

Marisa Freitas de Oliveira

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

Marisa Freitas de Oliveira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof. Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

AGRADECIMENTOS

Esta é a oportunidade de agradecer a todas as pessoas que, de uma maneira especial, acompanharam este meu percurso académico. Ao longo deste tempo passei por momentos difíceis, de muita luta, derrotas e vitórias e foram estas pessoas que me ajudaram a continuar e a concretizar um dos meus sonhos. Quero agradecer:

A toda a minha família, em especial aos meus pais, irmã e avó por todo o apoio, dedicação, paciência, compreensão e confiança que sempre depositaram em mim ao longo deste percurso. A força, auxílio e encorajamento que me deram permitiram que nunca desistisse e continuasse a lutar pelos meus objetivos. Obrigada por todos os conselhos e incentivos nos momentos mais complicados.

Ao meu avô Freitas por toda a força dada, independentemente de já cá não estar para ver a concretização do meu sonho. Esta foi sem dúvida a “estrelinha” mais incentivante em todo este processo.

Aos meus amigos, aos amigos criados durante a licenciatura e durante o mestrado por todo o incentivo, apoio e palavras ditas que foram fundamentais durante este percurso.

A toda a equipa educativa das instituições que me acolheram de braços abertos e que me ajudaram neste processo formativo.

A todas as crianças, de ambos os contextos educativos, por todo o seu carinho, sorrisos, vivacidade e aprendizagens que proporcionaram em prol do meu crescimento.

À Professora Doutora Sara de Barros Araújo, orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada, pelo seu saber profissional, disponibilidade, acessibilidade e confiança no modo em que me incentivou a ir mais além.

E, por fim, a todos os docentes da Universidade do Minho e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto que me acompanharam ao longo deste percurso académico.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar emerge a realização deste relatório que, de forma descritiva e reflexiva, aborda a ação educativa praticada pela mestranda na valência de creche e pré-escolar.

A prática pedagógica deve estar sustentada em pressupostos teóricos que fundamentam e orientam a ação de um Profissional da Educação e, assim sendo, o trabalho desenvolvido foi apoiado por um quadro referencial teórico e legal, que ajudou a amplificar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança, partindo de uma perspectiva socioconstrutivista. Ao longo da ação educativa foram tidos em conta os processos educativos tais como a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão e estratégias formativas como o trabalho em equipa e as narrativas reflexivas individuais.

Neste relatório encontra-se uma breve descrição das Instituições onde a mestranda realizou a sua intervenção pedagógica, bem como dos grupos de crianças nelas envolvidos, explanando a importância que um educador de infância assume para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Está, ainda, presente a coconstrução de saberes profissionais através de uma atitude profissional reflexiva e indagadora onde são apontadas as suas aprendizagens e dificuldades.

Em suma, pretende-se desenvolver as competências profissionais potenciando a evolução como pessoa e como futura profissional em educação de infância.

Palavras-chave: criança, educação de infância; desenvolvimento profissional; investigação-ação.

ABSTRACT

This report emerges under the Master on Preschool Education which descriptively and reflexively addresses the preschool educational activity practiced by a Masters student in nursery and pre-school education.

The teaching practice must be supported by theoretical assumptions that underlie and guide the action of a teacher and, therefore, the present work was supported by a theoretical and legal framework, which helped amplify the process of learning and child development taking into consideration a socioconstructivist perspective. Throughout the educational activity the steps in the educational process, such as observation, planning, action, evaluation and reflection and training strategies like teamwork and the individual reflective narratives were taken into account.

In this report there is a brief description of the institutions where the Masters student held her pedagogical intervention as well as the group of children involved. In it she explains the importance that an early childhood educator assumes meeting the needs and interests of children.

It is also present the co-construction of professional knowledge through a reflective and questioner professional attitude where the Masters students' apprenticeships and difficulties are indicated.

In short, we intend to develop professional skills boosting the evolution as a person and as a future professional in childhood education.

Keywords: children; childhood education; professional development; research action.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I - Pressupostos teóricos e legais que sustentam a ação educativa	3
O papel do educador na educação de infância	3
A educação de infância	5
Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	7
O desenvolvimento profissional do educador de infância	14
Capítulo II - Caracterização geral das instituições de estágio	19
<div style="border: 1px solid red; width: 280px; height: 35px; margin-left: 112px;"></div>	19
	22
Capítulo III - Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação	25
Reflexão Final	47
Referências Bibliográficas	51
Anexos	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo tipo A

A1: Planificações

A1.1.: Planificação semanal de pré-escolar (13 a 17 de janeiro de 2014)

A1.2.: Planificação semanal de creche (29 a 39 de maio de 2014)

A2: Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

A2.1.: Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada em pré-escolar

A2.2.: Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada em creche

A3: Narrativa reflexiva individual

Anexo tipo B

B1: Organograma do

B2: Registo fotográfico da sala de pré-escolar

B3: Planta da sala do pré-escolar

B4: Projeto Curricular de Sala “Crescer com a Arte”

B5: Organograma do

B6: Registo Fotográfico da sala de creche.

B7: Planta da sala de creche

B8: Projeto curricular de sala

B9: Projeto Educativo do

B10: Inquérito por questionário

B11: Planificações semanais

B12: Registos fotográficos

B12.1: Árvore de Natal coletiva com as crianças/pais e adultos

B12.2:Árvore com rolhas de cortiça

B12.3: “Construção de uma árvore de natal”

B12.4: Quadro das presenças

B12.5: Jogo da memória;

B12.6: Imagens do jogo das profissões

B12.7: Área do consultório

B12.8: Blocos de notas feitos pelas crianças

B12.9: O Bicho-de-conta foi à sala

B12.10: Plano vertical “jardim de primavera”

B12.11:A plantação de gladiolos

B12.12: Corrida do bicho-de-conta

B12.13: Painel de exposição do trabalho desenvolvido

B12.14: Jogo de encaixe

B12.15: Atividade de puzzles

B12.16: Leitura animada com fantoches “Perdido e Achado” de Oliver Jeffers

B12.17: Atividade sensorial

B12.18: Jogo heurístico

B13: Narrativas reflexivas individuais

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar foi proposta a realização de um relatório de estágio. Para além das sessões teórico-práticas destinadas a esta unidade curricular, a mestranda teve a oportunidade de realizar um estágio em duas valências: pré-escolar e creche. Este estágio ocorreu num determinado período de tempo, de outubro de 2013 a maio de 2014, no [] e no [] [] na valência de pré-escolar e creche, respetivamente.

Este relatório funciona como uma descrição de todo o trabalho realizado e desenvolvido pela mestranda durante o tempo de estágio, que lhe permitiu realizar diversas aprendizagens. As intervenções que decorreram em estágio procuraram evidenciar o desenvolvimento do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, tendo em conta a diferenciação pedagógica, a aprendizagem significativa e o respeito pelos interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança.

A mestranda descreve as aprendizagens que realizou no âmbito das dimensões curriculares da Educação de Infância, os conhecimentos e aprendizagens que adquiriu ao longo do tempo da prática pedagógica, bem como as dificuldades e as conquistas obtidas. Deste modo, encontra-se presente o saber pensar e agir em contexto educativo em conformidade com os interesses e necessidades das crianças, atendendo a estratégias diversificadas e proporcionando atividades integradas e integradoras que respeitem a diversidade; a construção de uma atitude profissional reflexiva, investigativa e indagadora; a coconstrução de saberes profissionais, através de projetos de investigação sobre práticas e, ainda, a mobilização para a prática de conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais.

Importa referir que a prática pedagógica foi realizada em díade, ou seja, em par pedagógico permitindo às mestrandas que evoluíssem profissionalmente em parceria, estimulando o diálogo e o confronto de perspetivas.

No que concerne à organização do relatório este será composto por três capítulos: o quadro teórico e legal, articulando e explicitando as principais fontes que apoiaram a ação da mestranda; a contextualização da prática profissional, que caracteriza as Instituições, o meio envolvente, bem como o ambiente educativo; e,

por fim, a descrição e análise de forma reflexiva das ocorrências mais significativas para a mestrande e para o seu grupo de crianças.

Na fase seguinte encontra-se uma reflexão que enfatiza o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais e as potencialidades e constrangimentos deparados ao longo da intervenção da mestrande.

Por fim encontram-se as referências bibliográficas, basilares para sustentar a ação da mestrande, e ainda, alguns anexos organizados por tipo A (suporte escrito) e tipo B (suporte digital), que ilustram os aspectos referenciados ao longo do relatório.

CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS QUE SUSTENTAM A AÇÃO EDUCATIVA

De maneira a apoiar todas as opções educativas, a mestranda considera pertinente realizar um capítulo teórico e legal onde evidencia as suas bases para a ação pedagógica na Educação de Infância. Assim sendo, os pressupostos teóricos e legais que a mestranda irá apresentar sustentaram a sua ação, bem como contribuíram para o desenvolvimento do processo de competências profissionais.

1.1. O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Um educador de infância desempenha um papel importante na vida de qualquer criança, na medida em que ensina e aprende com os mais novos. Este papel de ensinar incide, nomeadamente, em educar, aprender, estimular, trocar experiências, criar novos e melhores Seres Humanos mas “desempenhar o papel de educador, não é tarefa fácil, conhecer cada criança é fundamental para se estabelecer um bom relacionamento” (Sá-Chaves, 2000, citado por Mesquita-Pires, 2008, p. 143). Contudo, as crianças necessitam de estar sozinhas para realizarem aprendizagens, para saberem lidar com as situações de conflitos e para se conseguirem tornar cidadãos.

Ser educador é ter a consciência e responsabilidade considerando os cidadãos que se estão a formar é, ainda, criar oportunidades que promovam aprendizagens e desenvolvimento nas crianças, indo ao encontro das suas necessidades e interesses. Para tal, torna-se necessário escutar cada criança, compreendê-la e entender todos os seus sentimentos e pensamentos para que esta se possa sentir bem.

Ao longo dos primeiros anos de vida as crianças necessitam de sentir o apoio de alguém e que lhes proporcionem momentos de aprendizagem e de bem-estar. Assim sendo, o educador não pode ser o centro da sala educativa, mas sim o exemplo a seguir, o tradutor e dinamizador que apoia a criança nas suas descobertas, dando-lhes a oportunidade de interagir, conviver, dialogar, trocar ideias e auxiliar as

crianças em momentos de maior dificuldade para que, mais tarde, consigam ser autônomos e dinâmicos. A criança deve ter a liberdade de tomar as suas próprias decisões para ser o mais autônoma possível. Tal como refere Oliveira-Formosinho, “3 aos 6 anos é uma fase crucial e que pode ser determinante para que todas as outras tenham um mínimo de sucesso” sendo “uma responsabilidade acrescida que nós temos e que não deverá ser descorada” (Oliveira- Formosinho, 2000, citado por Mesquita-Pires, 2008, p. 140). Seguindo esta linha de pensamento, o adulto deve encorajar as crianças sendo fundamental que se sintam bem, livres e confiantes. As crianças mais pequenas nem sempre conseguem expressar os seus sentimentos ou expressar aquilo que querem, pelo que nesta fase a linguagem oral é uma mais valia e é utilizada como meio de comunicação entre pares, de forma a facilitar o dia a dia das crianças. Sendo assim, é importante motivar as crianças para o diálogo no jardim-de-infância, quer com os seus pares quer com os adultos, pois quando as crianças “se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem oral para lidar com as ideias e com os problemas concretos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 40). A par da linguagem, as crianças aprendem brincando e interagindo com os outros e com os materiais. As crianças são todas diferentes e com níveis de desenvolvimento diferentes, cada uma ao seu jeito e ritmo e, por isso, os adultos devem estar atentos à evolução e, por vezes, à regressão de cada uma, tentando que estas consigam alcançar os objetivos traçados. Perante isto, Vigotsky (2009) salienta que os educadores devem ser capazes de organizar atividades com grupos de crianças, embora estas sejam todas diferentes. Nesta linha de ideias, Hohmann e Weikart (2011) referem que as crianças aprendem através da ação sobre objetos e através da interação com as pessoas, ideias, objetos, adquirindo o conhecimento através dessas ações, explorações e descobertas do mundo que as rodeia. As crianças, para além de explorarem e manipularem os objetos também devem refletir sobre eles e o educador deve estar presente nestes momentos de descoberta, não para lhes dar as respostas (para que serve, o que faz com aquele material...) mas sim para escutar a criança e ouvir as suas ideias e pensamentos. Por fim, importa mencionar que os educadores devem valorizar pedagogias que colocam o sujeito no centro da construção do seu próprio conhecimento, onde o educador deve mediar e orientar, articulando a teoria e a prática.

