mestranda refere que optou por apresentar assim a caixa, ou seja, indo aos poucos explorando caixa antes de passar para observação através dos buracos desta, pois foi

com objetivo de dar primeiro ao grupo a conhecer o objeto depois criar uma certa curiosidade sobre o funcionamento da mesma.

Para executar esta atividade optou-se por fazer de forma individual, isto é uma criança de cada vez, assim foi possível ao grupo fazer a exploração da caixa ao seu ritmo. Assim, como na segunda exploração, aproveitando o grupo estar bastante interessado, a mestranda deixou que fosse uma exploração mais livre, respeitando o ritmo de cada criança. Segundo Marques et al. (2024):

Reconhecer e respeitar o ritmo de cada criança e garantir o tempo de que necessita para o envolvimento nos processos são condições pedagógicas de relevo, evitando a intrusão e potencial prejuízo decorrentes da subordinação dos tempos das crianças aos tempos dos adultos e das instituições (p.19).

A mestranda considera que fomentou a confiança, ouviu, respondeu, respeitou e valorizou encorajou e elogiou a criança, estabelecendo contacto visual, sendo carinhosa e afetuosa. Também deu oportunidade à criança para fazer experiências e respeitou as opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou.

No seguimento das atividades relacionadas com a lua, a mestranda refere que ao longo da PES em creche após a realização das primeiras atividades sobre a lua e vendo que a cada atividade o grupo ficava cada vez mais interessado, então em conjunto com a sua díade e a educadora cooperante, indo ao encontro do interesse do grupo, foi construído um observatório da lua com objetivo de o grupo ter possibilidade de fazer uma exploração contínua sobre o mesmo.

Nesta área, estavam expostos os materiais pedagógicos criados pela mestranda e pelo par e também estavam presentes livros que abordavam o tema. Para além disso, também estavam presentes, na parede atrás do observatório, os registos das atividades feitos pelas crianças e também registos escritos. Com estes foi possível compreender o processo de aprendizagem das crianças (Marques et al., 2024). Quando as atividades eram realizadas os materiais

pedagógicos utilizados eram colocados no observatório como por exemplo a caixa das fases da lua, assim o grupo poderia voltar a explorar os mesmos.

Figura 2 - Observatório da Lua



A criação deste espaço na sala foi importante para a mestrandia teve um papel importante na organização do espaço, isto é, Marques et al. (2024) refere que (re)criação dos espaços educativos assenta numa observação atenta e sistemática da criança, sendo responsabilidade do/a educador/a assegurar experiências diversificadas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e da imaginação. Sendo, a mestrandia refere que ao pertencer a este processo foi uma aprendizagem muito importante para o seu futuro.

4.1.3. ORIENTAÇÃO DE UM DIA INTEIRO

Neste subcapítulo, e com o intuito de estabelecer uma articulação direta com a temática central do presente RE, a mestrandia optou por proceder à descrição detalhada da orientação de um dia completo em contexto de creche, sob sua responsabilidade. Esta descrição visa ilustrar, de forma concreta, a intencionalidade pedagógica que norteou a sua intervenção, bem como evidenciar a capacidade de planejar, implementar e refletir criticamente sobre as

práticas desenvolvidas, tendo sempre em consideração as necessidades, interesses e ritmos do grupo de crianças.

Observando que as condições atmosféricas não estavam adequadas para realização da atividade prevista para a manhã. Assim, a mestranda teve de preparar a sala para atividade antes de ir buscar o grupo. Nessa preparação optou por dividir a sala em duas zonas, uma com os materiais da sala e outra completamente ampla de forma a tirar possíveis distrações, terminando por colocar o material necessário para atividade no fundo da zona ampla. Após a sala estar pronta, e serem nove horas a mestranda foi buscar o grupo à sala multimédia levando-o para a sala de atividades, para a zona de acolhimento.

Assim, com o grupo todo sentado em meia-lua, a mestranda começou por colocar e cantar a música do bom dia em português e depois cantar a de inglês. Este momento tem como objetivo dar a sensação de bem-estar e fazer uma receção mais calorosa ao grupo, como é defendido por Lopes da Silva et al. (2016), “(...) dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (p.54). Ou seja, a música ajuda no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, sendo importante a existência da música no início do dia.

A seguir, perguntou qual era o dia da semana e como estava o tempo recorrendo à agenda semanal e à roda com os estados do tempo como era habitual e fazia parte da rotina. De seguida, foi distribuído o reforço e enquanto as crianças comiam o lanche a estagiária mestranda começou a explicar o que tinha planeado para fazer com o grupo. Começou por falar sobre a importância da reciclagem e fez referência a um livro que grupo já tinha lido sobre a necessidade de proteger o planeta.

Com esta introdução a mestranda apresentou objetos recicláveis para o grupo separar para a reciclagem. Os objetos escolhidos foram garrafas de plástico, frascos de vidro (resistentes para não existir o risco de se partirem e alguém se cortar), caixas de ovos, caixas de cartão, rolos de cartão e pacotes de iogurtes. De seguida mostrou os três ecopontos que a própria mestranda construiu através de materiais recicláveis. Após mostrar os materiais explicou quais os objetos recicláveis que deviam ir para cada ecoponto.

Depois de explicar, combinou com o grupo dividi-lo em pequenos grupos para que cada um pudesse participar à vez. Assim, enquanto um estava a realizar a atividade os restantes podiam brincar na outra zona com os materiais da sala e depois trocavam.

A mestranda no início da atividade já com o pequeno grupo, explicou que os frascos de vidro deviam de ser colocados dentro do ecoponto com cuidado para não partir. Assim, com a ajuda da mestranda, cada criança pegava no objeto e colocava-o dentro do ecoponto que achava que ser o correto. Após todos os materiais terem sido colocados dentro dos ecopontos, a mestranda juntamente com o grupo ia verificar se a divisão dos objetos se proporcionando momentos muito ricos de diálogo e de descoberta das características dos objetos. A mestranda salienta que esta atividade foi importante para o grupo, pois este já sabia que era importante realizar a reciclagem para proteger o mundo pois já tinham visto um vídeo sobre a maneira correta de a fazer. Sendo assim, a mestranda aproveitou e quis realizar esta atividade como forma de o grupo experimentar e aprender com a prática como se deve fazer a reciclagem. Segundo Guenther et al. (2019), “A educação ambiental como meio de sensibilização, conscientização, mudança de hábitos, e desenvolvimento da cidadania é peça chave na construção de uma sociedade consciente e igualitária” (p. 102). Ou seja, recorrer a uma atividade da reciclagem com objetivo de sensibilizar as crianças para importância e a necessidade.

Depois de todas as crianças terem feito a atividade, o grupo continuou a brincar livremente dentro da sala. Perto da hora do almoço, pediu-se para o grupo começar a arrumar, para essa atividade foi acompanhada com uma música que o grupo identifica como sendo hora para ajudar. No final, o grupo foi encaminhado para ter o momento de higiene e depois foram almoçar. “As refeições constituem um espaço privilegiado de encontro e interações sociais, que requerem um clima tranquilo, positivo e prazeroso” (Marques et al., 2024, p.57).

De seguida, como é rotina seguiu-se o momento de higiene para a preparação da sesta e o momento de relaxamento antes da sesta. Marques et al. (2024), refere que “integrar nas rotinas da sala as rotinas de cuidados desenvolvidos na família (sono, alimentação, higiene, outros)” (p.98). Neste sentido, o momento de higiene tem como objetivo promover o asseio,

conforto tanto físico como na saúde e também contribui para o conforto de bem-estar emocional (Post & Hohmann, 2003). Assim como, também é importante o momento da sesta Post & Hohmann (2003), defende que a sesta “proporciona o sono e o descanso necessário para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (p.241). Tornando-se um momento importante para o desenvolvimento da criança.

Depois da sesta, à medida que as crianças iam acordando iam à casa de banho para o momento de higiene. Assim, quando todas as crianças estavam acordadas e com o momento de higiene já feito o grupo foi para a cantina para lanchar, aqui a mestranda refere que o grupo era sentado na mesa destinada para ele e após o grupo estar pronto o adulto distribuiu o lanche. Todas as crianças eram autónomas neste momento fazendo a sua refeição tranquilamente. Este momento para a criança é visto como uma hora de convívio social, sendo assim uma parte do dia em que as crianças comem e ao mesmo tempo aproveitam e interagem com as outras crianças (Post & Hohmann, 2003). Tal como é defendido por Marques et al. (2024), é “central salvaguardar que os momentos de higiene, refeições e descanso constituem processos de atenção individualizada e de encorajamento ao envolvimento e à iniciativa da criança, evitando-se ao máximo a mecanização e despersonalização das interações.” (p.57).

Após o lanche, o grupo foi conduzido para a sala de atividades para terem mais um momento de brincadeira livre com os materiais da sala, durante este tempo a mestranda andou pela sala e interagiu com as crianças nas brincadeiras que estas estavam a fazer. Deste modo, Marques et al. (2024), que ao observar-se “e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (p.16). Estas interações potenciam o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, promovendo, simultaneamente, a progressiva apropriação da linguagem oral.

A mestranda considera que o dia correu conforme planeado uma vez que esta conseguiu orientar o grupo e este mostrou-se bastante cooperante e interessado. Esta orientação foi uma mais-valia para a aprendizagem da estagiária.

Relativamente, à atividade alguns objetos foram colocados em ecopontos errados, no entanto, a mestranda acredita que tenha sido por falta de exploração dos materiais antes de fazer a reciclagem. Na análise feita a estagiária considerou que se cada criança tivesse explorado de forma a conhecer melhor cada objeto perceberia melhor em que ecoponto o colocar. O grupo estava interessado e empenhado na realização da atividade demonstrando concentração.

A mestranda deu oportunidade à criança para fazer experiências; respeitou as suas opiniões sobre a qualidade dos trabalhos; permitiu que a criança escolhesse e apoiou as suas escolhas.

A possibilidade de orientar o dia forneceu à mestranda condições para se apropriar da gestão do tempo, compreendendo a importância deste aspeto para a fluidez das rotinas diárias, bem como a necessidade de estar permanentemente atenta às dinâmicas do grupo. Esta experiência permitiu-lhe reconhecer que, embora a planificação seja essencial, a flexibilidade é igualmente fundamental para responder de forma ajustada às necessidades, interesses e ritmos individuais das crianças. Assim, a mestranda desenvolveu uma maior consciência sobre o equilíbrio entre intencionalidade pedagógica e capacidade de adaptação, elementos imprescindíveis para uma prática educativa de qualidade.

4.2. AÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo, a mestranda optou por descrever e analisar algumas experiências que considera relevantes para a sua formação profissional. Ainda descrever um projeto, dinamizado pela própria, uma vez que considera importante este destaque e por último tal como aconteceu na descrição da valência da creche, procedeu à descrição de um dia completo de modo a fazer uma aproximação ao tema deste relatório

4.2.1. EXPERIÊNCIA CIÊNTIFICA – “A ÁGUA MÁGICA”

Como já foi referido no capítulo dois, relativamente à rotina, a mestranda implementou a sua atividade na terça-feira de tarde, dia para descobertas, ou seja, a ação pedagógica deste dia é

direcionada para descobertas seja ao nível do conhecimento do mundo, da matemática ou do português. Neste sentido, a formanda decidiu trazer uma descoberta no ramo científico recorrendo a uma simulação experiência científica. Esta tinha como objetivo perceber se as cores na água também se misturam, sendo assim, a mestranda decidiu intitular a atividade como “A água mágica”.

Após uma história que a educadora cooperante tinha contado a mestranda, em grande grupo, lançou um desafio ao grupo “Será que as cores misturam na água?”. Depois apresentou o material que ia ser necessário para fazer a experiência que consistia em: cinco frascos que plástico; corante alimentar (vermelho, azul e amarelo); sal; sacos com fecho; colheres de plástico e paus de mexer café. Depois da explicação de como ia ser feita a atividade a formanda combinou com o grupo que seriam grupos de cinco crianças de cada vez e no final faziam o registo da experiência. Enquanto estavam a fazer esta atividade os restantes faziam o registo da história que foi lida. A sugestão para este registo partiu da educadora cooperante de forma a ser mais fácil controlar o grupo e aproveitando o facto de a história ser sobre as cores, relacionando-se com a experiência que estava a ser feita.

Assim, a estagiária optou por colocar duas mesas juntas a um canto e as restantes todas juntas noutra canto. Deste modo garantiu a separação das atividades. Duas mesas estavam localizadas perto da torneira, permitindo o enchimento dos frascos.

O início dos trabalhos contou com a ajuda do primeiro grupo que esteve com a estagiária a preparar o material necessário. Assim, os restantes grupos já tinham tudo pronto, no entanto, foi necessário ainda fazer alguns abastecimentos de cor durante a atividade.

Para iniciar a atividade, a estagiária selecionou cinco crianças, sentando-as à volta das mesas. De seguida, explicou que era necessário colocar o sal dentro do saco e por fim umas gotas de corante, o resultado seria sal com a cor de cada corante. As tarefas foram divididas entre as crianças, uma colocava o sal, outra o corante. A estagiária fazia a entrega do material e com a orientação da formanda as crianças fizeram as misturas.

A seguir, a mestranda distribuiu os frascos com água e explicou que primeiro tinham de colocar uma cor, mexer e depois pôr a segunda cor e mexer com o pauzinho. Após esta orientação cada criança começou a fazer como o adulto disse e começaram a ficar muito surpreendidos com os resultados, comentando a cor que estava a formar dentro do frasco enquanto mexiam após terem adicionado a segunda cor.

Assim que cada criança terminava a estagiária dava uma folha e canetas e lápis para fazerem o registo, pedindo que desenhassem o frasco e os sacos que utilizaram para fazer a mistura. Após concluído o registo era pendurada na parede com a etiqueta “os nossos trabalhos” junto dos registos da história lida.

No final, por sugestão da educadora, a formanda escreveu um pequeno resumo sobre o que foi realizado e imprimiu no verso de cada registo.

Esta atividade foi ao encontro do interesse das crianças pela área da ciência e, talvez por esse motivo, elas demonstraram muito interesse e envolvimento na execução da experiência. Também salienta importância de realizar a experiência científica para obter resposta ao desafio, uma vez que é importante que a criança faça este método para verificar as hipóteses (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, a mestranda também refere que esta atividade estava enquadrada na rotina da sala no tempo reservado para atividades relacionadas com a ciência.

Contudo, a formanda refere que durante atividade sentiu dificuldade em dar atenção a todas as crianças ao mesmo tempo, mas no final, com ajuda do par de estágio conseguiu gerir e dar atenção e todos conseguiram realizar atividade com sucesso.

Apesar de nesta atividade a mestranda teve de assumir um papel mais de orientador explicando os procedimentos para a experiência, deve ser referido que durante a mesma as crianças tiveram a oportunidade de explorar autonomamente os materiais.

4.2.2. ATIVIDADE DE ROBÓTICA- “SUPERCHEFE”

Após o momento do orelhudo, a estagiária informou que iria realizar-se uma atividade com o grupo da parte da manhã e que da parte da tarde trabalhar-se-ia nas áreas. Mencionou ainda a agenda semanal, explicando que naquele dia a atividade ia ser mais ligada ao laboratório da matemática, ou seja, não seria ligada à expressão artística. Informou ainda o grupo que, como eles sabiam, há dias que são diferentes, este concordou e ficou bastante curioso sobre atividade.

A atividade era sobre robótica, utilizando o robot SuperDoc, intitulada como “Cozinhar com o SuperChefe”. No centro encontrava-se o material necessário, um tabuleiro com as imagens dos ingredientes colados, o SuperDoc e cinco cartões plastificados de receitas. Por último, a formanda colocou uma música relaxante de fundo para quando o grupo chegasse fosse escutando e acalmando. Após terminar de organizar a sala, a estagiária foi para o recreio para interagir um pouco com o grupo.

A estagiária deu a orientação ao grupo para ir para a sala e para se sentar nas cadeiras. Assim, com o grupo já todo sentado, apresentou, em grande grupo, o robot e questionou o grupo se conheciam, ao que algumas crianças disseram que sim e a criança S. disse “- Sim, ele tem setas na cabeça para andar”. A estagiária confirmou e explicou como se programava o robot. Após apresentação do SuperDoc, explicou ao grupo que tinham de ajudar o robot a cozinhar, isto é, tinham de programar o SuperDoc para apanhar todos os ingredientes da receita. Assim, mostrou os cartões com as receitas e explicou que o robot tinha de chegar aos ingredientes sem passar por cima de outros e quando tivesse todos tinha de regressar à casa de partida.