1.2.A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A creche é considerada um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (portaria n.º 262, 2011, art. 3.º, p. 4338). A família vê nas creches um apoio e cooperação, uma vez que estas auxiliam por forma a que os seus filhos consigam desenvolver-se de forma integral – psicologicamente, intelectualmente e fisicamente. No que diz respeito à documentação legal para creche, torna-se importante referir o Despacho Normativo n.º99/89 que aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos. Segundo este documento, as instituições que acolhem devem ter ao seu dispor: espaços apropriados para as crianças pequenas, diversos materiais adequados à sua faixa etária, condições de higiene e de alimentação, pois esta etapa está relacionada com o saber cuidar e educar. Na creche, os educadores recorrem às experiências-chave como fonte de orientação para a observação, apoio, planificação e avaliação das práticas educativas. Na Escola Superior de Educação do Porto (ESEP) foi proposto às mestrandas o uso das experiências-chave, propostas pelo modelo curricular *HighScope* (à posteriori referenciado), o que as auxilia a descrever as ações das crianças, proporcionando “um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p.36). Estas estão divididas em nove domínios abrangentes da aprendizagem: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e do número, do espaço e do tempo. O pré-escolar, que se segue à creche, torna-se basilar para a vida de qualquer criança, Oliveira-Formosinho (2013) refere que é na educação pré-escolar (EPE) que as crianças desenvolvem competências e destrezas, aprendem normas e valores, sendo a etapa que promove atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura. Assim, esta fase que sucede à creche deve ser encarada como a preparação para o futuro, onde a criança é apoiada a desenvolver-se e a sentir-se bem com ela mesmo. Cabe assim ao educador proporcionar às crianças essa preparação e desenvolvimento, onde as aprendizagens devem trazer felicidade às

crianças. A não existência de um currículo normativo e prescritivo para gerir a EPE permite ao educador dispor de maior autonomia nas suas escolhas. Para tal, torna-se necessário o educador ter conhecimento da documentação legal para o pré-escolar e, assim sendo, importa referir a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º46/86), que estabeleceu qual seria o público-alvo do nível educativo, bem como os seus objetivos a atingir. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a EPE “é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (secção I, art. 5º, p.3069), sendo esta fase destinada “às crianças compreendidas entre os 3 anos e à idade de ingresso ao ensino básico” (secção II, art. 6º, p.3070), em que as famílias necessitam de ter um maior apoio por parte dos educadores na educação dos seus filhos. Seguindo esta linha de pensamento, surge a 10 de Fevereiro de 1997, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar que aclama esta fase como sendo “ a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 5/97, capítulo II, art. 2.º, p. 670). É notório nestes referenciais legais que o envolvimento familiar se torna fulcral na educação para as crianças, pois influencia as aprendizagens, desenvolvimento e bem-estar das mesmas. A implementação da Lei Quadro torna-se um ponto de partida para os educadores de infância, no sentido em que é um referencial que valoriza, apoia e regula a prática. É neste patamar que entram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE (1997) constituem um conjunto de princípios que apoiam o educador na sua prática, de modo a que este possa conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (Ministério da Educação (ME), 1997, p.13) A importância deste documento é visível pelo facto de estarem presentes os principais objetivos da EPE: “desenvolvimento pessoal e social da criança, educação para a cidadania, inserção na sociedade, igualdade de oportunidades, sensibilização estética e compreensão do mundo” (ME, 1997, p.15). Para além dos objetivos, podemos encontrar referências à organização do ambiente educativo e às áreas de conteúdo, que são as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem, sendo estas: Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação (que se subdivide no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática) e, por fim, a Área de Conhecimento do Mundo. A par das OCEPE (1997), surge outro documento importante para os Educadores, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010): “baseando-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar, as metas de aprendizagem estão globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo aí designadas” (ME, 2010, p.2). O objetivo das Metas de Aprendizagem é enunciar as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da EPE, de modo a orientar as práticas dos educadores. Este documento, como referido anteriormente, tem como base as áreas de conteúdo designadas nas OCEPE, estando estas presentes e subdivididas em vários domínios e subdomínios. Para uma melhor operacionalização das OCEPE, o Ministério da Educação, disponibilizou diversas Brochuras com o objetivo de ajudar a melhorar os educadores de infância na sua ação educativa. Dando a título de exemplo, Brochuras da matemática: “Geometria” (2008) e “Sentido de número e organização de dados” (2008); de ciências “Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos” (2009); linguagem oral e abordem à escrita: “À descoberta da escrita” (2008); artes: “As artes no jardim de infância” (2010); “Limoeiros e Laranjeiras” (2009) e “Podiam chamar-se Lenços de Amor” (2009) que apoiam o trabalho por projeto.

1.3.PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A mestranda acha importante referir que um modelo curricular “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (Spodek & Brown , 2002, citado por Mesquita-Pires, 2008, p.62). Assim, cada modelo curricular provém de diferentes teorias, que assentam num conjunto de pressupostos sobre os recursos e estratégias, que permitem a apropriação de conhecimento acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e do ambiente educativo. O conhecimento dos modelos orienta os educadores nas suas práticas, bem como nas suas reflexões acerca das mesmas. Segundo Oliveira-Formosinho (2013) e dando seguimento às ideias anteriormente referidas, a adoção de um modelo curricular na EPE é considerado um fator de qualidade, uma vez que pode trazer ao educador uma melhoria na sua ação pedagógica utilizando as diversas perspetivas existentes.

A mestranda acha relevante abordar a perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2000), de forma sumária, já que é uma mais valia para a sua aprendizagem

profissional. Esta perspectiva incide em creche e tem como pontos marcantes: organização do espaço (criação de um ambiente desafiador e incentivador para as crianças, na medida em que descubram o mundo que as rodeia); organização de um ambiente familiar (a Instituição é um lugar para as crianças e suas famílias e deve-se proporcionar segurança e conforto a ambos); a existência de grupos heterogêneos (é vista como um meio natural e com grande oferta de aprendizagens mais significativas, em que os mais velhos ajudam os mais novos) e o cesto dos tesouros e o jogo heurístico (interação de crianças e educadores com objetos de uso diário). Segundo a perspectiva de Goldschmied e Jackson (2000), o contexto físico que acolhe as crianças “por um lado, deve ser confortável e criar uma atmosfera semelhante ao ambiente de um lar e, por outro lado, deve apresentar as condições práticas necessárias ao desenvolvimento de uma ação pedagógica adequada” (Araújo, 2013, p. 36).

O jogo heurístico situado para a faixa etária de um aos três anos é importante pois permite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Neste jogo é visível a “promoção da coordenação óculo-manual e da concentração da criança” (Araújo, 2013, p. 55), isto é, a mobilidade onde a coordenação entre mãos, olhos e objetos é cada vez mais precisa, pois é despertada pela curiosidade. É, ainda, fundamental para o desenvolvimento da capacidade de concentração e criatividade que fomenta o processo cognitivo e educativo da criança. Nesta linha de pensamento e traduzindo a ideia das autoras supramencionadas, a creche é um lugar para viver, trabalhar e jogar, sendo a criança livre de fazer as suas escolhas, explorações e aprendizagens. O adulto tem um papel de enorme responsabilidade na concretização de todo o espaço, pois deve estar atento às necessidades individuais das crianças e criar novas oportunidades de exploração livre para as mesmas. No que diz respeito ao papel da criança, esta adota uma posição ativa face às oportunidades que o espaço e o adulto lhe proporcionam.

Os modelos curriculares que a mestranda irá, posteriormente, abordar serão: *HighScope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia*, os mesmos seguem uma linha construtivista e socioconstrutivista em que a criança desempenha um papel de extrema importância. Assim, é relevante abordar cada um dos modelos, considerando apenas os seus aspetos fulcrais com que pode beneficiar a ação pedagógica da mestranda no seu processo de desenvolvimento de competências. O modelo curricular *HighScope* situa-se numa perspectiva desenvolvimentalista e a sua prática pedagógica centra-se, principalmente, na criança assumindo-a como um ser

ativo e inovador, que aprende através de experiências, explorações, interações e a brincar, permitindo que o seu desenvolvimento e aprendizagem sejam provocados por ela. Este currículo contém princípios que servem como orientadores para os profissionais, tais como “aprendizagem ativa, interação adulto-criança, ambiente físico centrado na criança, horários e rotinas (...) e observações diárias de crianças que orientam o trabalho de equipa entre educadores e pais (...) e a avaliação” (Post & Hohmann, 2011, p.16). Assim, a mestrandia considera que este modelo tem como base fundamental a aprendizagem ativa da criança desde o seu nascimento, pois a criança aprende ativamente através das experiências que realiza num contexto de interações com as pessoas, relação com os objetos e materiais que estão ao seu alcance, explorando-os com todos os seus sentidos. Desta forma, a criança constrói o seu conhecimento através da ação direta sobre os objetos, sendo necessário que a mesma tenha ao seu alcance uma diversidade de materiais que favoreçam as experiências de escolha e tomada de decisão. Cabe ao educador proporcionar às crianças um ambiente propício e rico de momentos de exploração, de motivação e de incentivo a interagir com os outros e sobre as coisas, de modo a que possam descobrir algo novo sozinhas. Para tal, a atividade educacional é organizada mediante linhas orientadoras denominadas de experiências-chave que enquadram o conteúdo das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. Estas permitem que o educador consiga organizar, interpretar e agir sobre aquilo que as crianças fazem e descobrem na sua aprendizagem ativa. Todavia, o educador não deve impedir a oportunidade que a criança tem de resolver os seus próprios problemas e conflitos, uma vez que tal permitirá tornar-se um ser autónomo e capaz de se relacionar com os outros de forma a resolver as situações em que está envolvida. Segundo o modelo *HighScope* é “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5) Neste modelo as interações são importantes porque as crianças estão constantemente em interação umas com as outras. A interação adulto-criança é estabelecida num clima de afeto, carinho, amor, compreensão, colaboração que favorece a auto-estima das crianças, reforçando as suas capacidades de iniciativa, tornando-as autónomas, responsáveis e confiantes. Tal como refere Mesquita-Pires (2008) a preocupação deste modelo é a construção intelectual da autonomia da criança, colocando-a no centro dessa mesma construção. As interações podem beneficiar o desenvolvimento da criança, por isso, o educador tem a função de criar

um ambiente de aprendizagem ativo, tendo em conta as necessidades sociais, emocionais, cognitivas e linguísticas da criança. No que concerne ao ambiente físico, as salas estão divididas por áreas de interesse diferenciadas para permitir às crianças diferentes aprendizagens curriculares. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), as salas devem estar apetrechadas, a título de exemplo, a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área do consultório médico, a área da biblioteca e da escrita. Esta organização da sala em áreas é uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contendo mensagens pedagógicas quotidianas, que permitem uma vivência plural da realidade, bem como a construção da experiência dessa pluralidade. Estas áreas devem estar completas com os respetivos materiais que devem ser visíveis, acessíveis e etiquetados para facilitar a autonomia das crianças no ciclo de escolha “escolha-uso-arrumação” (Weikart & Hohmann, 2011, p.176). Ainda relativamente à organização do ambiente educativo, mais especificamente na organização do espaço, o educador assume-se com grande importância na construção de oportunidades de bem-estar e de aprendizagem da criança. Aqui também devem existir oportunidades para as crianças realizarem as suas escolhas e tomarem decisões, isto é, “aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.165). A rotina diária é outra dimensão pedagógica privilegiada deste modelo, sendo constituída por diversos momentos que permitem à criança contactar com realidades distintas dentro e fora da sala de atividades. Estes momentos possibilitam à criança, a criação e desenvolvimento de hábitos de controlo, de partilha de materiais, de opiniões, bem como a colaboração com pares e a equipa pedagógica. São, também, contempladas as capacidades de respeito e de tomada de decisões. A rotina diária permite às crianças uma estrutura diferenciada em que há momentos de grande grupo, de pequeno grupo, de pares e individual. O modelo curricular que a mestranda abordará, *Reggio Emilia*, torna-se importante referenciá-lo na medida em que se enquadra numa perspetiva socioconstrutivista e pode ser comparado com alguns aspetos que se evidenciam em contexto. Este modelo foi desenvolvido por Loris Malaguzzi e caracteriza-se pela “focalização dada a todas as formas de expressão simbólico (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2007, p.110). Perante isto, pode dizer-se que é um modelo que valoriza a arte enquanto ferramenta para o pensamento, podendo as crianças comunicarem e construir as suas significações através de diferentes formas de linguagem. Segundo Lino (2007), este modelo

desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que é conceptualizada como ativa, competente e protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. O movimento cooperativo e de colaboração de pais e comunidade marcam este modelo, uma vez que permitem melhorar a qualidade de desenvolvimento de cada criança. Remete, ainda, para a dimensão estética no cuidado com o ambiente que é marcado pela “documentação pedagógica dos processos e produtos das experiências de aprendizagem” (Lino, 2007, p.116). Esta documentação resulta das atividades das crianças que devem ser expostas nas paredes, de modo a que possam contactar diversas vezes com os trabalhos desenvolvidos, bem como relembrar os processos que realizaram para o concretizarem. Esta documentação também é vista como um instrumento de reflexão crítica que permite avaliar, guardar e registar esses processos de aprendizagem. A escuta da criança deve ser referenciada, uma vez que este modelo coloca a criança como ser ativo, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeito de direitos, ao qual se deve estar atento às partilhas de ideias, significados e sentidos “escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer” (Lino, 2007, p.127). O papel do adulto centra-se na necessidade de desenvolver a criança a todos os níveis (sociais, psicológicos, afetivos e emocionais), bem como desenvolver a sua capacidade de escuta e estimular as crianças para que avancem com as suas ideias, coloquem hipóteses e conclusões e possam partilhá-las entre todos os atores do processo educativo. Segundo Forman (1996), pode-se detetar o construtivismo “na maneira como encorajam as crianças a dialogarem entre si, a compreenderem as perspetivas umas das outras e a constituírem uma compreensão conjunta sobre um dado tema” (Forman, 1996, citado por Mesquita-Pires, 2008, p.66).

O modelo curricular MEM foi desenvolvido em Portugal durante a década de 60 e “desenvolve uma ação construtivista sustentada nas concepções de Vigotsky e de Bruner, valorizando uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sócio centrada, radicada na herança sócio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, 1996, citado por Mesquita-Pires, 2008, p.64). Segundo Niza (2007), a escola é um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde todos os atores deverão criar condições materiais, afectivas e sociais para que possam, juntos, criar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos. Os pressupostos do

processo educativo de MEM assentam na constituição de grupos de crianças heterogêneas, por forma a que a interajuda e a colaboração entre as crianças seja o essencial para os progressos. O espaço educativo de currículo MEM tem de ser agradável, motivante e estimulante, de modo a que as áreas disponham de um ambiente semelhante de organização das sociedades adultas. As paredes das salas devem conter as exposições de produções das crianças, as suas obras de desenho, pintura, textos, bem como planos de atividades com mapas de duas entradas e mapas de presenças. A avaliação tem importância neste modelo, uma vez que surge integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação, isto é, não é avaliado o produto final concretizado, mas sim todas as fases que passaram. Uma avaliação contínua, em que a criança desempenha um papel ativo, sendo esta feita através da “observação espontânea, as comunicações várias das crianças, o acompanhamento dos processos de produção, as ocorrências significativas” (Niza, 2007, p.158). Assim, à semelhança dos outros modelos, a criança está no centro da ação e participa ativamente, sendo notório o envolvimento parental e com a comunidade.