Após a explicação da atividade, a mestranda combinou com o grupo que se iam formar pequenos grupos de cinco elementos e que esta é que ia formá-los. Enquanto um grupo fazia, o resto observava e depois trocavam. Assim, depois deste momento, a formanda chamou o primeiro grupo. Este escolheu a receita que iria fazer e começaram por decidir quem era o primeiro a programar, como não estavam a conseguir decidir a mestranda teve de orientar.

Durante a programação do robot a estagiária tomou a decisão de tornar acessível a visualização do movimento do robot enquanto a criança tocava nas setas, fazendo uma

simulação, isto é, quando a criança tocava na seta fazia-se o movimento com o SuperDoc. Assim, era mais fácil para cada criança perceber melhor o movimento do robot e a direção.

Após o primeiro grupo, verificou-se que era complicado que todos os elementos participassem. Assim, a educadora cooperante deu a sugestão de ir uma criança de cada vez. A estagiária concordou com a sugestão e começou a chamar uma criança de cada vez. Algumas crianças apresentaram formas diferentes e simples de chegar ao ingrediente sem ser necessário colocar o robot a girar, por exemplo a criança M.B.. Esta criança tinha de programar o robot para chegar à manteiga que se encontrava a três quadrados de distância do SuperDoc, mas este estava de costas para o ingrediente.

Mestranda: Então como vais programar o robot para chegar à manteiga?

M.B.: Assim três vezes. (apontando para a seta para trás).

Mestranda: Vamos experimentar.

(Notas de campo, 28 de novembro de 2024)

Durante a atividade a estagiária teve o cuidado de perceber quem seria a próxima criança, para deste modo conseguir ajustar a dificuldade, ou seja, conseguir adequar o desafio às características de cada criança fazendo assim que determinadas crianças tivessem de programar para um ingrediente em que exigisse mais passos de programação.

No final da atividade a estagiária escreveu no diário em conjunto com o grupo o que tinha aprendido. Após este momento e como ainda faltavam uns minutos para o grupo ir almoçar a foi lida uma história. No fim o grupo foi almoçar.

A atividade surgiu por parte do interesse demonstrado pelo grupo sobre o laboratório da matemática. Para a maior parte do grupo o SuperDoc não era novidade, mas apesar disso atividade foi bem-sucedida e o grupo todo gostou e estava muito entusiasmado tanto que na parte de tarde algumas crianças foram para o laboratório da matemática para explorarem

mais o robot. Ao longo da atividade a mestranda foi dando feedback positivo a cada criança após a programação do robot. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “o/a educador/a valoriza o que a criança faz, dando-lhe *feedback* construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam ...” (p.19), contribuindo assim para a construção da identidade e autoestima da criança. Durante a atividade as crianças estiveram muito interessadas na exploração do robot, participando e por vezes ajudando e colaborando com os pares. Também esta atividade estava integrada no tempo de rotina da sala.

4.2.3. ATIVIDADE DE CULINÁRIA- “OS SABORES DO MUNDO”

Como é descrito na rotina do grupo, à quinta-feira de manhã, durante o tempo dedicado a atividades e projetos, um grupo de cinco elementos realiza uma atividade de culinária.

Esta atividade consiste na execução de uma receita previamente escolhida pelo grupo. Na sexta-feira à tarde, o grupo prova o que foi confeccionado. A receita pode ser de um bolo, pão ou outro alimento que possa ser consumido no dia seguinte.

Neste contexto, a mestranda decidiu aproveitar este momento para trazer uma receita de um país estrangeiro. Durante a observação do grupo, reparou que existia uma certa curiosidade por parte das crianças relativamente a diferentes culturas. A partir dessa perceção, a estagiária optou por apresentar uma nova cultura através da culinária.

Assim, escolheu duas receitas de diferentes países: uma italiana e outra venezuelana. No dia anterior à atividade, a mestranda apresentou as duas receitas ao grupo responsável, para que escolhessem qual queriam confeccionar. A receita venezuelana foi a escolhida. A estagiária explicou ao grupo que se tratava de um pão tradicional daquele país, chamado arepas.

No dia seguinte, após o recreio, todo o grupo regressou à sala de atividades. O grupo responsável pela culinária dirigiu-se diretamente à mestranda, enquanto os restantes colegas se distribuíram pelas diferentes áreas. O grupo da culinária ficou numa mesa separada, de forma a poder realizar a atividade sem distrações.

A mestranda apresentou-lhes a receita impressa em frente e verso. Na frente, a receita estava incompleta, sendo o objetivo que os elementos a completassem no final da atividade. No verso, encontrava-se o modo de preparação, passo a passo, com imagens ilustrativas. Esta organização teve como objetivo facilitar a interpretação da receita e minimizar dificuldades de leitura.

Figura 3 - Receita escolhida



Durante a realização da atividade, o grupo negociou a distribuição de tarefas, decidindo que três crianças ficariam responsáveis por amassar a massa e duas por preparar o queijo que seria colocado dentro das arepas.

A mestranda prestou apoio principalmente na leitura das quantidades e na pesagem dos ingredientes.

No final, com a massa pronta, todos participaram na modelação, seguindo o formato descrito na receita. Enquanto as arepas estavam no forno, o grupo completou a receita, desenhando as quantidades dos ingredientes e ilustrando o resultado.

Como no dia seguinte o jardim-de-infância estaria fechado, devido a uma greve, a reunião de conselho foi realizada nesse mesmo dia, e durante a mesma, o grupo provou o pão venezuelano. Algumas crianças gostaram tanto que pediram para repetir.

A mestranda refletiu que a atividade foi um momento de bem-estar e de aprendizagem, uma vez que foi ao encontro dos interesses do grupo. A sua ação de apoiar as crianças foi importante, mas teve sempre em consideração favorecer a autonomia das crianças.

A escolha da apresentação visual da receita teve como objetivo facilitar a leitura por parte das crianças, enquanto lhes mostrava como são normalmente estruturadas instruções culinárias. Como é referido nas OCEPE (2016), “Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Assim, recorreu-se a um elemento do quotidiano como forma de promover a comunicação e o uso da linguagem escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

A opção de manter o grupo numa mesa à parte, como já mencionado, teve como objetivo proporcionar um ambiente livre de distrações, facilitando a concentração e o bom desenvolvimento da atividade.

4.2.4. UMA CONSTRUÇÃO NA FÁBRICA

A mestranda decidiu descrever um momento que teve com uma criança no tempo de atividades e projetos. Neste sentido, como Cruz et al. (2015) refere o adulto na fábrica pode auxiliar a criança na fase antes da construção e durante a construção.

Durante o tempo em atividades e projetos, a mestranda andava de área em área a prestar auxílio às crianças e quando chegou na área da fábrica a criança M.S. recorrendo aos documentos de apoio, isto é, aos cartões com imagens de exemplos de construções já feitas mostrou o que ia fazer.

Criança M.S.: Eu vou fazer isto! (aponta com o dedo para uma imagem).

Mestranda: Isto quê?

Criança M.S.: Um barco!

(Notas de campo, 3 de dezembro de 2024)

Como objetivo de ajudar a criança a pensar em quais materiais iria precisar a mestranda questionou:

Mestranda: Boa! Então como pensas em fazer?

Criança M.S.: Vou usar isto (mostra uma caixa).

Mestranda: Sim, pode ser.

Criança M.S.: Preciso de ajuda na cola quente.

Mestranda: Está bem. Quando precisares chamas-me.

(Notas de campo, 3 de dezembro de 2024)

Durante o tempo em que a criança fazia a sua construção a mestranda continuava por perto, mas a ajudar outras crianças que também estavam a precisar de ajuda. Passado algum tempo a M.S. pediu ajuda à estagiária para utilizar a cola quente. Após colar as rolhas à caixa comentou:

Criança M.S.: As rolhas não rodam.

Mestranda: E como vamos fazer? Posso dar uma sugestão?

Criança M.S.: Sim.

Mestranda: E se fizeres assim? (coloca um palito entre as rolhas).

Criança M.S.: Pode ser. Falta o tecido.

Mestranda: Pode ser este? (mostra um bocado de tecido)

Criança M.S.: Sim!

Mestranda: Como vais colar?

Criança M.S.: Com cola quente aqui e prende.

Mestranda: Muito bem, vamos experimentar.

(Notas de campo, 3 de dezembro de 2024)

Durante este diálogo a mestranda tentou com que a criança conseguisse pensar numa solução para cada problema que a criança sentia. É importante o adulto estimular a criança a tomar decisões, fazer escolhas desenvolvendo assim a autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

No final já com a construção pronta, a M.S. questionou a mestranda “- Posso inscrever me?” ao que esta respondeu “- Podes.”

Após este momento, a criança fez o registo da construção e apresentou ao grupo no tempo das comunicações. Esta partilha com o grupo foi um momento muito importante pois contribui para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e favorecem a autoestima e a autoconfiança.

A mestranda relata que esta interação foi importante para a criação de confiança entre adulto e criança, mas também foi um momento para conseguir promover na criança a tomada de escolha e também promover a autonomia no sentido de ser a criança a tomar as decisões todas e a fazer a construção do objeto. Como é referido nas OCEPE (2016) “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (p.36).

4.2.1. ORIENTAÇÃO DE UM PROJETO

A mestranda considerou importante apresentar a dinamização de um projeto em que a esta esteve envolvida, ressaltando que o mesmo se enquadrava na perspectiva de projeto dentro do MEM.

A metodologia de trabalho de projeto, segundo Vasconcelos et al. (2011), nos jardins de infância e escolas 1º ciclo “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8). Sendo assim, o trabalho de projeto é uma metodologia que acontece em grupo que implica a participação de todos os elementos, envolvendo pesquisas no terreno, planificações e intervenções com objeto de encontrar uma resposta para os problemas (Leite et al., 1989, citado por Vasconcelos et al., 2011).

Relativamente, sobre trabalho de projetos no MEM, Guedes (2011), refere que são usados instrumentos pilotagens, nomeadamente o Diário de Turma, a Lista de Projetos, o Mapa de Projetos e o Mapa de Planeamento e Avaliação de Atividades. Numa primeira fase surgem as questões e o/a educador/a regista-as. “Estas poderão surgir a partir do momento do Mostrar, Contar e Escrever ou a partir de uma leitura no centro de recursos, etc.” (Guedes, 2011, p.8).

Numa segunda fase, ocorre a planificação e o lançamento do trabalho. Neste momento, procede-se à distribuição de tarefas e à organização do projeto, recorrendo ao instrumento de pilotagem designado por “Plano de Trabalho de Projeto” (Guedes, 2011).

De seguida, passa-se para a fase de execução, onde se inicia a pesquisa, a recolha e o registo de dados, bem como a elaboração de ilustrações. Segundo Guedes (2011), “nesta fase também se fazem alguns momentos de avaliação para aferir o que cada um está a fazer para o objetivo comum” (p. 8). O trabalho desenvolve-se de forma cooperativa, sendo o/a educador/a um apoio constante, orientando e clarificando todo o processo sempre que necessário (Guedes, 2011).

Por fim, na quarta fase, realiza-se a avaliação e a divulgação do trabalho. É neste momento que a criança, ao validar o trabalho em conjunto com o seu grupo, reconhece que o seu esforço foi valorizado pelos outros. Compreende, assim, que o conhecimento construído é coletivo e deve ser partilhado (Guedes, 2011).

Relativamente ao papel do adulto, Guedes (2011) descreve que este é um provocador de forma que leve as crianças a colocar questões, experimentar e reorganizar.

Assim, para dar início ao trabalho de projeto com o grupo, a mestranda começou pela definição do problema. O projeto teve início no recreio quando a criança M. reparou num fruto que estava no chão e foi ter com a estagiária e ocorreu o seguinte diálogo:

Criança M: Catarina como se chama este fruto?

Estagiária: Não sei. Mas podes investigar. Porque não escreves no diário, no “queremos”?

Criança M: Sim, eu vou escrever

(Notas de campo, 15 de outubro de 2024)

Após este diálogo, a criança escreveu no diário e mais tarde quando a educadora perguntou o que estava representado no queremos fazer a criança M. respondeu que queria fazer um projeto para descobrir o nome daquele fruto. “O Diário é o primeiro instrumento onde as crianças registam as suas intenções (na coluna do queremos fazer)” (Guedes, 2011, p6). Então a educadora perguntou quem se queria juntar à criança M. tendo tido resposta positiva de duas crianças. Depois disso a educadora cooperante perguntou às estagiárias quem queria ficar com aquele projeto e a mestranda disse que podia ser ela.

Assim, dia 16 de outubro, o grupo deu início à pesquisa, começando por preencher o “Plano de Trabalho de Projeto”, primeiro começaram por preencher a coluna “O que queremos saber”. Depois passaram para a outra coluna “O que pensamos saber”.

Estagiária: Então o que queremos saber?

Criança M.: Como é que se chama o fruto

Estagiária: Então como acham que se chama este fruto?

Criança M.S.: Não sei.

Criança M.: Não sei.

Estagiária: Vamos lá pensar.

Criança M.: Ouriço.

Criança V.: Bola de picos.

Criança M.S.: Hmmm...Não sei.

Estagiária: Anda lá M.S. Eu sei que tens uma ideia.

Criança M.S.: Talvez sementinha.

Figura 4 - O Plano de Trabalho de Projeto

Plano de Trabalho de Projeto			
Tema do projeto	Como se chama o fruto		
Grupo	12/10/2024		
O que pensamos saber	O que queremos saber	Onde, como vamos saber	O que aprendemos
Ouriço - bola de picos - Sementinha -	Como é que se chama o fruto? -	<input checked="" type="checkbox"/> Livros e enciclopédias <input checked="" type="checkbox"/> internet <input type="checkbox"/> Revistas e jornais <input type="checkbox"/> Inquéritos Outros:	Aprendemos que a árvore chama-se Liquidambar Aprendemos que podemos usar o google lens para pesquisar Aprendemos que a árvore tem muitos frutos e dadas e elas tem sementes e Aprendemos que quando a fruta cai as sementes também caem e nasce mais árvores Liquidambar.
	Calendário Início: 18/10/2024 Comunicação: 29-10-2024	Produtos culturais Cartaz X - Livro * Ficheto Power Point Outro	

(Notas de campo, 16 de outubro de 2024)

De seguida o grupo decidiu que iria fazer a pesquisa em livros e no final apresentaria num cartaz. Relativamente, à pesquisa o grupo não estava a encontrar nenhum livro que falasse sobre aquele fruto, então chegaram à conclusão que talvez se devia procurar também na internet. Mas a estagiária questionou o grupo de como íamos pesquisar no computador, ao que uma criança responde podemos descrevê-lo. A formanda concordou e deu a sugestão de ir buscar um fruto ao recreio para ser mais fácil descrever e depois comparar. Após a concordância do grupo, foram todos com a mestranda apanhar um fruto. Ao voltarem à sala dirigiram-se ao computador para começar a pesquisa utilizando o Google. Com a orientação da estagiária tentaram realizar a pesquisa, mas sem sucesso.

Figura 5- Pesquisa no computador



Estagiária: Então estamos a conseguir encontrar alguma coisa?

Todos: Não!

Estagiária: Então como vamos conseguir descobrir?

Todos: Não sabemos.

Estagiária: Sendo assim, eu vou mostrar-vos uma nova ferramenta de pesquisa. Querem?

Todos: Sim!

(Notas de campo, 16 de outubro de 2024)

Deste modo, a estagiária mostrou a ferramenta GoogleLens no telemóvel. Com isto, explicou com funcionava e conseguiram encontrar a resposta. E escreveram na coluna “O que aprendemos”, dizendo “- Aprendemos que a árvore se chama liquidâmbar”.

Na semana seguinte, continuaram a preencher a coluna “O que aprendemos”, concluindo que aprenderam que podem utilizar o GoogleLens para pesquisar; aprenderam que a árvore dá muitos frutos e que dentro deles existem sementes e aprenderam que quando a fruta cai as sementes também caem e nascem mais árvores.

Dia 29 de outubro, o pequeno grupo reuniu mais uma vez, no tempo em atividades e projetos, começaram e terminaram o cartaz para apresentar ao grande grupo. A atividade começou por decidirem qual seria a cartolina, após essa decisão decidiram como seria a organização do cartaz. Decidiram ainda que queriam ter a explicação escrita assim como o título e que o nome da árvore ia ter uma cor diferente. Assim, em grupo escolheram quem ia escrever o título, o nome da árvore e pediram à estagiária que escrevesse a explicação. Quiseram ainda, por sugestão da estagiária, colar o fruto no cartaz. Também escolheram colocar um desenho da árvore.

Estagiária: Como vamos fazer o cartaz?

Criança M.F.: Podíamos desenhar a árvore.

Crianças M.S. e V.: Sim.

Estagiária: Posso dar uma sugestão?

Todos: Sim.