Uma outra característica deste modelo, igualmente partilhada pela perspetiva pedagógica de *Reggio Emilia*, é a metodologia de trabalho de projeto. O termo de projeto pode ter várias conotações e ser utilizado com variados sentidos, o que o torna um conceito impregnado de significados. Mas, no âmbito da educação defende-se que o trabalho de projeto “não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas” (Gambôa, 2013, p.49), deste modo, “envolve uma articulação entre interações e ações, entre a teoria e a prática, organizada num plano que estrutura essas ações” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p.68). Assim, um projeto deve ser uma atividade intencional, onde vários atores neles envolvidos formulam objetivos que nortearão as atividades que serão realizadas. Este deve requerer uma margem de iniciativa, participação, cooperação e autonomia de todos os elementos que nele estão envolvidos, sendo fundamental que exista um espírito colaborativo nas diferentes fases de desenvolvimento. Para que toda esta situação se torne educativa deve-se despertar a curiosidade, interesse e estímulo nas crianças, mas para tal tem de existir um problema ou situações problemáticas podendo surgir através do educador, mas também através de um grupo de crianças. O problema terá de ser uma situação que gere dúvidas, incertezas e que seja a base para a investigação,

trabalho, criatividade, uma vez que “a situação de base de partida no seu estado pré-reflexivo é uma situação existencial. Só se torna problemática quando pensada”. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2013, p. 56). Desta forma, a estrutura epistemológica fundamental do trabalho de projeto enraíza aqui: começar por um problema, define-se as dificuldades a resolver, partilham-se os saberes que já sabem, as crianças desenham e esquematizam as ideias com o auxílio do educador; traça-se um itinerário reflexivo, os objetivos gerais e específicos, fazem-se pesquisas (de todos os atores) e o centro de uma aprendizagem que é a “passagem de uma pedagogia transmissiva onde “aprender era adquirir velhas soluções”, para uma pedagogia criativa e participativa” (Kilpatrick, 1971, citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2013, p. 56) executa-se o plano anteriormente descrito e aprofundam os saberes e as ideias iniciais e, por fim, avalia-se/ divulga-se. Após o seu surgimento e depois de todo o seu desenvolvimento, é necessário no final do projeto fazer uma avaliação “tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases, possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo” (Kilpatrick, 1971, p.81, cit. Oliveira-Formosinho & Gambôa R.,2013, p. 57). Refletir sobre o projeto, o que podia ter sido diferente, outros caminhos que poderiam ter seguido, o que se aprendeu de novo, o que foi mais interessante... em suma, a avaliação é considerada um ponto de reorganização de todo o processo, para que todos os passos tomados possam ser aperfeiçoados. Atualmente, falar em projeto é constante e é quase inevitável pois a metodologia de projeto torna-se fulcral para orientar as atividades centradas nos interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, um profissional de educação de infância não deve menosprezar nenhum dos modelos curriculares existentes, simplesmente deve adequar os modelos à sua prática pedagógica, de modo a que esteja sempre presente o grupo, o contexto em que está integrado e as suas características, bem como as concepções e valores. Posto isto, articulando o que foi mencionado “independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins de infância, acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de atividades, poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem” (Katz & Chard, 1997, citado por Vasconcelos et al, n/d, p.8).

1.4. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que o educador desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, o qual assume a dimensão moral da profissão. Partindo deste conceito e após a mestranda ter feito referência aos modelos curriculares predominantes, importa agora referir que o educador para além do conhecimento dos modelos deverá conhecer o grupo de crianças com quem vai interagir e traçar objetivos e estratégias, de modo a que todo o processo educativo seja intencional e significativo para as mesmas. Estes conhecimentos terão de ser específicos de cada criança, uma vez que o educador tem de identificar as capacidades, interesses, dificuldades, o contexto social, cuidados físicos e de educação que cada criança tem. Seguindo esta estrutura o educador deve “construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também as solicitações dos outros níveis educativos” (Vasconcelos, 1990, citado por ME, 1997, p. introdução). Na mesma medida, a mestranda também considera importante o educador ter uma atitude relevante, uma vez que “a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental neste processo” (ME, 1997, p.36). Essa atitude deve incidir em saber agir, comunicar (promover diálogos com as crianças, entre as crianças, com os pais), deve saber que a educação pré-escolar desempenha enorme importância na vida das crianças, deve ter um ponto de vista moral e ético (respeito por si e pelos outros), manter uma proximidade com os outros profissionais, ter grande sensibilidade para as crianças (preocupação com o seu bem-estar emocional, com os seus interesses pessoais e particulares), atribuir à criança grande autonomia (experiências, escolhas, expressão de ideias e pensamentos), no fundo, deve procurar o aperfeiçoamento contínuo no seu desenvolvimento profissional de modo a que se torne essencial para cada criança. O Decreto-Lei n.º 240/2001 definiu o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do Ensino Básico e Secundário, sendo imprescindível analisar e reflectir acerca do papel docente na gestão do currículo, de modo a que exerça uma prática pedagógica harmonizada (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). O educador é quem define a conceção e o desenvolvimento do currículo, sendo que um dos objetivos será a construção de aprendizagens integradas

por parte das crianças. Para que tal aconteça é necessário mencionar o ciclo da metodologia de investigação-ação (observar, planificar-agir-avaliar-refletir) referindo as etapas que influenciam a ação pedagógica exercida em contexto. Assim, seguindo esta linha, é importante um processo de observação de cada criança e do grupo, para que se possa “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações” (ME, 1997, p.25). Segundo Estrela (2008), os objetivos gerais e específicos da observação serão determinados a partir das respostas à questão “observar para quê?” (p.26). A observação, tal como refere Parente (2012), é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional. É através da observação que o educador retém informações da criança, realiza registos acerca das suas atitudes e ações, bem como pode recolher informações acerca do seu meio e contexto familiar. Na observação torna-se fulcral a partilha das informações entre os profissionais e os pais, no que diz respeito a determinadas situações relevantes das próprias crianças. É com base na fase de observação que emerge o planeamento e a fase da avaliação, pois este ciclo sucede-se de forma contínua e sistemática, de modo a orientar o educador na sua ação. É aqui que o educador deve ser “um observador reflexivo, disposto a analisar e a avaliar em todos os momentos e ter a disposição de fazer todas as transformações que forem necessárias” (Forneiro, 1998 p.267). A planificação das atividades deve ter como pilar as necessidades e interesses de cada criança e/ou grupo, bem como as suas propostas de atividade, uma vez que esta partilha de decisões e ideias é benéfica para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Neste momento, o profissional deve reflectir “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências”, por forma a que as crianças possam “explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas” (ME, 1997, p. 26). A ação educativa, posterior à planificação, deve ser flexível, uma vez que não se controlam os imprevistos que possam acontecer. Segundo o Decreto Lei n.º 241/2001, a planificação deve ser de forma integrada e flexível, tendo por base dados da observação e da avaliação, bem como as propostas das crianças e as situações implícitas. (Decreto Lei n.º 241/2011, anexo nº. 1). Nas planificações também devem constar oportunidades que possam integrar a participação da equipa educativa, pais e outros membros da comunidade nas ações e, tal como refere o ME (1997), torna-se uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. O educador deve tentar compreender e respeitar a família, sendo este um processo bilateral, de

modo a que a família consiga integrar-se no contexto educativo, podendo assim estar mais perto e mais informada acerca de todo o processo de aprendizagem dos seus educandos. Posteriormente à ação, surge a avaliação do processo e dos efeitos da mesma, esta avaliação permite ao educador saber como correu a sua ação, se as crianças desenvolveram ou aprenderam algo “a avaliação é o suporte do planeamento” (ME, 1997, p. 27). Esta avaliação permite, ainda, averiguar o que correu bem e/ou menos bem e o que poderá ser diferente caso essa ação se repita. A avaliação permite ao educador saber do desenvolvimento da criança, tal como refere Vigotsky, permitindo atuar na zona de desenvolvimento próximo da criança, isto quer dizer que é “a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que a criança pode resolver sem a ajuda do adulto” ou pela ajuda de alguém “o desenvolvimento potencial avaliado pela dificuldade do problema que uma criança consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto”. (Vigotsky, n/d, p.5). Para concluir o ciclo da metodologia de investigação (observar, planificar, agir e avaliar), importa referir a reflexão. Tal como refere Alarcão (2001), pensar curricularmente significa tão só assumir uma postura reflexiva e analítica (p. 17). A reflexão, tal como refere Dewey (1933) “é uma forma especializada de pensar” (Dewey, 1933, citado por Alarcão, 1996 p. 175). Este processo não deve ser realizado apenas pelo profissional mas também com as crianças, a reflexão é importante na produção e no conhecimento pedagógico, uma vez que reflecte-se na ação e sobre a ação. Alarcão (1996) utilizando as ideias de Schön refere que os profissionais refletem no decurso da própria ação, com um diálogo acerca da própria situação e, no que diz respeito à reflexão sobre a ação, reconstróem a ação, a posteriori, para a analisarem. A reflexão torna-se elementar uma vez que é a base para a reestruturação da ação. A reflexão predomina nas ações pedagógicas e ao longo do todo o processo, tornando-se importante para o profissional refletir acerca de si mesmo, dos seus conhecimentos, das suas atitudes e das suas competências enquanto educador de infância. As narrativas reflexivas individuais permitem ao profissional a (re) construção da sua identidade profissional, proporcionando momentos de melhoria, evolução, tornando-se profissionais responsáveis, melhores e mais conscientes. A mestrandia também considera importante referir que o próprio diário reflexivo das suas práticas torna-se uma forma de analisar e de descrever os acontecimentos decorridos. A dimensão reflexiva é um grande foco como instrumento de investigação na prática.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional “é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve o crescimento, empenho com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 49). Para o profissional cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir é um desafio. Assim, cada profissional deverá “conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2012, p.14).

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO

2.1. [REDACTED]

Reconhecer as características do meio envolvente que rodeia o estabelecimento educativo torna-se basilar, pois a sua inserção geográfica irá ter influência na educação das crianças, tal como preconizam as OCEPE (1997). A gestão e a utilização dos recursos existentes podem proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas.

[REDACTED] pertence à rede pública do ME e está inserido no Agrupamento de Escolas [REDACTED], da cidade do Porto, mais precisamente na freguesia da Sé. Situa-se por excelência num local de grande riqueza histórica e cultural, representando um povo orgulhoso do património que é detentor. As vistas beneficiam da bela paisagem do Rio Douro e da Ponte D. Luiz. A Sé ocupa uma área de 4 km² e tem cerca de 3437 habitantes, estando a maioria desta população no desemprego. Nesta freguesia encontram-se respostas às necessidades da população como os meios de deslocação, edifícios comerciais de alimentação/comércio, centro de saúde e, também, a nível cultural.

No que concerne à estrutura geral organizativa do Agrupamento processa-se de acordo com o organograma (cf. Anexo B1), sendo que o edifício escolar engloba a [REDACTED] Este pertence ao Plano de Centenário e foi construído em 1957, tendo sido remodelado em 2006.

Esta é uma instituição que integra o programa T.E.I.P. (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde o ano letivo 2006/2007, visto que tem um “elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (Decreto lei nº 20/2012, 2º artigo, p. 33345).

Esta instituição integra cento e trinta e cinco crianças, sendo noventa e três do 1º Ciclo e trinta e seis do Pré-Escolar. Relativamente aos recursos humanos, é de salientar que o pessoal docente é composto por duas educadoras, cinco professores

do ensino básico e um coordenador de estabelecimento que incorpora funções pedagógicas e administrativas. O pessoal não docente é constituído por cerca de dez elementos (uma assistente técnica, três cozinheiras e assistentes operacionais).

No que concerne ao espaço, este edifício é composto por três pisos: o terceiro onde se situam a biblioteca, salas do primeiro ciclo e o gabinete do coordenador de estabelecimento; o segundo piso, ao nível da entrada, onde se encontram as salas do pré-escolar, laboratório, sala das atividades de animação e apoio à família (AAAF) e o recreio exterior; a cave onde se encontram a cantina e a cozinha. A ligação entre os pisos é feita por escadas interiores que estão dotadas de elevador adaptado para pessoas que apresentem dificuldades a nível motor.

Na valência do pré-escolar existem duas salas de atividades (Pré-escolar A e Pré-escolar B) com grupos heterogéneos: uma com o grupo de quatro e cinco anos e a outra com o grupo de três, quatro e cinco anos. Neste sentido, após uma breve descrição acerca do importa referir a sala de atividades onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica. Assim sendo, nesta linha orientadora importa caracterizar brevemente as dimensões do ambiente educativo.

Relativamente à organização do espaço, a sala A encontra-se virada a sul, com vista para o rio Douro, tem bastante luz natural, é uma sala ampla e com potencialidades de reconfiguração do espaço, que ao mesmo tempo permite a liberdade de movimentos das crianças pela sala, pois na EPE “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37). A casa de banho situa-se no exterior da sala mas muito próxima desta, de modo a facilitar a deslocação das crianças à mesma. A sala foi recentemente remodelada encontrando-se dotada de aquecedores, armários para arrumação e um ponto de água. Está dividida e organizada em áreas de interesse bem definidas: biblioteca, cozinha, “casinha”, jogos e construções, expressão plástica, computador e música (cf. Anexo B2). Estas divisões foram repensadas pela equipa educativa, de maneira a corresponder aos interesses e necessidades das crianças, criando-se uma nova área, a do consultório (cf. anexo B3). Os materiais existentes são de fácil acesso às crianças e, na maioria dos casos, em quantidade suficiente para atender às suas necessidades. Estão organizados e arrumados para serem utilizados de forma autónoma e segura, respeitando as normas de utilização. A organização do tempo caracteriza-se por uma rotina diária em que as crianças têm a oportunidade de usufruir de atividades espontâneas nas diferentes áreas de interesse, atividades orientadas em grande e pequeno grupo,

momentos de exterior, de higiene e de alimentação. De um modo geral, pode-se distribuir os tempos de rotina como: tempo de acolhimento, atividade proposta pelo adulto, lanche da manhã, higiene, momentos de jogo livre, higiene, almoço, atividade proposta pelo adulto, momentos de jogo livre, higiene, e por fim, lanche da tarde. Depois do lanche é efetuado o reforço apenas para as crianças que permanecem na instituição até mais tarde.

É imprescindível referir que existem documentos que orientam a prática a desenvolver como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Sala. Contudo, no [] estes instrumentos não se encontram atualizados devido à mudança na Direção do Agrupamento [] O Projeto Educativo intitula-se “Crescer Saudável em Agrupamento”. A sala do Pré-Escolar A não tem um registo do Projeto Curricular de Sala mas um Projeto Curricular de Jardins, “Crescer com a Arte” (cf. Anexo B4). Através deste projeto pretende-se que as crianças possam tomar consciência de toda a vida em seu redor, das suas ideias, sensações e emoções.