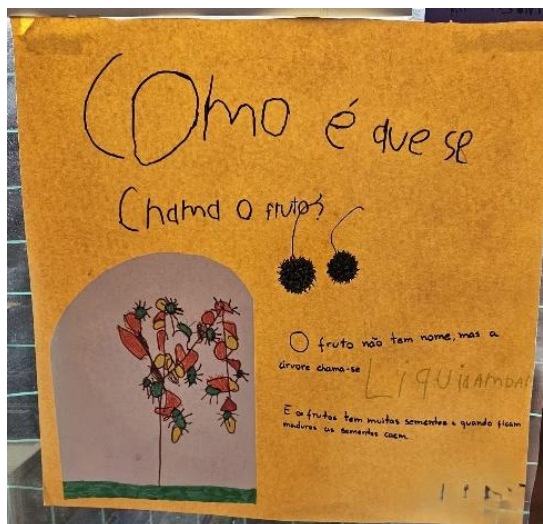
Estagiária: E se nós formos lá fora apanhar algum fruto e colarmos no cartaz?

Todos: Sim.

Estagiária: E como vamos colar o fruto?

Criança M.S.: Com cola quente!

Figura 6- Cartaz para apresentação



(Notas de campo, 29 de outubro de 2024)

No final, após dividirem as tarefas, terminaram o cartaz e no tempo das comunicações apresentaram-no ao grupo.

A mestranda refere que este projeto foi muito interessante e conseguiu apoiar bem o grupo. No final, durante a apresentação, apesar do nervosismo do grupo, este conseguiu transmitir tudo o que tinham aprendido com a pesquisa que realizaram. Considerou que foi uma experiência importante a nível profissional uma vez que permitiu à mestranda aprender como se organiza o grupo no decorrer do projeto, como se pode dar auxílio ao grupo nas tomadas de decisão ou mesmo no momento de pesquisa de informação.

Para além disso, a estagiária refere também que compreendeu a importância do papel do/a educador/ao longo do processo de trabalho, salientando que este deve assumir uma função de provocador e mediador. Enquanto provocador, o/a educador/a é responsável por criar situações que gerem conflito cognitivo nas crianças, incentivando-as a questionar, experimentar e organizar o seu pensamento. Por outro lado, enquanto mediador, deve apoiar

as crianças nas explicações que elaboram, clarificando situações mais complexas ou confusas (Guedes, 2011).

4.2.2. ORIENTAÇÃO DE UM DIA INTEIRO

A mestranda indo de encontro ao tema central deste RE decidiu descrever um dia completo que foi orientado pela mesma.

Deste modo, tal como foi referido anteriormente no capítulo dois, a rotina do grupo consiste no acolhimento, na planificação em conselho, lanche, tempo em atividades e projetos, comunicações sobre as aprendizagens feitas durante a manhã, almoço, atividade cultural coletiva e por fim termina o dia com o balanço em conselho.

Assim, às nove horas a estagiária começou por orientar o grupo, encaminhando cada criança que entrasse na sala para marcar a presença e incentivar a inscrever no mapa do “Mostrar, contar e escrever”. Após este momento, assim que os presidentes da semana chegaram, começou por orientá-los para irem buscar o material necessário para escrever os textos, isto é, os mapas, as canetas pretas e coloridas e folhas brancas. Enquanto um estava a dar a palavra outro estava a fazer as molduras nas folhas para os textos.

Após a estagiária verificar que o grupo já estava pronto para começar disse ao presidente para dar a palavra ao primeiro colega inscrito, após o texto escrito o grupo teve oportunidade fazer perguntas ou comentários. Depois de cada criança falar ilustrava o seu texto e pendurava o desenho na parede.

Nesse dia, em que a estagiária orientou, a criança H., que tem dificuldades ao nível da fala, com o apoio da terapeuta da fala participou e partilhou um momento que teve com a família. Para esta criança este momento era importante e necessário para o seu desenvolvimento ao nível da fala e também na construção da sua autoestima.

Assim, quando todas as crianças se inscreveram já com os seus textos, a formanda colocou o orelhudo para o grupo ouvir. Todas as crianças gostaram da música que a Casa da Música

escolheu para o dia. Por isso, a estagiária após ler a explicação disponível questionou se queriam ouvir outra vez, tendo o grupo respondido que sim.

Depois deste momento com o orelhudo, a mestranda apresentou ao grupo a agenda de forma a explicar o que estava planeado para o dia. O grupo respondeu-lhe que era dia de culinária tendo a mestranda confirmado., No entanto, não tinha sido planeado qual seria a receita para o grupo da culinária trabalhar e por isso essa atividade não ia acontecer. Mas o grupo sabia que há dias em que se tem de mudar. Depois disso, chegaram também à conclusão que seria expressão artística, o que foi confirmado pela mestranda.

Após este momento, a mestranda disse ao grupo que podiam arrumar o que tinham à sua frente e irem buscar o lanche. Com a ajuda do par de estágio, a formanda organizou as mesas para as crianças lancharem. Depois da maior parte do grupo já ter lanchado foram para o recreio.

Nesse intervalo, a estagiária organizou as mesas para o tempo em atividades e projetos e no final foi ter com o grupo ao espaço exterior. Pelas 11h30m esta orientou o grupo para retornar à sala e escolherem uma área para brincar.

Durante este tempo, a mestranda esteve a andar pelas áreas para ver se alguma criança ou grupo precisava de ajuda, segundo Cruz et al. (2015), o/a educador/a deve fazer uma pequena volta pelo espaço para certificar se os grupos estão organizados e funcionais, depois disso deve utilizar esse tempo para apoio a alguma criança em específico que precise de ajuda ou então um grupo que esteja com dificuldades no projeto, e também deve provocar novas propostas em áreas que precisem de mais dinamismo. Após essa breve ronda que a formanda fez, a criança C. pediu ajuda à formanda no laboratório de números. Com objetivo de montar um puzzle, a mestranda tentou ajudar referindo a forma do encaixe, comparando a imagem com o que estava representado no puzzle.

Às 12h começaram a arrumar as áreas para as 12h30m começarem as comunicações, neste tempo, como é referido por Cruz et al (2015), “As crianças podem inscrever-se num mapa de comunicações/produções, pedindo para apresentarem obras ou para falarem sobre as

atividades que realizaram ou desenvolveram durante o tempo de atividades e projetos.” (p.48). Deste modo após o grupo estar todo pronto e com os trabalhos à sua frente para apresentar, a formanda, sentada entre os presidentes, orientou-os para começarem a dar a palavra e outro a pintar quem vai falar. Nas comunicações, o funcionamento é parecido com o dos textos, um presidente dá a palavra e quando uma criança termina de apresentar o grupo pode fazer perguntas ou comentários. Apesar de o grupo estar um pouco agitado ao início, foram apresentados trabalhos interessantes, como por exemplo, três crianças, na área na pintura, fizeram vários desenhos com tinta inspirados no quadro de “*Viva la vida*” de Frida Kahlo.

Assim, com as comunicações todas feitas o grupo foi almoçar e a estagiária juntamente com as crianças responsáveis organizou as cadeiras em roda para a hora da história. Foi ainda organizado tudo o necessário para a atividade da tarde.

Após a hora do almoço, a mestranda orientou o grupo para que se sentassem nas cadeiras e com este já mais calmo a formanda iniciou a leitura da história *O Estranho*, de Kjell Ringi. Iniciando pelos elementos paratextuais e lendo, de um modo expressivo, a história.

Depois deste momento, em grande grupo e no escritório, iniciou um jogo cujo objetivo era o grupo tentar descobrir qual era o nome do instrumento através de imagens. Assim, uma das crianças que se destacou foi a criança J. conseguiu identificar logo a guitarra portuguesa. Após todos os instrumentos identificados, a estagiária desafiou o grupo a construírem os próprios instrumentos com materiais recicláveis presentes na fábrica. A formanda foi acompanhando os trabalhos e perguntando um a um qual era o instrumento que queria construir dando a opção entre clavas, castanholas e maracas. As clavas seriam feitas de tubos de cartão e as crianças poderiam decorar conforme desejassem. As castanholas seriam com rolos de papel higiênico e tampas coladas com cola quente. Por sua vez as maracas seriam com garrafas pequenas com botões pequenos no interior e pedaços de cartão para decorar o exterior colado com cola quente.

Depois de distribuir as crianças pelas zonas consoante o instrumento, deu orientações de como seriam feitas as construções de cada. Após explicação as crianças começaram a

trabalhar e a estagiária juntamente com o par e a educadora cooperante foram dando o apoio necessário em cada zona.

Figura 7 - Atividade dos Instrumentos



No final, para testar os instrumentos, a mestranda colocou uma música para que o grupo pudesse tocar ao som desta. Esta fase foi dividida em três partes. A primeira parte consistiu na audição da música, para que o grupo conhecesse primeiro a música. Já na segunda parte, o grupo começou a tocar ao som da música. De seguida, como uma música diferente tocou um instrumento de cada vez, isto é, a estagiária é que dava a orientação de quem ia tocar e quem parava. De modo a explorar diferentes timbres e ritmos sonoros.

Por último, foi realizado o registo da atividade onde desenharam o material utilizado e o instrumento que construíram. Em cada registo foi anotado pelo adulto o nome do instrumento.

Após este momento, para finalizar o dia antes de o grupo lanchar, foi feito um balanço em conselho, onde foi ainda escrito no diário as aprendizagens realizadas e o que foi feito de diferente durante o dia. Este momento revela-se particularmente significativo, uma vez que permite às crianças partilharem o que viveram e exploraram ao longo do dia. Segundo Cruz et al. (2015), as "diferentes interações (crianças/adultos/objetos) que decorrem neste espaço e tempo são fundamentais para uma progressiva aprendizagem sustentada e profunda" (p. 36), reforçando a importância destes momentos de partilha para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

A mestranda considera que orientação do dia correu bem, uma vez que apesar terem existido momentos em que o grupo estava mais agitado esta acredita que conseguiu focar a atenção o grupo utilizando lenga-lengas. Esta técnica para conseguir captar atenção do grupo, foi aprendida pela mestranda através da observação da educadora cooperante. Esta usa esta técnica como forma para conseguir controlar o grupo e este focar-se no momento. Apesar de ter corrido bem, a mestranda acredita que ainda tem de melhorar, mas que esta experiência permitiu uma evolução ao nível profissional. Percebendo que existem várias técnicas para conseguir que o grupo volte ou mantenha o foco. Na atividade, durante o jogo o grupo demonstrou empenho, interesse e concentração e na construção dos instrumentos, o grupo colaborou e demonstrou concentração e criatividade na decoração deste.

A opção de organizar o espaço durante atividade desta forma, foi com objetivo de conseguir distribuir as crianças por grupos consoante a escolha do instrumento que queriam construir formando assim grupos pequenos de cada instrumento, sendo mais fácil para mestranda dar apoio.

Relativamente à opção dos materiais, isto é, materiais recicláveis foi com objetivo de promover a utilização deste, como é defendido por Lopes da Silva et al. (2016) a utilização destes materiais permite à criança perceber que pode dar novas funcionalidades e significados, percebendo assim que arte e a vida são inseparáveis.

Mais uma vez a gestão do tempo ficou ao encargo da mestranda sendo que esta percebeu a dificuldade na sua gestão, assim como a necessidade de seguir as rotinas de um modo flexível e participado com as crianças.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS DA INVESTIGAÇÃO

Como já foi referido no capítulo três, a mestranda realizou um questionário dirigido a educadores, com o objetivo de compreender a importância da organização do tempo na educação de infância. Foram obtidas 14 respostas, todas relativas à valência da educação pré-escolar.

A primeira pergunta procurava identificar os anos de experiência dos participantes. Verificou-se que uma parte significativa dos inquiridos possui mais de 30 anos de experiência na área da educação de infância.

Quanto à segunda pergunta: “Em que tipo de instituição trabalha?”, constatou-se que todos os participantes exercem funções em instituições públicas. Adicionalmente, todos os profissionais que responderam trabalham na educação pré-escolar. No que respeita ao tipo de grupo com que trabalham, a maioria indicou que acompanha grupos heterogêneos em termos de idade. Apenas duas respostas indicaram trabalho com grupos constituídos por idade: uma com crianças de três anos e outra com crianças de quatro anos.

Na questão “Usa algum modelo pedagógico?”, a maioria dos educadores indicou que sim, enquanto uma minoria referiu não utilizar nenhum. Entre os que referiram utilizar um modelo pedagógico, a grande maioria mencionou o Movimento da Escola Moderna. Outros referiram pedagogia de projeto ou a utilização de diferentes abordagens que favorecem a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de competências. Verificou-se, no entanto, alguma confusão entre o conceito de modelo pedagógico e metodologia.

Na pergunta seguinte: “Na sua opinião, acha que a organização do tempo é importante para a criança?”, todas as respostas foram afirmativas. Àqueles que responderam “sim” foi pedido que explicassem em que sentido consideravam importante a organização do tempo. As respostas foram agrupadas em cinco categorias generalistas para facilitar a análise. Verificou-se que a maioria considera que a organização do tempo transmite segurança e previsibilidade

à criança, sendo que, dentro deste grupo, várias respostas destacaram também a criação de rotinas e o desenvolvimento da autonomia.

A pergunta “Como costuma fazer a organização do tempo?” permitia múltiplas escolhas. A maioria dos educadores afirmou que organiza o tempo com base nas necessidades do grupo. Em segundo lugar, surgiram as respostas que referem a utilização dos documentos orientadores disponibilizados pelo governo. Uma das respostas mencionou a experiência profissional anterior como fator determinante. Outras referiram ainda a estruturação do tempo com base no modelo pedagógico que seguem.

Questionados sobre se a rotina deve ser flexível, quase todos responderam afirmativamente, com apenas uma exceção. Quando questionados sobre o motivo dessa flexibilidade, as respostas foram organizadas em quatro categorias principais: permitir a participação da criança e ouvir a sua voz, ajustar as atividades planeadas a imprevistos, e respeitar as necessidades e os ritmos do grupo.

Para compreender a frequência de ocorrência de momentos-chave na rotina, os participantes foram questionados sobre esse aspeto. Verificou-se que a maioria proporciona frequentemente momentos de brincadeira livre. Atividades orientadas e trabalho em projeto são realizados com alguma regularidade, enquanto a sesta é menos comum. No que diz respeito à higiene e alimentação, houve um equilíbrio entre os que indicaram frequência elevada e os que indicaram frequência moderada.

Sobre os principais desafios na gestão do tempo diário em sala, as respostas foram agrupadas em seis tópicos gerais. Entre os desafios apontados estão: responder às necessidades individuais das crianças, gerir o tempo dedicado às atividades e projetos, e assegurar as transições e a organização do ambiente (como o tempo para arrumar as áreas). Uma das respostas não abordou diretamente os desafios, mas destacou a importância da gestão do tempo no desenvolvimento da criança, salientando o seu reflexo na organização, estabilidade, comportamentos e, mais tarde, na personalidade da criança.

Na questão “Como costuma lidar com situações de imprevisto na rotina?”, as respostas foram agrupadas em três categorias. A maioria refere que promove o diálogo com o grupo e permite que as crianças participem na reorganização do tempo. Outros referem lidar bem com os imprevistos, considerando-os situações normais.

Quando questionados se deixam as crianças participar na organização do tempo, todos responderam afirmativamente. Relativamente à pergunta “Se sim, como deixa a criança participar?”, as respostas foram agrupadas em três categorias principais. A forma mais referida foi a participação ativa das crianças na planificação e organização, nomeadamente através do uso de instrumentos de pilotagem, como escrever no diário, marcar a presença, dar sugestões para o plano do dia ou construir uma agenda semanal. Outras respostas indicaram a participação através do diálogo e da partilha de opiniões sobre a rotina.

Pode-se então concluir, através das respostas a este questionário, que a organização do tempo é considerada como importante pelas educadoras, pois transmite segurança à criança, é flexível e responde às necessidades do grupo. Também se retira que é importante ouvir a voz da criança, seja no início para organizar o tempo ou para reorganização quando ocorre um imprevisto na rotina.

A mestranda destaca a relevância da aplicação do questionário como uma etapa fundamental da investigação, uma vez que lhe permitiu recolher opiniões de profissionais no ativo, diretamente envolvidos com a temática em estudo. Esta recolha de dados contribuiu significativamente para enriquecer a pesquisa, conferindo-lhe uma perspetiva prática e contextualizada. Para além disso, a elaboração, aplicação e análise do questionário proporcionaram momentos de partilha e discussão, os quais se revelaram particularmente frutíferos para a reflexão crítica em torno do tema, permitindo à investigadora aprofundar a sua compreensão sobre as diferentes realidades e práticas existentes no terreno.