Para finalizar a contextualização da Instituição é necessário realizar uma breve caracterização do grupo de crianças e da equipa educativa com quem a mestrandia desenvolveu a sua prática no primeiro semestre. Neste seguimento, o grupo é constituído por dezoito crianças, onze do sexo feminino e seis do sexo masculino. Em relação às suas idades, existem três crianças com quatro anos e as restantes com cinco, sendo três crianças provenientes do Bangladesh e uma da Ucrânia. Através das observações pode-se constatar que as crianças demonstram interesse pela expressão musical e expressão motora (aprendizagem de novas canções, danças), interesse pela leitura de livros pedindo sempre a sua dramatização, interesse pela área do jogo simbólico, onde encarnam diferentes papéis plurais, sendo também evidente o interesse pela iniciação à escrita, querendo escrever sempre o seu nome, dos amigos, dos pais, entre outros. No que diz respeito às necessidades as crianças revelam algumas dificuldades em aguardar pela sua vez, na auto-regulação corporal e na articulação e pronúncia de palavras, principalmente nas crianças de nacionalidade estrangeira.

No que concerne à equipa educativa é fundamental mencionar que é formada por um Educadora de Infância, uma Assistente Operacional, duas estagiárias da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e duas estagiárias do Agrupamento [] O clima é marcado por uma boa interação entre todos, respeito mútuo, partilha de informações e saberes. Ambas as profissionais

demonstraram preocupação com as estagiárias, evidenciando o apoio e disponibilização para trocas de informação.

2.2.

O [] é uma instituição de ensino particular e cooperativo, a funcionar desde 2005, e situa-se na freguesia de Vermoim, no concelho da Maia. Segundo o Projeto Educativo (2012/2015), este infantário está legalizado pelo ME através do alvará nº 154 da DREN e pelo Ministério da Segurança Social através do alvará nº 3/2006 e está organizada por duas valências educativas diferenciadas: a creche e o jardim de infância. O concelho da Maia é constituído por dezassete freguesias, incluindo Vermoim, com uma área de 4,2 km² e com cerca de 150 000 habitantes.

Esta instituição está bem localizada e possui em seu redor espaços para a realização de atividades do plano anual como: Casa do Povo de Vermoim, Estádio Municipal Prof. José Vieira de Carvalho, Pavilhão Municipal, Complexo Municipal de Ginástica e o Complexo Municipal de Ténis. A par destes espaços beneficia de outros localizados nas freguesias circundantes como o Complexo Municipal Casa do Alto, Parque Zoológico da Maia, Fórum Jovem, Conservatório de Música da Maia, Biblioteca Municipal da Maia, Quinta da Gruta e o Museu de História e Etnologia da Terra da Maia.

Os agregados familiares das crianças situam-se na faixa etária entre os trinta e um e os quarenta anos, com habilitação literária superior e constituídos, maioritariamente, por três pessoas.

No que concerne aos recursos humanos tem uma líder orientadora de todo o processo educativo que define metas e indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos, redefinindo estratégias sempre que necessário, uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo em constante mudança (cf. Anexo B5). O pessoal docente é composto por sete educadoras de infância (duas com bacharelato e cinco com licenciatura) e habitam no concelho da Maia tendo, em média, trinta e três anos. Em relação ao pessoal não docente a instituição tem sete assistentes operacionais com formação na área, os funcionários de limpeza, cozinha

e portaria. A par destes profissionais tem técnicos especializados que colaboram em áreas da saúde, psicologia e educação. Atualmente, esta instituição conta com noventa crianças, trinta e seis em creche e setenta e cinco no JI.

O edifício é recente e tem dois pisos, na parte superior encontram-se três salas de creche, uma de um ano e duas de dois anos, em que cada sala tem capacidade para doze crianças e uma sala de pré-escolar de três anos. No piso inferior encontram-se três salas de pré-escolar de quatro e cinco anos, cada sala com capacidade para vinte e cinco crianças. É neste piso inferior que se localiza o refeitório, dispensa e cozinha. Podemos, ainda, encontrar casas de banho com acessibilidade às crianças. Ambos os pisos dispõem de recreio exterior com bastante espaço. As salas estão apetrechadas de material didático e equipamentos que permitem o acesso às novas tecnologias.

Relativamente à organização do espaço da sala dos 2 A, esta reflete o modelo e os princípios educativos adotados pela equipa. É uma sala acolhedora, confortável e segura provida de boa iluminação natural devido às janelas. É dotada de aquecimento, ar condicionado, sistema de som, ponto de água e uma porta envidraçada de acesso ao parque infantil (cf. Anexo B6). A sala de atividades está dividida em áreas bem definidas e equipadas em volta do perímetro da sala, deixando o espaço central para movimentação entre áreas, para jogos de ação e para reunião de grande grupo. As áreas de interesse deste ambiente educativo são: a área destinada às reuniões de grupo, jogos/ construções, plástica, cozinha e quarto e uma área de sensorio motor (cf. Anexo B7). Assim como o espaço, os objetos e os materiais devem incentivar e motivar as crianças, pelo que a sala inclui uma variedade de objetos e materiais que possam ser explorados e combinados. No que concerne à organização do tempo este divide-se: tempo de acolhimento, lanche da manhã, momentos de jogo livre, tempo de grupo, atividades de transição, higiene, almoço, higiene, hora do sono, higiene, lanche da tarde e novamente momentos de jogo livre. No prolongamento, após a saída da educadora, as crianças ficam ao cuidado da assistente operacional com atividades de jogo livre.

É de salientar também que existem documentos importantes, como o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Sala (cf. Anexo B8). O Projeto Educativo intitula-se “Quero crescer!” e debruçasse sobre a dimensão física do crescimento (cf. Anexo B9). Numa vertente social, abordará a questão da inclusão na sociedade de pessoas com diferentes limitações (físicas/intelectuais). O Projeto Curricular de Sala intitula-se “Crescer a brincar”, uma vez que é a brincar que as

crianças comunicam e se expressam, auxiliando-as no seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

Por fim, importa referenciar que o grupo é constituído por catorze crianças, quatro do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Quanto à frequência na instituição, onze das crianças já frequentavam a sala no ano anterior. As diferenças de idades tornam o grupo heterogéneo e, por vezes, com necessidades e interesses díspares. É um grupo que demonstra interesse durante as atividades orientadas, participando ativamente nas mesmas. Gostam bastante de ouvir histórias e explorar livremente os sensoriais expostos na sala pelo adulto. No que diz respeito às necessidades, algumas crianças revelam dificuldades na articulação de palavras; alguns gostam de desafiar o adulto, medindo forças, utilizando o “não” como forma de resposta; têm necessidade de regras e de um adulto de referência que lhes dê orientação segura e consistente com o intuito de os tornar cidadãos mais capazes para uma vida em grupo.

Em relação à equipa educativa existe uma educadora, uma assistente operacional e duas estagiárias da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. A educadora atual encontra-se a substituir a educadora titular daquela sala que se encontra em licença de maternidade. As reflexões diárias, a troca de informações sistemáticas, as observações contínuas e reuniões semanais permitem a partilha de ideias e de práticas colaborativas que definem estratégias, tendo em vista as necessidades e interesses das crianças.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

Posterior à exploração de um quadro teórico-concetual e legal onde a mestranda apresentou os pilares que orientaram a sua prática e, depois de ter sido feita uma breve caracterização das duas instituições de estágio, torna-se importante realizar uma descrição e uma análise das aprendizagens profissionais resultantes de toda a sua prática pedagógica, assim como de algumas atividades e dinâmicas observadas e refletidas.

Nesta linha orientadora e como a mestranda já referiu anteriormente, a prática que desenvolveu foi influenciada pela metodologia da investigação-ação, onde estabelecia uma relação entre a teoria e a prática, fundamental para um profissional na educação. Assim sendo, torna-se necessário referir que o estágio da formanda, nas duas valências, iniciou-se pelo processo de observação, processo fundamental na prática pedagógica no que diz respeito à recolha de dados acerca do grupo de crianças; descrições; análises e caracterização do grupo, da família, da instituição e do meio envolvente. Este processo de observação, tal como menciona o ME (1997), é a base do planeamento e da avaliação que suporta a intencionalidade do processo educativo. É um instrumento facilitador para obter conhecimento sobre as crianças, permitindo o ajustamento da ação ao desenvolvimento, às necessidades e aos interesses do grupo. No pré-escolar onde a mestranda estagiou, a consulta dos documentos que orientavam a instituição, como o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo, não foi possível por estes não estarem atualizados, o que dificultou o processo de recolha de dados. Contudo, a educadora cooperante e a restante equipa educativa foram muito prestáveis ao partilhar com as mestrandas as informações que tinham. Na creche a mestranda teve acesso aos documentos atualizados o que facilitou a recolha de dados. Numa fase inicial, a metodologia de observação causou à mestranda algumas dificuldades para selecionar os aspetos mais importantes a observar, focando maioritariamente a sua atenção na educadora cooperante. Estas dificuldades condicionaram a realização da primeira planificação,

que ficou aquém do que era pretendido, como posteriormente será referido. Esta observação era acompanhada por um registo diário, num caderno que a estagiária levava para o contexto, onde registava os diversos momentos da rotina diária, observações e evidências das crianças, entre outros aspetos pertinentes em cada dia de estágio.

Ainda no âmbito da observação, Tudge (n/d) refere que tendo como pressuposto a perspetiva ecológica de desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner é necessário que o Educador realize uma recolha de informação sobre o contexto familiar e o meio sociocultural em que a criança está integrada. Neste seguimento, foram elaborados questionários no pré-escolar (cf. Anexo B10), onde cada Encarregado de Educação respondia a questões que seriam imprescindíveis para uma ação mais significativa para a criança. Estes instrumentos foram uma mais valia para a recolha de dados, uma vez que estes eram escassos. Na creche a mestranda não realizou um inquérito, pois as estagiárias do semestre anterior já o tinham feito, tendo existido a troca e partilha de informações entre as duas díades.

A fase que procede à observação é a planificação e, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 241/2001, esta implica que o educador reflita sobre as suas intenções, respeitando o espaço e os materiais, fazendo uma gestão flexível e diversificada do tempo (artigo n.º 3, anexo nº1, II). Antes do estágio começar foi dito a todas as mestrandas que teriam de realizar planificações semanais (cf. Anexo A1 e B11), onde seriam evidentes os interesses e as necessidades das crianças; as aprendizagens realizadas; os objetivos de desenvolvimento; as atividades a desenvolver; a gestão do grupo, do espaço e dos materiais. A realização de uma planificação desta dimensão causou na mestranda alguma dificuldade, uma vez que nunca o tinha feito ao longo da sua formação. Contudo, esta dificuldade foi superada tendo sido notória uma evolução à medida que as várias planificações foram realizadas. No pré-escolar houve falhas cometidas pelo par em formação, uma vez que não eram muito concretas na identificação dos interesses e necessidades das crianças, bem como na relação que queriam estabelecer entre as áreas de conteúdo e os objetivos associados. No que diz respeito à creche conseguiram identificar com maior precisão os interesses e necessidades, bem como estabeleceram a ligação entre as experiências-chave e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Foi necessária esta evolução ao nível da observação (em relação a saberes, atitudes, interesses e comportamentos da criança) para permitir a elaboração de planificações de maior qualidade, sendo que “é preciso que haja abertura, da parte de quem está a formar-se para ver o que se

aprende e onde encaixa na prática” (Mesquita-Pires, 2008, p. 160). Esta abertura em querer aprender mais e querer orientar e apoiar as crianças na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento fez com que a díade não se acomodasse com as planificações elaboradas no primeiro contexto, empenhando-se e esforçando-se para melhorar este domínio. Neste momento, é de realçar o esforço e a dedicação das educadoras cooperantes no auxílio deste aspeto fulcral da prática, pois a planificação sugerida pela ESE era diferente daquelas que utilizavam nas instituições. Este exercício de planificação permitiu que a mestranda nos diversos momentos de ação se sentisse mais segura com o que poderia suceder, considerando as diferentes atividades de forma articulada e promovendo a diferenciação pedagógica. Não se pode afirmar que a mestranda seguiu de forma rígida e estanque a planificação, pois esta tem de ser flexível para todo o plano traçado e aberta a possíveis alterações mediante as propostas das crianças ou situações imprevistas. Assim, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 241/2001 o Educador ao planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível deve ter em conta não só “os dados recolhidos da observação e na avaliação” mas também as “propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (artigo n.º3, anexo nº1, II). No contexto de pré-escolar a planificação sofreu algumas alterações, quer por atividades alteradas quer por sugestões das crianças nos diversos momentos do dia, quando pediam ao adulto “podemos fazer a dramatização da história?”, “podemos fazer o jogo da estátua?”, “podemos jogar ao telefone estragado?”. Em creche, as planificações sofreram alterações por situações imprevistas que ocorrem no contexto. De acordo com o Decreto-Lei supramencionado e tal como já foi referido anteriormente, o educador deve planificar atividades que atendam a objetivos que integrem aprendizagens nos vários domínios curriculares. Inicialmente, era notória a dificuldade e o esforço das estagiárias, enquanto futuras profissionais, para dar resposta a esta integração das diferentes áreas de conteúdo, mas com o decorrer das ações educativas foi-se tornando natural e possibilitou um melhor desenrolar das atividades. Esta organização nas planificações permitiu partir dos interesses e necessidades de cada criança para uma definição dos objetivos, tal como menciona o ME (1997), promovendo-se assim, oportunidades significativas e diversificadas, suficientemente desafiadoras para o grupo de crianças presentes.

A outra fase deste ciclo diz respeito à avaliação e, considerando as idades e as suas características, devem articular-se no pré-escolar as diferentes áreas e domínios

presentes nas OCEPE e as experiências-chave na creche, vendo a criança como um participante ativo na construção do seu conhecimento. A mestranda procurou trabalhar as áreas de conteúdo das OCEPE e as experiências-chave na íntegra e, perante isto, realizou uma nova aprendizagem, pois inicialmente considerava que uma atividade era referente a um determinado objetivo e que isso era o suficiente para as crianças desenvolverem competências. Mas, ao longo das ações desenvolvidas, percebeu que esta ideia era errônea, pois é necessário desenvolver diversificadas estratégias, e sobretudo, é importante fazer propostas integradas e integradoras, atendendo aos diversos ritmos de aprendizagem para que o desenvolvimento das competências nas crianças seja uma realidade.