Deste modo, a mestranda reflete que a organização do tempo é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois transmite-lhe segurança, bem-estar e dá-lhe condições para demonstrar autonomia e iniciativa. Para além deste aspeto, considera que essa organização deve ser flexível, de forma a responder às necessidades do grupo e, simultaneamente, às

necessidades individuais. A formanda compreendeu ainda que, para uma boa organização do tempo, deve ser incluída a voz da criança, uma vez que, conforme descrito na Convenção sobre os Direitos da Criança, esta tem o direito de participar, ou seja, o direito de ser ouvida e de ver a sua opinião considerada nos assuntos que lhe dizem respeito (UNICEF, 2009).

Para além da aplicação do questionário, e com o intuito de incluir a voz da criança na investigação, a estagiária, durante o tempo de atividade e projeto, reuniu um pequeno grupo de crianças e disponibilizou folhas brancas, canetas pretas e lápis de cor. Através desta proposta, obteve seis desenhos que representavam o momento da rotina que cada criança mais apreciava. Após concluírem os seus desenhos, cada criança foi ao encontro da estagiária para descrever o que havia desenhado, sendo essa descrição registada pela formanda no verso da respetiva folha.

O resultado foi que três tinham como representação o recreio, outros dois desenharam a hora da história e um representou o laboratório da matemática.

Figura 8 – Desenhos das crianças sobre tempo preferido



Através da análise dos desenhos, constatou-se que algumas crianças demonstram preferência por brincar e explorar o espaço exterior durante o recreio, representando-se a si próprias com os amigos no jardim da instituição. Outras crianças revelam maior interesse pelas atividades realizadas dentro da sala, ilustrando momentos como a hora da história e o laboratório de matemática.

Estas respostas permitiram à mestranda perceber que algumas crianças gostam da brincadeira livre no exterior, outras preferem o tempo dedicado às atividades livres, e outras ainda valorizam o tempo da história. Desta forma, foi possível ouvir a voz da criança através dos seus desenhos, dando-lhes um espaço para expressar as suas preferências e experiências.

Para terminar, a mestranda relata que, durante a investigação, enfrentou algumas limitações, nomeadamente o número reduzido de respostas obtidas, o facto de todos os profissionais inquiridos pertencerem exclusivamente ao setor público, o que impossibilitou a comparação entre diferentes tipos de instituições, e ainda o espeto de todas as respostas se referirem apenas à valência da educação pré-escolar, não permitindo, por isso, uma comparação com a valência de creche.

No entanto a possibilidade de utilizar estas técnicas de recolhas de dado permitiu à mestranda ter uma visão mais concreta sobre as opiniões das educadoras e das crianças sobre o tempo educativo.

6. REFLEXÃO FINAL

O estágio em cada valência, creche e educação pré-escolar, constituiu uma etapa fundamental na formação académica e profissional da mestranda, proporcionando uma ponte entre a teoria e a prática. O presente RE teve como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas, as fragilidades e dificuldades sentidas, bem como as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso.

Os estágios profissionalizantes foram essenciais neste trajeto, uma vez que permitiram à mestranda ter contacto com a prática e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolvidos ao longo do seu percurso académico. De facto, vários dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado estiveram presentes e foram fulcrais na prática. Por exemplo, os modelos pedagógicos: o facto de a mestranda já ter conhecimentos prévios sobre os modelos ajudou-a a perceber melhor a organização do espaço, dos materiais e do tempo. Ao refletir sobre a dimensão teórica e prática, a estagiária compreendeu como ambas serviram como uma perspetiva para o seu futuro profissional.

A mestranda sente que as educadoras cooperantes e as supervisoras foram um grande apoio para o seu desenvolvimento e que cada conselho recebido contribuiu para o seu crescimento, tanto a nível profissional como pessoal.

Relativamente à Prática Educativa Supervisionada em contexto de Creche, este estágio representou o primeiro contacto da mestranda com crianças mais novas, o que inicialmente lhe causou algum receio e dificuldade em desenvolver atividades para o grupo. No entanto, após conhecer melhor o grupo, observar atentamente e perceber os seus interesses e necessidades, conseguiu planear e orientar atividades que, no seu ponto de vista, foram adequadas. Além disso, compreendeu a importância da autonomia das crianças mais novas para o seu desenvolvimento e como a relação que estas estabelecem com os adultos influencia essa construção. Como referem Marques et al. (2024), “no âmbito da relação e ação educativa, o/a educador/a é promotor/a de segurança física e emocional das crianças, do seu protagonismo, autonomia e participação” (p. 28).

Já na Prática Educativa Supervisionada na valência de Educação Pré-Escolar, apesar de não ter sido o primeiro contacto com um grupo heterogéneo, o estágio representou um desafio, não pelo grupo em si, mas pelo modelo pedagógico adotado na sala. O grande desafio foi, portanto, o primeiro contacto com o modelo MEM. Inicialmente, foi difícil compreender a organização do espaço, a utilidade de cada instrumento de pilotagem e a diferença na gestão do tempo em relação à creche.

No entanto, após alguns dias de observação, a mestranda percebeu que a organização do tempo, do espaço e os próprios instrumentos proporcionavam autonomia e interajuda entre as crianças. “Para apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e pela vida do grupo, o MEM propõe uma determinada organização do espaço, do tempo e de interações reguladas por diversos instrumentos de pilotagem” (Cruz et al., 2015, p. 36). Relativamente ao espaço este é organizado com base na vida real como objetivo de facilitar atividades com significados sociais e com ligação à comunidade. As diferentes interações são importantes para a existência de uma aprendizagem sustentada e profunda. Isto é, por exemplo, as crianças mais velhas ajudam as mais novas em tarefas como a marcação de presenças ou a inscrição para comunicar, entre outras situações (Cruz et al., 2015).

Nas atividades realizadas, a mestranda refere que, apesar de dominar os conteúdos e saber como apoiar as crianças, no início sentia alguma insegurança. Contudo, após ouvir os conselhos da educadora cooperante e da supervisora, foi ganhando confiança e passou a sentir-se mais segura. Durante a PES procurou informação e pesquisou de forma a alargar os seus conhecimentos. Além disso, inicialmente teve dificuldade em identificar os interesses do grupo, mas, através de uma observação mais atenta das crianças durante as atividades e projetos, bem como da leitura dos registos no diário de bordo, conseguiu perceber melhor o que poderia desenvolver com o grupo.

A mestranda percebeu que é imperativo que o/a educador/a realize uma observação sistemática, tanto do grupo no seu todo como de cada criança individualmente de forma a recolher e registar informações significativas sobre as crianças e sobre a ação de modo a

proporcionar um ambiente educativo enriquecedor que favoreça aprendizagens diversificadas e significativas.

Uma situação que marcou a mestranda neste estágio foi a gestão de algumas crianças em específico, levando-a a pedir estratégias à educadora cooperante para conseguir melhorar essa gestão. Após aplicar as estratégias sugeridas, a relação e a gestão do grupo melhoraram, embora continuassem a existir alguns desafios. Esta situação levou a mestranda a perceber que, para cada criança, é necessário adotar uma estratégia diferente. Isto é, para que haja inclusão de todas as crianças é necessário adotar práticas pedagógicas diferenciadas com objetivo de responder às características individuais de cada criança e que atendam às diferenças (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, as OCEPE (2016) defendem que, “o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Desta forma pretende-se proporcionar a cada criança e todas condições que estimulem o seu desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al, 2016).

Para além destes acontecimentos, a mestranda refere que um aspeto menos positivo, em ambos os estágios, foi o fraco envolvimento da família. Apesar de a educadora cooperante partilhar com os pais o que a mestranda realizava com o grupo, esta sente que poderia ter envolvido mais a família. Este acontecimento levou-a a refletir sobre a importância do envolvimento familiar e sobre como poderá trabalhar melhor esta dimensão no futuro. Segundo Mata e Pedro (2021), o impacto de envolver os pais na prática “manifesta-se no apoio à construção de valores educativos e recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem” (p. 10).

Relativamente às estratégias de formação utilizadas na PES em creche, a mestranda destaca a importância do portefólio de aprendizagem profissional como uma ferramenta essencial para refletir sobre o seu percurso ao longo do estágio, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Este documento possibilitou a reflexão tal como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento

profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (p. 5572). Neste contexto, para além de descrever as ações pedagógicas realizadas, o portefólio incluía uma reflexão sobre um tema transversal ao RE.