A avaliação “faz apelo a uma maior compreensão dos fenómenos sob avaliação para tomar decisões relativas à sua melhoria, ao seu aperfeiçoamento” (Parente, 2004, p. 16). Ainda como refere Parente (2004), a avaliação serve para estruturar decisões, para determinar como utilizar os recursos e para planificar os procedimentos a utilizar, detetando as falhas e fornecendo informações. Sendo “um processo demorado e com diferentes fases, é fundamental que o educador faça registos das observações e evidências que vai recolhendo para preservar a informação de forma a poder ser revisitada sempre que for considerado necessário” (Parente, 2004, p. 41). Assim, os registos das observações que a mestranda foi fazendo, foram fulcrais na medida em que lhe permitiram revelar o percurso de aprendizagem efetuado pelas crianças, bem como a auxiliaram a recordar o que a criança sabe e pode fazer, ajudando-a a identificar os interesses, características únicas da criança, atitudes, necessidades e suas disposições, sendo que estes registos “têm a vantagem de captar e preservar os detalhes” (Parente, 2004, p.42). Posto isto, a mestranda com base nas suas observações e registos, conseguiu coleccionar informações e evidências das crianças que lhe permitiram também compreender algumas situações e acontecimentos anteriormente visíveis. Assim sendo, a avaliação envolve a recolha de informações e evidências, a análise e a procura de compreensão de modo a influenciar as decisões educacionais a tomar.

Este processo de avaliação evidenciou-se em crescendo ao longo da prática, pois a mestranda foi trabalhando para que essa evolução fosse visível, tendo sido apoiada não só pelo seu par pedagógico, como também pelas educadoras cooperantes e pela supervisora institucional. Nas duas valências e enquanto futura profissional, a mestranda questionou-se diversas vezes sobre a maneira como estava a desenvolver as suas ações, se seria a forma adequada ao grupo, se estava a

corresponder às expectativas depositadas nela própria e se as crianças estavam realmente a desenvolver aprendizagens. Mas, em resposta a estas especulações, tiveram lugar as reuniões de avaliação com as educadoras cooperantes e o par pedagógico, após cada intervenção, bem como as reuniões pós-ação com a Supervisora. Estas reuniões tornaram-se uma mais valia para a mestranda, uma vez que lhe permitiram repensar a sua prática e melhorá-la quando necessário. Para além disso, as reuniões de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada realizada com as estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar, educadoras cooperantes e a Supervisora da ESE, tiveram um grande impacto na mestranda, promovendo e aperfeiçoando a sua prática pedagógica, bem como alertaram diversas vezes para que este fosse um processo evolutivo e não estagnante (cf. Anexo A2).

Perante isto, a mestranda relaciona a esta metodologia de investigação-ação, a reflexão, uma vez que estava constantemente presente nas ações, sendo que todas as semanas eram realizadas entre a equipa educativa, pelo menos uma reunião de reflexão, onde eram levantadas questões, discutidas ideias e sugestões e apresentadas possíveis hipóteses. Estas reflexões que incidiam sobre, na e para a ação permitiram a construção e modificação dos saberes sobre a prática. A reflexão, sendo um domínio importantíssimo, ajudou as estagiárias a melhorar o seu desempenho profissional. Em ambas as valências, estas reuniões com a equipa educativa incidiam sobre reflexões acerca dos momentos do dia e da semana; como se sentiram as crianças com as atividades propostas, se estavam empenhadas, motivadas; se o tempo da atividade foi o adequado; se a organização do grupo foi acertada, entre outros aspetos que poderiam ser pertinentes. No final das reuniões, eram identificados os pontos críticos do trabalho desenvolvido, o que tinha sido menos positivo, quais tinham sido os medos e os receios, numa perspetiva de melhorar a prática. Nas duas valências, as educadoras cooperantes tornaram-se uma mais valia para o progresso das estagiárias, sendo modelos de ação pelas suas práticas e pela forma como agiam e reagem, incentivando as mestrandas a continuar a alcançar os seus objetivos. Esta colaboração permitiu que o desenrolar da prática fosse mais rico e produtivo para ambas as partes, uma vez que possibilitou à mestranda articular criticamente os seus pontos de vista, valores e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional, problematizando as questões com que se ia deparando.

No que concerne ao ambiente educativo torna-se indispensável referir as interações pedagógicas durante a sua ação. Para tal, foram tidos em atenção os indicadores referidos por Bertram e Pascal (2009) como a sensibilidade, a estimulação e a autonomia, pois era importante proporcionar um processo de aprendizagem onde se promovessem interações pedagógicas de qualidade. Assim sendo, ao nível da sensibilidade a estagiária demonstrou-a em relação ao grupo e a cada criança, atendendo sempre aos seus interesses, necessidades, emoções e sentimentos, respeitando-a e respeitando as suas opiniões e ideias. Estimulava o diálogo com as crianças de forma carinhosa e com o uso de um tom encorajador, articulando gestos com contacto visual, sendo este um processo permanente nos seus dias, de modo a fomentar a confiança da criança e incentivando-a a ir mais longe. A par da sensibilidade entendeu que a estimulação devia estar presente diariamente nas duas valências, nomeadamente, nas situações de tempo de escolha livre onde apoiava e estimulava as crianças no desenrolar das suas brincadeiras. Como é evidente, a estimulação não pode ser apenas realizada nos momentos de tempo de escolha livre, mas também durante o desenrolar das atividades e dos outros momentos da rotina diária, onde a mestranda apoiava as crianças constantemente. Assim sendo, a mestranda para além de responder às necessidades de respeito, atenção, segurança e afeto, procurou, ainda, na interação responder de forma estimulante, incentivando a criança a envolver-se nas atividades. Contudo, algumas crianças esperavam uma orientação constante da mestranda, principalmente nas atividades de pequeno grupo, onde proferiam “eu não consigo fazer”. Nestes momentos a mestranda procurava encorajar as crianças, dando-lhe *feedbacks* positivos no decorrer da sua ação e atuando na ZDP (Vigostky, n/d).

A par destes dois indicadores, importa ainda referir a autonomia que foi trabalhada em ambas as valências. No início, a mestranda sentiu-se um pouco insegura ao diferenciar a autonomia da estimulação, porque ao estimular pode-se estar a quebrar a autonomia das crianças para realizarem as suas próprias descobertas e as suas próprias oportunidades de participação na construção do conhecimento. Através da autonomia a criança tem liberdade de escolher o que quer, como o vai fazer, a experimentar, a tomar decisões, a resolver conflitos e, sobretudo, receber apoio nas escolhas tomadas. Assim, a mestranda percebeu que a autonomia não estaria a ser quebrada, mas sim estar-se-ia a apoiar a construção do conhecimento da criança. Ao longo da ação da mestranda, a autonomia e a tomada de decisão foram evidenciadas pelas crianças em diferentes situações: na seleção de

áreas de interesse durante o tempo de escolha livre; na seleção de músicas; na seleção de leituras de histórias e na seleção de atividades estando, assim, implícita a responsabilidade das crianças pela tomada de decisão. Este indicador refere-se também à resolução de conflitos, uma vez que a mestranda procurou sempre encorajar as crianças a estabelecerem ligações entre as suas ações e os efeitos produzidos sobre os outros, incentivando-as a resolver os seus conflitos com base no diálogo e em conformidade uma com a outra. Como por exemplo, quando alguma criança se desentendia no espaço exterior ou na sala de atividades com outra criança, quando era solicitada a intervenção do adulto, a mestranda orientava a criança a dirigir-se ao seu colega e incentivava-a a uma abordagem reflexiva em torno das questões socioemocionais. Deste modo, a mestranda compreendeu que é importante e necessário encorajar a criança a resolver os seus problemas e a agir de forma independente, reduzindo o papel do adulto nas suas intervenções, de maneira a permitir que as crianças sejam capazes da tomada de iniciativas e decisões nas ações. A par do conhecimento da importância das interações se estabelecerem com base nos parâmetros referidos, numa fase inicial a mestranda evidenciou algumas dificuldades em saber articulá-los de forma adequada, uma vez que se preocupava em mobilizar os seus conhecimentos teóricos para a prática e não conseguia identificá-los corretamente. Contudo, a mestranda procurou proporcionar um processo de aprendizagem que se corporizasse numa interação com base na cooperação, autonomia e negociação entre adulto e criança e das crianças entre si. O uso destes indicadores na prática clarificou a mestranda acerca do que era observar, do que precisava para fazer uma boa observação individual, no fundo, as ferramentas que a apoiavam a ser boa profissional, no presente e no futuro.

Seguindo esta linha de pensamento e, como refere nas OCEPE (1997), as interações não existem apenas entre criança-adulto, adulto-criança e criança-criança, mas também com o meio envolvente e o meio parental das crianças. No parâmetro do envolvimento parental e da comunidade a díade tentou que se envolvessem o mais possível, sendo por vezes complicado promover estas interações por iniciativa própria, por mais que soubessem que são fundamentais para a educação das crianças. Em Pré-escolar e por iniciativa da educadora, as famílias estiveram presentes na instituição para pequenos lanches realizados pelas crianças, no sentido de promover uma alimentação saudável. O facto das mestrandas terem a oportunidade de participar e colaborar nestas atividades contribuiu para uma nova experiência profissional e uma interação mais próxima com o meio onde a criança

está inserida. A par destes momentos, as mestrandas realizaram uma árvore de natal coletiva com as crianças/pais para exposição no hall de entrada da instituição. Nesta atividade, foi fornecido a cada criança um triângulo verde para que, em casa, juntamente com os pais, realizassem a sua decoração. Na sala, crianças e mestrandas trabalharam outros triângulos, decorando-os com palavras referidas pelas crianças (amor, paz, família, saúde...) que descreviam os seus sentimentos pelo Natal. De seguida, reuniram-se todos os triângulos que perfaziam uma árvore de Natal, que foi exposta na entrada permitindo a todos observarem o trabalho realizado pelas crianças daquela sala (cf. Anexo B12.1). As mestrandas juntamente com a educadora cooperante, idealizaram e realizaram com as crianças uma pequena lembrança do Natal, uma árvore com rolhas de cortiça (cf. Anexo B12.2) para as suas famílias. Com a comunidade, a mestranda pode descrever uma das atividades proposta às duas díades, a realização de um projeto de agrupamento: “construção de uma árvore de natal” para posterior exposição no Parque das Fontainhas (cf. Anexo B12.3). Os materiais para a realização desta atividade foram escolhidos através de um processo de negociação com as crianças das duas salas do pré-escolar da instituição, a produção da árvore com invólucros de papel higiénico, uma vez que se pretendia reaproveitar os materiais do quotidiano. A realização desta árvore envolveu a família (os pais trouxeram os invólucros do papel higiénico), a equipa educativa e a comunidade (cooperação e exposição). Em creche, foi mais complicado as mestrandas envolverem as famílias das crianças como pretendiam, apesar do já apelar à participação das famílias nas dinâmicas gerais da instituição ou até da própria sala. Na aproximação da metodologia de trabalho de projeto, abordado neste capítulo, a família não se envolveu como o desejado, tendo existido uma falta de adesão por parte das mesmas, eventualmente por num período de dois meses e meio já terem participado em diversas atividades da instituição (Ida da mãe de uma criança da sala da mestranda contar uma história para todas as crianças da instituição; Sessão de música com as crianças e respetivas mães; Dia do Pai; Dia da Mãe, Workshop dado pelo pai de uma criança sobre “Tsurus”; Dia da Família). Contudo, as mestrandas presenciaram estas dinâmicas e cooperaram na realização destes dias temáticos. Em ambas as valências, a mestranda estabelecia interações com os pais das crianças criando e mantendo diálogos, embora informais, de manhã quando estes chegavam à instituição, estabelecendo “relações autênticas com as mães e os pais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 117). Tal como refere Hohmann e Weikart (2011), estas relações incidem em mostrar

interesse, responder com cuidado e atenção aos interesses dos pais, ouvi-los e respeitá-los, dar opiniões, colocar e responder a questões relativas aos seus filhos. E, proferindo palavras das educadoras cooperantes de ambas as valências, torna-se basilar para as crianças que sintam a presença dos pais nos seus dias, proporcionando momentos calmos, tranquilos e seguros na instituição, promovendo, assim, os seus elos de ligação e proximidade. Em relação à comunidade, a díade não conseguiu realizar uma interação com esta, embora tivesse surgido em torno da experimentação da metodologia de trabalho de projeto, a visita ao Jardim Zoológico da Maia, mas dada a faixa etária não se pode concretizar. A escassez do tempo foi um factor externo, a ter em conta, uma vez que influenciou a sua concretização.

Seguindo a ordem de ideias, a mestranda acha pertinente fazer referência ao ambiente educativo, no que concerne à organização do tempo, à organização do espaço e materiais.

No que diz respeito à organização do tempo e tal como já foi referido, o Educador deve realizar tudo de forma “flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Decreto-lei n.º 241/2001, anexo n.º1, II). A organização do tempo é um processo flexível estando sujeito a modificações. No Pré-escolar, por vezes acontecia esta alteração no tempo, quando as crianças marcavam a sua presença no quadro das presenças (cf. Anexo B12.4). Este momento poderia ter a duração de uma hora ou mais, dependendo dos problemas que surgiam com a sua realização, uma vez que são as crianças que têm de encontrar as soluções para os problemas com que se deparam. Já em creche, a existência de qualquer alteração na organização do tempo modificava o comportamento das crianças, uma vez que estão habituadas sempre aos mesmos tempos. Assim, tendo em consideração as características das crianças, considerou-se fulcral a criação de momentos em que as mesmas tivessem a oportunidade de se apoiarem mutuamente, partilhando sentimentos e emoções. No pré-escolar este momento era realizado antes das crianças marcarem as presenças e, na creche, durante a narração de novidades, após os bons dias. Assim sendo, nestes momentos de grande grupo, pretendia-se que as crianças partilhassem as suas ideias e aprendessem com base naquilo que observam nos restantes colegas.

Para finalizar a organização do tempo, importa referenciar que os momentos de transição, embora não fossem planificados, foram momentos cruciais tanto para a mestranda como para as crianças. As transições são “importantes, porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231), e,

por isso mesmo, cabe ao educador proporcionar nestas mudanças um clima calmo e interessante, para que se possam tornar experiências ricas e com qualidade. No pré-escolar, estes momentos de transição eram marcados pela partilha de ideias e sentimentos das crianças ou pela realização de jogos. Em creche, estes momentos de transição eram marcados por pedidos por parte das crianças: cantar ou dançar músicas; leituras das histórias trazidas de casa pelas crianças; partilha de ideias e sentimentos. Em alturas de maior perturbação, a mestranda tomava a iniciativa destes momentos de transição, como por exemplo, a transição do tempo de escolha livre para o tempo de grupo ou após os momentos de higiene. Eram momentos de responsabilidade (pelo facto da estagiária ficar sozinha perante as crianças) e de enorme partilha de emoções, sentimentos e, sobretudo, de bem-estar devido à interação que estava a ser estabelecida.

Em ambas as valências, a mestranda conseguiu gerir o tempo respeitando a rotina diária e os diferentes ritmos das crianças. Dando seguimento a esta ordem de ideias, os momentos de pequeno grupo eram mais visíveis no tempo de escolha livre. Em creche, nestes momentos de pequeno grupo, tornava-se evidente a cooperação e a ajuda mútua, por exemplo na atividade dos puzzles ou do jogo da memória (cf. Anexo B12.5), que as estagiárias levaram para a sala de atividades. Embora as estagiárias ao longo da sua intervenção procurassem desenvolver atividades que promovessem momentos de pequeno e de grande grupo, as ações individuais com as crianças eram realizadas de manhã quando se chegava à instituição ou durante a higiene ou noutro momento em que as crianças procuravam o adulto.

No que concerne à organização do espaço e dos materiais, na valência de pré-escolar, a mestranda juntamente com o seu par pedagógico considerou necessário reorganizar o espaço da sala de atividades, querendo assim, transformar a disposição das suas áreas de interesse. Esta transformação foi evidenciada por algumas necessidades das crianças, que se reflectiam na falta de um ambiente calmo e sossegado para manusearem e “lerem” um livro na área da biblioteca. Infelizmente, a diáde não conseguiu colocar em prática este projeto “Mudar a Biblioteca”, por motivos pessoais da educadora cooperante, que não pode estar presente durante o tempo estipulado para este projeto.

Na experimentação da metodologia de trabalho de projeto, inicialmente a mestranda sentiu grandes dificuldades com a noção de “projeto”, pensando que um projeto seria um conjunto de atividades, que iam ao encontro de algum interesse ou necessidade evidenciado em algum momento pelas crianças. Assim sendo, durante

as observações que a mestranda tinha realizado, constatou durante o jogo espontâneo, que as crianças gostavam de representar diversos papéis sociais que as rodeiam (médico, empregada doméstica, bailarina, lojista...). Na sala existia um armário com diversas roupas e acessórios para que as crianças pudessem usufruir dos mesmos (vestir-se como se fossem às compras, ao médico...). Atendendo a estas situações, a mestranda começou a desenvolver um mini-projeto com atividades em torno das “profissões”, no qual pretendia conhecer as concepções prévias das crianças relativamente a esta temática, dar a conhecer outras que não conheciam, transmitir novas ideias e aprofundar as suas concepções. Mas, em diálogo com a Supervisora Institucional, compreendeu que um projeto não pode desenvolver-se desta forma, partindo de ações já condicionadas por nós, adultos. O que a mestranda denominava por mini-projeto “as profissões”, na realidade eram atividades com a temática central “as profissões”. No entanto, não tendo sido um projeto, a mestranda acha relevante referir as atividades que realizou em torno desta temática, sendo que se tivessem sido conduzidas por outro caminho, poderiam ter sido realmente um projeto. Para início das atividades, decidiu realizar uma leitura animada da história “Macaco do Rabo Cortado”, de António Torrado. Esta história abordava as profissões e era um bom instrumento para a introdução do tema às crianças. A atividade terminou com a realização de um jogo em grande grupo, no qual as crianças teriam ao seu dispor diferentes imagens alusivas às profissões, tendo sido dada a liberdade de escolha para identificar uma das profissões que gostariam de ser (cf. Anexo B12.6). Esta atividade desenvolveu-se de manhã, tendo sido solicitado pelas crianças da parte da tarde a dramatização da história. Atendendo às suas propostas e interesses, juntamente com a educadora, realizou-se a dramatização da história. Mais uma vez as crianças queriam envergar outros papéis, neste caso das personagens da história (barbeiro, peixeira, padeiro, professora e violeiro). Durante este momento, uma das crianças de nacionalidade estrangeira, pediu para encarnar um destes papéis (peixeira), uma vez que foi dada a cada criança a liberdade de escolha da personagem que queriam ser. Após os papéis definidos e sendo este grupo autónomo e participativo, procuraram na sala de atividades, acessórios que pudessem dar mais ênfase às personagens. Esta atividade, situada na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, articulou-se com o Domínio das Expressões (Musical, Motora e Dramática), estava assim, presente a articulação das diferentes áreas de conteúdo.

Perante esta atividade a mestranda decidiu numa segunda atividade abordar a profissão de médico: “a construção de um estetoscópio e batimentos rítmicos”. Esta atividade apesar de não ter sido sugerida pelas crianças, ia ao encontro dos seus interesses e suscitava-lhes alguma curiosidade, pois durante o jogo espontâneo “iam muitas vezes ao médico”. A atividade começou por, em grande grupo, a mestranda dizer que estava doente e foi procurar à sua caixa de primeiros socorros algum medicamento para tomar. Ao mesmo tempo que contava o que se estava a passar foi apresentando às crianças uma caixa de primeiros socorros (construída por ela). De seguida, abriu a caixa e explorou com as crianças os materiais que esta continha: “isto é um termómetro”, “olha algodão”, “comprimidos”, “olha uma touca” foram algumas das observações referidas pelas crianças quando se iam retirando da caixa. Mas a caixa continha um estetoscópio, algo que as crianças desconheciam, pelo que foi necessária uma explicação. Como o estetoscópio era real, a mestranda perguntou às crianças se queriam ouvir o batimento do seu coração. A resposta foi imediata “sim, quero ouvir o coração”, “mas com isso ouvimos mesmo o nosso coração?” iam questionando, ao mesmo tempo que se preparava o estetoscópio. De seguida fizeram silêncio e, um a um, ouviram o seu coração e a par de risos e de nervosismo iam dizendo: “o meu coração bate mesmo devagar, quase que não ouço”, “o meu coração está apaixonado, está a bater muito depressa”. O espanto e a curiosidade das crianças era visível, pois quando iam ao médico, nunca ouviam o coração deles e achavam estranho como poderiam ouvir, uma vez que não são médicos. Depois de escutarem o coração, algumas crianças iam exemplificando o som do seu coração, fazendo batimentos com as mãos (palmas rápidas, lentas, tocar de leve nos dedos). Esta atividade terminou com a realização de um estetoscópio pelas crianças, em grande grupo. Neste momento, a mestranda colocou os materiais (um tubo, um funil, tesoura e balão) no centro da roda onde as crianças estavam, para que pudessem observar e explorar os materiais. As crianças, através do espírito de equipa e de colaboração, conseguiram construir a maior parte do estetoscópio, apenas sentiram dificuldade na parte final, quando o balão tinha de tapar o funil. Era evidente que estavam empenhados em descobrir a solução, iam experimentando, testando hipóteses e ideias sugeridos pelos colegas. Este grupo é determinado quando se depara com algum problema e a entreaajuda é muito notória. Com esta atividade as crianças adquiriram um novo vocábulo “estetoscópio” e descobriram a sua funcionalidade. Implícita à teoria de aprendizagem construtivista está a importância da exploração dos materiais na construção do conhecimento por parte das crianças,

sendo também da responsabilidade do Educador disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados (Decreto-lei n.º 241/2001, anexo n.º1, II). Assim, como a mestranda referiu anteriormente, foi dado a cada criança, a oportunidade de explorar os diferentes materiais, pois é um grupo heterogéneo e as crianças têm diferentes ritmos e necessitam de diferentes tempos para o realizar. Esta atividade fez com que as crianças, no jogo espontâneo, quisessem explorar à sua maneira a caixa dos primeiros socorros. Assim, começaram por utilizá-la na área da casinha em cima da mesa, o que fez com que a educadora cooperante, juntamente com as estagiárias, reunissem o grupo de crianças na área de acolhimento, para se debater a questão “onde vamos usar a caixa dos primeiros socorros?”. As crianças incrédulas com a pergunta, diziam logo que estavam a usá-la no local correto (cozinha ou quarto), mas a educadora pretendia mais “quando vocês vão ao médico, ele também vos atende na cozinha?”. As crianças constataram imediatamente que a educadora tinha razão e mais perguntas surgiram: “mas onde é que acham que podíamos por aqui na sala?” perguntou o adulto; “metemos naquele cantinho ali (aponta para o canto ao lado do quarto)” sugere uma criança; “mas ali há espaço suficiente?” pergunta o adulto, “sim há, empurramos aquele armário para a frente da cama” sugere outra criança, “mas se colocas à frente da cama, depois consegues ir brincar para o quarto?” continua a questionar o adulto e, assim sucessivamente, decorreu a colocação de hipóteses e a testagem das mesmas foi constante naquele momento na sala. As crianças sendo um grupo muito estimulado para estas resoluções de problemas davam sugestões, testavam as hipóteses e, por iniciativa própria, criaram votações. Depois de muito raciocínio e de diálogo as crianças arranjaram um espaço na sala mas as questões regressaram: “mas ali a área só vai ter a caixa de primeiros socorros?” pergunta o adulto, “não, não, tiramos a cama do quarto e os bonecos para colocarmos lá” responde uma criança, “mas depois querem ir para o quarto e não tem lá os materiais?” diz o adulto, até que uma criança se lembrou “podemos ir à sala da Natália buscar”. Na realização desta atividade como em toda a sua ação, a mestranda procurou desenvolver também a sua capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale” (ME, 1997, p. 66). Esta escuta foi sendo trabalhada pela mestranda ao longo da sua prática, uma vez que este grupo de crianças era muito estimulado e gostavam de expressar as suas ideias e escolhas. Assim, juntos e através de uma grande colaboração, criaram uma nova área no espaço da sala, a do consultório. A profissão de médico conseguiu que o ambiente

educativo fosse enriquecido com esta nova área, o que trouxe às crianças alegria e entusiasmo. Há medida que os dias iam passando, a mestranda trazia mais materiais para aquela área, uma vez que é fundamental uma variedade e quantidade de materiais (cf. Anexo B12.7).

Depois do diálogo com a supervisora institucional em relação ao termo “Projeto”, a mestranda deixou de fazer atividades em torno das profissões e, como referiu anteriormente, iria desenvolver com as crianças o projeto “Mudar a Biblioteca”, pois a mestranda já tinha presenciado diversas vezes a situação oportuna para dar o seu início. Dada a sua inexistência, uma das atividades que a mestranda acha adequada fazer referência, sendo uma possível atividade do projeto “Mudar a Biblioteca”, engrenada pelas crianças foi a construção de blocos de notas feito por elas. Nesta atividade foi possível interagir com o código escrito, pois foi construído um bloco para cada criança onde a capa continha um desenho seu e a escrita do seu nome (correspondência letra a letra do seu nome). Neste grupo de crianças era evidente o interesse pela escrita e pelo desenho, evidenciado particularmente durante o jogo espontâneo. Com esta sucessão, o par em formação achou interessante realizar uma atividade cuja finalidade seria a construção de blocos de notas. Inicialmente, foi dada a cada criança um folha A5 (já cortada previamente pelas estagiárias), para que usassem a sua criatividade. Pretendia-se que fizessem um desenho e escrevessem o seu nome para que identificassem e reconhecessem facilmente o seu bloco. Durante esta atividade, predominantemente integrada na Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no Domínio da Expressão Plástica e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças realizaram um desenho ao seu gosto tendo sido disponibilizados diversos materiais de plástica que auxiliavam o desenvolvimento da sua capacidade criativa e que permitia a elaboração de múltiplas combinações. A díade levou a máquina de plastificar para a sala de atividades e, individualmente, observou e ajudou no processo de encapar a capa dos blocos de notas (cf. Anexo B12.8). Esta atividade terminou com a decoração livre de uma caixa cuja finalidade seria guardar os blocos. Neste momento, uma das crianças que raramente se envolvia nas atividades por ser de outra nacionalidade e introvertida, pegou num marcador e desenhou diversos bonecos, intitulado-se como sendo ele. As crianças não demonstraram dificuldades na execução desta tarefa, estavam satisfeitos e entusiasmados por terem um bloco de notas apenas seu.