O RE tem como tema a importância da organização do tempo, que surgiu precisamente da diferença observada entre as valências de creche e da educação pré-escolar. Após os estágios, a pesquisa e a análise das respostas ao questionário, a mestranda percebeu que, apesar de na creche a organização parecer mais flexível e na educação pré-escolar mais estruturada, nomeadamente enquadrada no modelo MEM, ambas são pensadas para responder às necessidades das crianças. Como evidenciado nas respostas ao questionário, é fundamental que a criança participe na organização do tempo. A mestranda refere que foi bastante interessante investigar e analisar as respostas do questionário sobre o tema, uma vez que estas ajudaram a perceber como a organização do tempo é importante para a criança, transmitindo-lhe segurança.

A mestranda sente que, ao longo deste percurso, evoluiu não só a nível profissional, mas também a nível pessoal. Durante a formação, relata ter adquirido mais confiança, bem como a capacidade de pensamento rápido para lidar com imprevistos. Para além destas competências, desenvolveu ainda um gosto particular pela robótica, isto é, por atividades que envolvem o uso desta tecnologia na educação, Lopes da Silva et al. (2016) defende que a “importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem” (p.93).

Adicionalmente, refere que aprendeu várias técnicas para gerir o grupo, como o uso de lengalengas e de músicas, uma vez que estas se revelaram eficazes para captar a atenção do grupo. Outra competência adquirida foi relativa à organização do grupo, uma vez que tanto na creche como na educação pré-escolar teve a oportunidade de experimentar diferentes organizações (grande grupo, pequenos grupos e individual). Assim, a mestranda organizava o grupo consoante a necessidade ou a estratégia adotada.

Ainda considero importante realçar a importância de planejar, não apenas com o objetivo de adequar e prever as aprendizagens que as crianças irão desenvolver, mas também para integrar e aproveitar oportunidades de aprendizagem que possam surgir e que não estavam inicialmente previstas. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “planejar não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15).

Outro aspeto que a mestranda destaca como particularmente relevante durante os períodos de estágio foi a oportunidade de estes terem sido realizados em díade. Esta forma de organização revelou-se fundamental, uma vez que proporcionou um espaço privilegiado para a partilha de experiências e a reflexão conjunta com o seu par. A troca contínua de ideias e o apoio mútuo favoreceram não só o desenvolvimento das competências práticas da mestranda, como também a consolidação de um pensamento crítico acerca das situações pedagógicas enfrentadas.

O trabalho colaborativo é, por isso, um elemento central na formação docente, sendo reconhecido internacionalmente como um pilar da prática educativa eficaz. Nesse sentido, a UNESCO (2022) salienta que “a pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade” (p. 8), valorizando a construção coletiva do conhecimento e o apoio recíproco entre educadores.

Com vista a promover uma educação mais colaborativa e menos isolada, a equipa pedagógica empenha-se em criar contextos que favoreçam uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes/crianças (UNESCO, 2022). É neste ambiente que a mestranda reconhece a importância do trabalho em díade para o seu próprio percurso formativo, percebendo que a colaboração não só enriquece a prática, como também contribui para a procura de soluções mais eficazes e contextualizadas e para construção identidade profissional.

De acordo com as orientações da OCEPE (2016), a organização do ambiente educativo deve ser um esforço conjunto, envolvendo não apenas as crianças, mas também a educadora, as auxiliares e as famílias. Este trabalho em equipa visa assegurar um ambiente propício ao bem-

estar e a aprendizagens significativas, reconhecendo que o envolvimento de todos os atores é determinante para o sucesso do processo educativo.

Por fim, a mestranda refere que todas estas experiências contribuíram significativamente para a sua reflexão sobre o futuro enquanto educadora. Menciona que ambas as valências despertaram o seu interesse, pelo que pretende continuar a desenvolvê-las na sua prática profissional. Após ter contactado com ambas as realidades, reconhece a importância de reforçar a articulação com as famílias, identificando esta dimensão como uma área a melhorar, com base nas aprendizagens adquiridas ao longo dos dois estágios.

No entanto, tanto o período de estágio como o próprio processo de elaboração deste relatório contribuíram significativamente para a construção da profissionalidade, permitindo a identificação de características pessoais relevantes e a definição de caminhos futuros com vista à melhoria contínua da prática educativa.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEI. (2011). *Carta De Princípios Dos Associados Da Apei Para A Tomada De Decisão Eticamente Situada*.
- Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira- Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p. 139-160). Porto Editora.
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), 213-222. Campinas.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. (2ª ed.). Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: METODOLOGIA PREFERENCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 6(3), 35-52.
- Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.181-195). Porto Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.113-138). Porto Editora.

- Francischini, R., & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos da Psicologia: Campinas*, 33(1), 61-69.
- Gobbi, M. (2022). DESENHOS ENTRE MUNDOS: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. *Revista de Ciências Sociais*, (57), 135-152.
- Goldschmeid, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(40), 5-12.
- Guenther, M., Ferreira, M. L. S., & Santana, A. D. S. (2019). Brincando Com os Resíduos: Reutilização e Reciclagem na Educação Infantil. *Revbea*, 14(1), 101-110.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p.109-140). Porto Editora.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investiga-Ação*.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83.

- Morias, C. (2010). O Tempo de estudo autónomo na Educação Pré-escolar e o seu reflexo nos projetos. *O LUGAR DOS NOSSOS TEXTOS- Escritos Partilhados II*, 1-15.
- Moreira, K., Sodre, C. & Gomes, S. (2022). Princípios orientadores da abordagem Pikler: o olhar pikleriano sobre a perspectiva da educação inclusiva. *Zero-a-Seis*, 24(Especial), 601-617.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p.141-160). Porto Editora.
- Nono, M. (2011). Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil – Pesquisas e práticas. In *Caderno de Formação: Formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Académica.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p.25-60). Porto Editora.
- Pereira, M., Brito, A. T., & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Mediações- Revista Online*, 10(1), 132-142.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários-cuidados e primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. L, Torres, & J-A, Palhares (Org.), *Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais*. Húmus.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sousa, J., & Machado, I. (2013). Anexo II- Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.63-68). Porto Editora.

Sousa, M. T. (2018). Conselho de Cooperação Educativa: Tempo vital para o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem. *Escola Moderna*, 6(6), 11-22.

Szoke, A. (2016). Autonomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividade autonoma en la escuela infantil 0-3. *RELADEI: La Pedagogia Pikler-Lóczy de Educación Infantil*, 5(3), 41- 46.

UNESCO. (2022). *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C. Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Documentos Legais

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série – A.

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I série.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). Diário da República: I Série – A.

Lei nº 46/86 Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República: I série, nº237.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. (2011). Diário da República: I Série.

Documentos não publicados

Projeto Curricular de Grupo 2024-2025

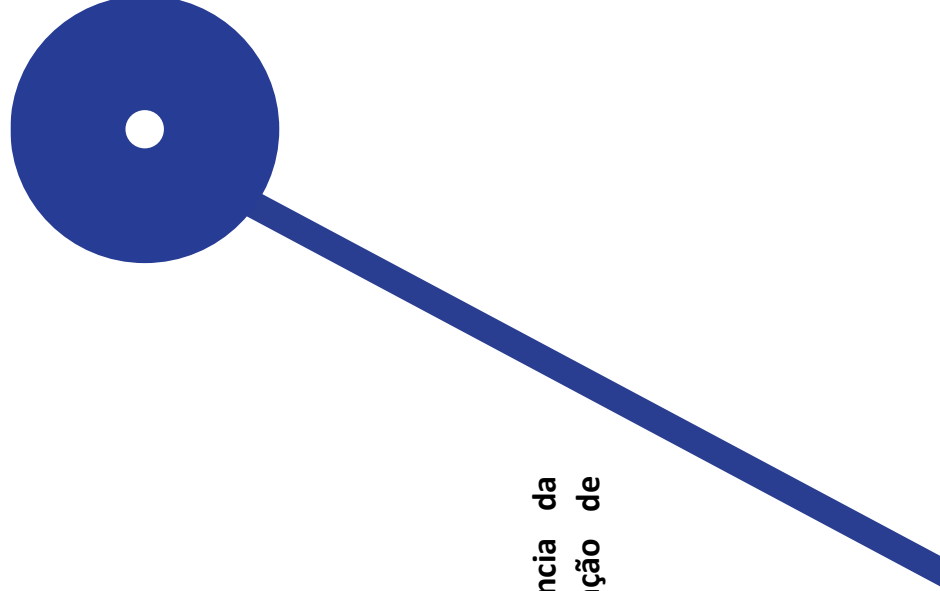
Projeto Pedagógico 2023-2024

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**Relatório de estágio: A importância da
organização do tempo na educação de
infância**

Catarina Silva