Neste momento, após ter mencionado as alterações do ambiente educativo na sala de pré-escolar e de ter descrito algumas atividades, importa referir essas

dimensões pedagógicas no contexto de creche. Como no primeiro contexto as mestrandas não conseguiram desenvolver um Projeto, em creche foram convidadas a experienciar essa vivência. Posto isto, partiram de um momento ocorrido durante a narração de novidades, na área de acolhimento, junto de duas crianças que estavam sentadas, ao lado da mestranda, o PS. e o T., que ficaram espantados com o aparecimento de uma pequena aranha no seu meio. Desde logo quiseram “brincar” com a aranha, entusiasmados e impacientes por esta andar de um lado para o outro. Este episódio culminou com a morte da aranha o que suscitou uma breve reflexão por parte da educadora e das estagiárias acerca dos animais e de como os devemos tratar, naquele determinado momento. O interesse pelos animais é observável tendo sido evidenciado anteriormente na leitura de histórias que integravam animais ou quando aparecia algum animal no exterior. Assim, estavam evidentes dois interesses, pelos animais e pelas histórias, o que os levava a pedir sempre o reconto das mesmas comprovando o gosto que têm pelos animais. Neste seguimento, o par em formação juntamente com a educadora pensaram em realizar um projeto que envolvesse animais, uma vez que “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento é o ideal. Só ela fornece o padrão” (Dewey, n/d, citado por Gambôa, 2013, p. 52). Dando continuidade às ideias explanadas, partindo da situação das crianças em relação à pequena aranha, surgiu a ideia de dar a conhecer às crianças o “bicho-de-conta”, um animal que tem um tamanho semelhante ao da aranha e que possivelmente iriam gostar porque era diferente daqueles que estavam habituados a ver. Perante o interesse evidenciado e interesse revelado através de histórias por conhecer novos animais e aprofundar os conhecimentos acerca deles, foi possível afirmar que o ponto de partida para o projeto era este. Mas antes de referenciar a ligação deste “projeto” ao ambiente educativo, que originou algumas alterações, importa referir as dificuldades sentidas inicialmente. A aproximação da metodologia de trabalho de projeto decorreu num grupo de crianças de pouca idade, dois anos, aspeto este que nos causou um pouco de apreensão e insegurança. As estagiárias sabiam que realizar um projeto com crianças tão pequenas seria uma boa experiência mas colocam-se dúvidas, tais como “Como vamos fazer? Como perguntamos às crianças? E se as crianças não compreendem? E se não gostarem?”. A par destas questões também surgiam outras relativamente à metodologia de trabalho de projeto “Mas como vamos fazer? Como seguimos todas as suas fases? Como fazemos com o facto de as crianças não verbalizarem muito? E se estas não demonstram interesse por mais? E como

incluímos os pais e a comunidade?”. Estas questões foram testadas com o desenrolar do projeto e soluções foram pensadas, pois um educador deve “levantar hipóteses que ele mesmo testa e investigar as situações em que trabalha” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001, p. 16). É através deste questionamento que as mestrandas se colocam no lugar das crianças e naquilo que elas querem e necessitam, uma vez que o importante é que elas façam aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo, que estejam e se sintam bem. No entanto, surgiram alguns problemas a par destes que a mestranda referiu anteriormente. Segundo Vasconcelos (n/d), um projeto contém quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e divulgação/avaliação. Em diálogo com a Supervisora Institucional e confrontando com as teorias, as mestrandas, reconheceram que um projeto situado na faixa etária dos dois anos tem de ser adequado às suas características, contudo há premissas e fases de que não se pode abdicar. Deste modo, as mestrandas não realizaram um projeto mas sim uma aproximação à metodologia de trabalho de projeto, uma vez que nesta faixa etária nem todas as crianças verbalizam, sugerem ideias/atividades, nem se conseguem dividir sozinhas para realizarem tarefas e pesquisas. Perante isto e como é do nosso conhecimento, “a prática pedagógica fornece-nos algo que não vem nos livros e com o qual nós temos que aprender a lidar, o contacto directo com os problemas diários e reais, cada um diferente do outro, para os quais às vezes não conseguimos na teoria encontrar a sua solução” (Mesquita-Pires, 2008, p. 135). Foi, através da prática e das ações, que as mestrandas repensaram naquilo a que chamavam de projeto, pois tinham a consciência que nem todas as fases estariam a ser desenvolvidas corretamente. Para começar a aproximação da metodologia de trabalho de projeto “Bicho-de-conta”, a mestranda recolheu na sua casa quatro bichos-de-conta e levou-os para a creche. É muito positivo que as crianças nesta faixa etária possam interagir de forma direta com um animal real, uma vez que são a interação e as experiências com o real e com o que é concreto, que vão proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Tal como refere Powel (1991), as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias e vão conhecendo e aprendendo ativamente “escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências” (Powel, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011, s/p.). Esta atividade começou com o aparecimento de uma caixa transparente que tinha algo dentro. Ao abrir a caixa, a mesma continha apenas dois bichos-de-conta, pois tiveram de ser retirados os outros

dois que, por serem crias, com a mudança do meio morreram. As crianças ficaram empolgadas e curiosas ao observarem a caixa e, quando perceberam que eram animais, apesar de não saberem o seu nome, o PM afirmou “ah, é um bicho”. Só se ouviam risos e gritos de alegria por estarem tão próximos dos animais. Depois colocamos os animais a circular pelo chão da sala e era notória a alegria por conseguirem interagir com um animal novo, sendo esta a reação que as estagiárias esperavam, pois um dos seus objetivos é criar situações “em que a criança possa experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha e se possa sentir intrinsecamente competente e participante” (Araújo, 2013, p. 38). A aprendizagem deste novo vocábulo “bicho-de-conta” fez com que em determinadas situações fosse usado. A título de exemplo, quando viam uma bola diziam “olha parece o bicho-de-conta” (P.M.), o que evidencia a sua aquisição e consolidação. Esta atividade inicial terminou com uma lengalenga acerca do “bicho-de-conta” acompanhada de gestos que falava sobre as suas posições e da forma como vivia (cf. Anexo B12.9). A educadora cooperante auxiliou as estagiárias a captarem a atenção das crianças para que quisessem ouvir a lengalenga de novo, pelo que sugeriu a ideia de a dizer conforme as crianças pediam: a rir, a chorar, em tom grosso, em tom fino. Esta estratégia teve os seus frutos pois, para além de terem conseguido atingir os objetivos, também evidenciaram o prazer das crianças pela atividade que estava a ser realizada. Para que este projeto se tornasse exequível e as mestrandas conseguissem alcançar os objetivos a que se tinham proposto e para que as crianças saíssem dele beneficiadas, realizaram atividades diversas como: levar o bicho-de-conta, a lengalenga que conta o seu dia-a-dia, a realização de um plano vertical (cf. Anexo B12.10), puzzles, a plantação de gladiólos (cf. Anexo B12.11), o jogo com as posições do bicho-de-conta, corrida do bicho-de-conta (cf. Anexo B12.12) e a exposição do trabalho desenvolvido. Contudo, como a mestranda já referiu anteriormente, estas ações não poderão ser todas abordadas com pormenor. A fase final, exposição/avaliação, foi realizada através de uma atividade com fotografias, no qual as crianças teriam de se reconhecer e de identificar os diversos momentos que tinham acontecido durante aquele espaço de tempo. Neste processo em grande grupo, as crianças participaram nas colagens das fotografias em cartolina, bem como no desenho do bicho-de-conta com tinta. Esta exposição dos trabalhos foi realizada através da construção de um painel que foi colocado à entrada da sala de atividades, que consistia numa recolha de registos fotográficos (cf. Anexo B12.13). A avaliação foi realizada através das observações que as crianças fizeram e através da

observação das fotografias, onde se reconheciam e identificavam os momentos das atividades desenvolvidas. Ao longo dos registos fotográficos, poderia observar-se o bem-estar e o envolvimento nas atividades pelas crianças, no entanto há registos fotográficos que as mestrandas não possuem, uma vez que estavam mais direcionadas em apoiar as crianças na realização das atividades. Estas intervenções foram realizadas atendendo aos interesses das crianças, tentando que as atividades fossem apelativas para que as mesmas se entusiasmassem e tomassem o gosto por conhecer e aprender mais. Estas atividades, interligando à dimensão pedagógica em que estava a ser prestada atenção, foram pensadas de modo a dinamizar e a enriquecer as áreas da sala: a área da biblioteca (com a lengalenga), a área da plástica (com desenhos e realização de bichos de conta), a área sensorial (com o plano vertical), a área dos jogos e construções (com a construção de puzzles), objetivos a que nos tínhamos inicialmente proposto. Ao longo destas atividades, as mestrandas procuraram trazer materiais que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças, dando a título de exemplo, os puzzles, jogo da memória e o jogo de encaixe (cf. Anexo B12.14). Todos estes materiais estavam devidamente etiquetados e identificados, para que as crianças conseguissem encontrar e visualizar, de uma forma mais acessível. Ao longo da aproximação ao trabalho de projeto era visível que as crianças estavam contentes e alegres por conhecerem algo novo e diferente. Desta forma, “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p.5). Estas atividades para além de terem sido enriquecedoras para as crianças, também o foram para os adultos e futuros profissionais, uma vez que proporcionaram a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens e possibilitaram o testar de hipóteses e estratégias. Estes momentos permitiram que as crianças concretizassem algumas aprendizagens e experiências chave, tais como: estabelecer relações com outros adultos; comunicar verbalmente; explorar objetos com as mãos, olhos, nariz, ouvidos; repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer; identificar o bicho-de-conta; explorar materiais de expressão artística e imitar e brincar ao faz de conta. Estas experiências “proporcionam um retrato vivo do que as crianças de tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). As aprendizagens de novos vocábulos e de algumas curiosidades fizeram com que tivéssemos a necessidade de

realizar várias atividades que levassem e promovessem o questionamento, a partilha de ideias e pensamentos, de modo a dar continuidade à criação de um ambiente de aprendizagem estimulante. Estas questões não só promoviam situações de aprendizagem para as crianças como também contribuíam para o seu desenvolvimento intelectual. Mas, importa mencionar que até para as estagiárias permitiu que refletissem sobre determinados acontecimentos. Como por exemplo, na atividade dos puzzles (cf. Anexo B12.15) não ocorreu às estagiárias realizarem uma base com a imagem final que se pretendia com a junção das peças do bicho-de-conta. Esta situação condicionou um pouco a atividade pelo que se as crianças não colocassem as questões às mestrandas “onde colocamos as peças? Este bicho-de-conta é pequeno”, “não estou a conseguir”, não teriam refletido da inexistência de uma base com a imagem. Apenas tinham colocado uma imagem mais pequena na tampa da caixa transparente para visualizarem a imagem final, mas não em tamanho suficientemente grande para que pudessem colocar por cima da zona pretendida, uma vez que facilitava a associação de imagem/peça/cor. Esta situação leva a uma reflexão sobre a ação que indica uma reformulação das práticas e uma melhor construção de conhecimento, pelo que pode auxiliar e melhorar a prática da mestranda como futura profissional. Este processo reflexivo é basilar e afirma-se que “o pensamento reflexivo é uma capacidade” (Alarcão, 1996, p. 181), porque é efetivamente esta postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo. Na prática é indispensável sermos reflexivos e nesta atividade é visível a reflexão, pois permitiu às estagiárias realizarem boas opções pedagógicas. Se inicialmente tivessem refletido mais profundamente acerca da mesma, possivelmente esta não teria sido condicionada e poderiam ter oferecido uma aprendizagem mais significativa e rica às crianças. Esta reflexão permite, ainda, pensar sobre “o que poderíamos ter feito?”, “o que podia ter melhorado?”, “em que errei?”, para que a mestranda possa melhorar cada vez mais a prática em atividades futuras, uma vez que este processo educativo “é essencialmente intencional, útil e criativo” (Gambôa, 2013, p. 51), sendo uma aprendizagem contínua.

Após toda a ação descrita, o educador deve avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-lei n.º 241/2001, anexo n.º1, II). Assim, importa referir que para a mestranda o desenvolvimento ao nível da observação e planificação se refletiu como uma melhoria qualitativa quanto à sua capacidade de avaliação, sendo essencial como

futura profissional. Sabendo que não foi um projeto por diversos motivos anteriormente explanados, importa referir que a reflexão desempenhou um papel de muita importância. Tal como Mesquita-Pires (2008) refere, a prática pedagógica é também um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional. Como profissional, a mestranda considera que deve mediar o conhecimento da forma mais lúdica possível, de modo a que sejam as crianças a descobrir, fomentando a aprendizagem por descoberta e alargando o seu leque de experiências. Esta profissão “exige uma abertura à atitude crítica e reflexiva, como elementos interventivos na complexa realidade, capazes de questionarem e de se questionarem nessa mesma linha de abertura” (Mesquita-Pires, p. 145, 2008).

A mestranda salienta que apesar de não ser possível referenciar todas as atividades da sua ação, acha relevante mencioná-las. No pré-escolar, promoveu a leitura de histórias; a realização de jogos de movimento e de reação; o jogo de matemática com botões; dramatizações; atividades que englobavam uma interação com o código escrito e jogos com música. Em creche, para além da leitura de histórias de forma animada (Cf. Anexo B12.16) com fantoches, por exemplo; a realização de jogos e a realização uma atividade sensorial, com materiais que permitem à criança um contexto lúdico – corais, troncos de madeira, areia, pedras, coadores, pás, entre outros (cf. Anexo B12.17). A par destas atividades em creche, a Supervisora Institucional sugeriu às suas mestrandas que, para além de experimentarem diversas atividades, realizassem experimentações da proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2000). Esta proposta foi bastante apelativa, uma vez que as estagiárias queriam realizar com as crianças o jogo heurístico. Este proporcionou às crianças interações com vários objetos do uso quotidiano, escolhidos com o objetivo de se apresentarem como fortes estímulos aos diferentes sentidos, uma vez que este grupo de crianças era heterogéneo. O envolvimento das crianças neste jogo ocorre porque estão a vivenciar e a adquirir aprendizagens e experiências diferentes das que estão habituadas a realizar. E, tal como referem Goldschmied e Jackson (2000), o jogo heurístico ocorre durante um período de tempo onde há uma grande variedade de materiais e objetos para as crianças explorarem livremente, sem a intervenção do adulto. Neste jogo, o papel do educador é fundamental, pois este é o organizador da proposta e informa as crianças da existência de uma atividade de descoberta. A preparação do jogo heurístico envolve muito tempo em pesquisas, recolha de materiais com qualidade e em

quantidade. Assim sendo, o jogo heurístico na sala da mestranda decorreu da seguinte forma: espalharam-se pelo chão da sala sacos semelhantes que estavam etiquetados com a imagem do conteúdo para facilitar a arrumação dos mesmos na fase final. Estes sacos continham diferentes objetos, tais como: formas de metal, moldes de fazer bolachas (metal), cápsulas de café vazias, embalagens de iogurtes, pedaços de madeira, rolos de papel higiênico e de cozinha, diversos tecidos, grãos de café, canela, flores secas com cheiros, velas aromáticas, cones de plástico coloridos, garrafas de iogurtes com sons (massa, arroz e açúcar), embalagens com corantes e líquido da loiça, chapéus, CDs, conchas, pinhas grandes e pequenas, esfregões, esponjas, panos. Este conjunto de diversos materiais permitiu às crianças diversas concretizações e experimentações, ouvindo-se comentários como: “tenho um relógio” (com as formas de bolachas), “olha um chapéu igual ao do meu irmão”, “é pequenininho” (a forma de metal), “uma pinha cor-de-rosa”, “é um cachecol”. Permitiu, ainda, criações inventadas pelas crianças no momento, como por exemplo o S. pegou nos cones de plástico e começou a fazer comboios; a I. pegou nos rolos de papel higiênico e fez disso um instrumento musical; a L. pegou nas formas dos bolos e colocou dentro as pinhas de pequena dimensão como se fossem bolos; o D. retirou as embalagens dos iogurtes e dos corantes e seriou-os, através do tamanho e cor; O F.P. pegou numa das esponjas, desfez e passou a esponja na pele; a S. seriou as formas de metal por formas (ondulada, com buraco e sem buraco); o A.. pegou nos tecidos e começou a fazer colares e cachecóis com os mesmos, entre outras observações que puderam ser constatadas no momento (cf. Anexo B12.18). Nesta atividade podemos verificar características mais pormenorizadas das crianças que se evidenciam nestes momentos individuais: a partilha de objetos com alguém, a atenção atribuída a atividade e o seu envolvimento, a procura e a exploração, o seu uso e arrumação, entre outros. O jogo heurístico teve a duração de uma hora, tendo de ser interrompido não só por causa do tempo, mas porque as crianças já não estavam a demonstrar interesse pelo jogo.

Ao longo de todas estas etapas, a dimensão reflexiva, como anteriormente a mestranda já referiu, torna-se extremamente importante para o desenrolar da prática e do desenvolvimento profissional. Durante a intervenção pedagógica foi proposto às mestrandas uma prática reflexiva sobre, na e para a ação. A reflexão, no início do estágio, não foi uma tarefa fácil para a mestranda pois deparou-se com dificuldades na sua realização, isto porque, durante a sua formação, não lhe foi apresentada a palavra reflexão com a verdadeira importância. No que diz respeito à

reflexão na ação, conseguiu associar a ação à sua prática, refletindo no momento, em resposta a situações imprevistas ou propostas pelas crianças. A reflexão sobre a ação evidenciou-se em toda a prática permitindo à mestranda realizá-la e desenvolver novos pensamentos e formas de o fazer e agir perante os problemas que surgiam.

Um outro momento a privilegiar em toda a prática foi a realização das narrativas mensais acerca dos processos de desenvolvimento de competências em cada contexto (cf. Anexo A3 e B13). Neste âmbito importa referir que a mestranda evoluiu exponencialmente neste nível reflexivo escrito. Esta evolução é visível ao nível do questionamento e da visão crítica perante a sua prática. Um dos aspetos que a mestranda acha relevante salientar é a sua preocupação e esforço de apresentar em todas as suas reflexões uma base teórica que sustentasse as atividades/práticas que abordava. Assim, pode afirmar que só com uma prática reflexiva e confrontada com pressupostos teóricos resultará a construção de conhecimentos e competências. A mestranda acha que o hábito de construir estas narrativas reflexivas deverá ser realizado durante o seu percurso profissional, pois esta é uma estratégia que a leva a repensar as suas atitudes, pensamentos e reações. Este domínio foi um processo gradual, uma vez que a mestranda durante a sua formação não realizou reflexões escritas deste cariz e, é de salientar, que o *feedback* transmitido pela Supervisora foi, sem dúvida, um fator importantíssimo para a evolução da mestranda a esse nível. Importa, ainda, referir que quanto mais a mestranda escrevia e refletia sobre a ação, a sua capacidade de perspetivar ações futuras e com intencionalidade pedagógica aumentava.

Em jeito de conclusão, é fundamental referir novamente que não foi possível descrever e analisar todas as atividades com maior precisão e pormenorização. Resta, assim, afirmar que com a articulação das diferentes etapas e com a reflexão presente em todas as ações da mestranda, foi possível uma evolução de competências profissionais, tendo também contribuído para o desenvolvimento e aprendizagens significativas para as crianças.

REFLEXÃO FINAL

Durante a licenciatura e, particularmente no Mestrado em Educação Pré-Escolar, a mestranda teve a oportunidade de explorar e perceber de que forma a educação de infância era a área que lhe suscitava maior interesse. Os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação conduziram, por vezes, a interrogar-se acerca da sua utilidade para o seu futuro profissional mas com a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) concluiu que esta bagagem de conhecimentos lhe permitiu uma boa sustentação e que foram importantes para perceber que é esta a sua vocação e que o gosto pelo educar, por acarinhar os mais pequenos é, sem dúvida, aquilo que a mestranda quer. A continuidade da PPS lançou à mestranda múltiplos desafios e obstáculos que necessitaram de uma prática reflexiva. Assim sendo, a mestranda procurou potenciar os seus pontos fortes e superar os fracos procurando o saber. Esta prática permitiu ainda à mestranda conhecer-se a si própria, tendo sido posta à prova pelos seus medos e receios, descobrindo competências e fragilidades que não teriam sido evidenciadas anteriormente. Proporcionou, ainda, um estágio profissional em duas valências (creche e pré-escolar) tendo sido uma mais valia ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, pois foram observadas e vivenciadas diversas experiências em contexto prático. Apesar de ser um mestrado em que o tempo é escasso, a orientação recebida na prática pedagógica foi basilar para a mestranda permitindo-lhe um melhor processo de formação, tendo alterado o seu modo de olhar para as pessoas, para as situações e para os contextos, olhando não só para as crianças mas atendendo também às suas necessidades, interesses e características. Um dos objetivos do desenvolvimento de profissionalidade está relacionado com a atitude reflexiva, investigativa e indagadora que a mestranda considera que foram um bom contributo, tendo-lhe permitido uma evolução na sua reflexão, ação, diversificando estratégias e metodologias no sentido de criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A par disto, importa mencionar a importância de um trabalho colaborativo no trabalho de formação. Por um lado, as reuniões com a Supervisora da ESE para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, pois acreditou sempre nas suas capacidades, incentivando a mestranda a continuar e a lutar por alcançar os seus objetivos definidos. E, pelo outro lado, o par pedagógico que foi crucial neste desenvolvimento

profissional através dos momentos de partilha de saberes, experiências, opiniões e de diálogos, alargando os seus conhecimentos e desenvolvendo a sua postura indagadora sobre a prática. Esta partilha incidiu não só nos momentos bons, mas também naqueles momentos mais constrangedores evidenciados no contexto educativo.

Estes meses de estágio foram para a mestranda compostos por dias recheados de alegria, motivações e de aprendizagens. Pode ainda dizer que a prática pedagógica contribuiu para o esclarecimento das suas preferências como futura profissional, pois conseguiu afirmar ainda mais a sua preferência em relação às valências: a creche. Mas não deixando de parte a valência educação pré-escolar pois o trabalho também é compensador e motivador para uma educadora. A sua primeira prática pedagógica foi realizada na valência de pré-escolar, tendo sido a primeira interação que a mestranda realizou com crianças de quatro e cinco anos, a nível formal e que por este motivo, sentia-se com algum receio de qual seria a sua atitude perante as crianças e de qual seria a reação das crianças perante a sua presença, pois era uma pessoa estranha “no seu mundo”. Perante isto e com alguma ansiedade a estagiária entrou no primeiro dia naquela sala, fazendo-lhe lembrar literalmente os primeiros dias de escola, uma vez que os nervos apoderaram-se um pouco dela. Neste sentido, a educadora cooperante teve um papel crucial, pois tentou desde logo que a estagiária se sentisse à vontade, não ficando constrangida nem desamparada com o que fazer com crianças destas idades. A educadora tentou sempre mostrar às crianças que a mestranda era um adulto como ela e que por isso mesmo, teriam de a respeitar. O facto de ter tomado esta atitude foi fundamental para que se conseguisse inserir naquela sala, pois os seus maiores receios eram que as crianças não a respeitassem e que não conseguisse gerir o grupo para a realização de atividades e, por consequência, estas não decorressem da melhor maneira.

A segunda valência em que a mestranda esteve já lhe transmitia uma maior confiança em si mesma, embora existissem sempre alguns receios, pois naquela sala já tinham estado outras estagiárias e o grupo tinha-se adaptado muito bem a elas. A díade não tomou isso como um entrave, mas sim, como um objetivo a alcançar e, através de interações pedagógicas de qualidade, facilmente se integraram no grupo e este receio foi ultrapassado com sucesso. Como anteriormente foi referido, nesta valência a díade tentou implementar um projeto mas como eram crianças pequenas, não era possível desenvolver um projeto em que todas as fases fossem estabelecidas com sucesso. Sendo assim, apesar de ter sido uma aproximação à metodologia de

trabalho de projeto, o “Bicho-de-conta” teve impacto nas crianças tendo sido solicitado várias vezes em atividades. A adaptação de um projeto em contexto creche não é uma tarefa fácil, mas com diversas leituras e pesquisas, isso não foi o impedimento para se conseguir ir em frente, pois com esforço, dedicação, pesquisa e vontade de solucionar o problema foi possível esta aproximação. Com os *feedbacks* recebidos das avaliações das atividades realizadas, a mestranda pode referir que foi produtivo e rico para as crianças de dois anos. Mesmo tendo sido um tema difícil, no final, trouxe aprendizagens para ambas as partes: crianças e adultos. Deve-se referir que esta aproximação ao trabalho por projeto não passou por todas as fases como deveria acontecer, mas foram tidos em conta o grupo de crianças, os materiais, o espaço, os contextos, a importância de deixar as crianças explorarem o material livremente e centrado nos seus interesses e necessidades.

Em ambas as valências, a mestranda procurou proporcionar às crianças momentos de aprendizagens multidisciplinares, no qual teve em atenção, as OCEPE, as metas de aprendizagem, as experiências-chave, os modelos curriculares que foram essenciais e úteis para a programação e planeamento de atividades. Deste modo, as diferentes experiências tornaram-se gratificantes e uma mais valia para se crescer profissionalmente, sendo que as práticas foram progressivamente melhorando e como é do conhecimento da mestranda: as boas teorias existem com boas práticas e vice-versa. Este complemento de teoria/prática permitiu na mestranda um desenvolvimento de competências profissionais.

No que concerne aos constrangimentos da prática e, para além dos referidos anteriormente, importa referenciar que em ambas as valências as interações entre as famílias e o trabalho com a comunidade não foram possíveis como o desejado, uma vez que o tempo era reduzido e também não era muito fácil fazer uma saída ao exterior ou os pais virem às instituições.

Um aspeto fulcral que a mestranda não pode deixar de referir foi o papel que as educadoras e assistentes operacionais de ambas as salas tiveram em relação à adaptação da estagiária aos grupos, principalmente nos primeiros dias de estágio, que fizeram sempre com que se sentisse à vontade tanto com elas como com as crianças, tendo influenciado o desenrolar da prática. Este trabalho cooperativo proporcionou e ofereceu igualmente potencialidades na revisão de atitudes, na medida em que “aprendi a conviver e partilhar diferentes tipos de experiências e para isso é necessário a aquisição de conhecimentos, de cultivar atitudes, de

aprender a tomar decisões e desenvolver capacidades cognitivas, linguísticas e de relacionamento interpessoal” (Mesquita-Pires, 2008, p. 172).

No que diz respeito às aprendizagens que a mestranda realizou durante estes meses de estágio, pode afirmar que foram muitas e importantes a diferentes níveis: como se está, o que se faz, como se procede numa sala de pré-escolar e de creche e a burocracia que suporta a profissão de educador de infância. Outra aprendizagem que foi notória e preconizada também nos Decreto-Lei n.º 240 e 241/2001, um educador ao longo da sua prática deve desenvolver competências de observação, planificação, ação, avaliação e de articulação e a mestranda tornou-se capaz de realizar esses processos em função do grupo de crianças que teve presente consigo, com interesses, necessidades e características diferentes.

Profissionalmente, a mestranda aprendeu e ganhou como pessoa através de todas as interações que existiram tanto com os adultos como com as crianças, pois o desenvolvimento profissional é visto como um processo individual e coletivo. Mas, especialmente, aprendeu muito com as crianças e agora que terminou o estágio, a mestranda sente-se realizada por saber que também conseguiu fazer com que as crianças aprendessem algo de novo, útil e interessante, permitindo o seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social.

O tempo de estágio foi o culminar de um ciclo importante e fundamental, pois permitiu ter estabelecido interações com diferentes crianças e contextos. Agora que chegou ao fim, a mestranda sente-se realizada por ter conseguido alcançar o objetivo traçado e de ter conseguido ultrapassar as dificuldades que foram aparecendo ao longo da sua prática. Sem dúvida que esta prática pedagógica foi importante para a formação enquanto futura educadora, não só pelas partilhas e pesquisas, mas sobretudo pelas aprendizagens que realizou. O facto de ter-lhe sido possibilitada a oportunidade de estagiar nos dois contextos educativos e de interagir com crianças de diferentes faixas etárias e de diferentes meios, fê-la evoluir e possuir um maior leque de experiências e competências ao nível da educação de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (pp. 173-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores, Vol. 1, 15-24.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In. J. Oliveira- Formosinho & A S.B. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-71). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual anual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. & Carvalho, A. (1994). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Forneiro, L. (1996). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 230-267). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gambôa, R. (2013). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). El juego heurístico com objetos. In E. Goldschmied & S. Jackson, *La educación infantil de 0 a 3 años* (pp. 119-130). Madrid: Ediciones Morata.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). Organización de los espacios: zonas de estar, de aprendizaje y de juegos. In E. Goldschmied & S. Jackson, *La educación infantil de 0 a 3 años* (pp. 29-43). Madrid: Ediciones Morata.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6.ª Edição. 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* (pp.110-138). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.141-159). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular: High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.62-101). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os aspetos, entre a sala e o mundo. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto, *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 41-49). São Paulo: Thompson Ed.

- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. 4.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes & S., Alves, S. (n/d). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Documentação legal

Decreto-Lei n.º 5/97 – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. D.R. n.º34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp. 670-673.

Decreto-Lei n.º20/2012 - *Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar*. D.R. n.º 192, Série 2 de 3 de outubro de 2012, pp. 33344-33346.

Decreto- Lei n.º 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. D.R. n.º 237, Série I de 14 de outubro de 1896, pp. 3067-3070.

Despacho Normativo n.º99/89 – *Aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos*. D.R. n.º248/89, Série I de 27 de Outubro de 1989, pp. 4789-4792.

Decreto-Lei n.º 241/2001 – *Aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. D.R. n.º 201, Série I – A de 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.

Portaria n.º262 – *Ministério da Solidariedade e de Segurança Social*. D.R. n.º 167, série I de 31 de agosto de 2011, pp. 4338-4343.

Documentação cedida pelas instituições

[redacted] (2011). Projeto Educativo (PE). Porto.

[redacted] (2012-2015). Projeto Educativo (PE). Porto.

Projeto Curricular de Jardins. 2013/2014.

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas [redacted]. 2012.

Sitográficas

Ministério da Educação (n/d) Metas de aprendizagem. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=43&level=1>

Ministério da Educação (n/d) Redescobrir Vigotsky. Retirado de: www.dge.mec.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/.../Destacavel%2077.pdf

Tudge, J. (n/d). A teoria de Urie Brofenbrenner: Uma teoria contextualista?. Universidade da Carolina do Norte. Estados Unidos da América. Retirado de <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>