ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Diana Stüve Archer

Relatório de estágio em Educação Pré-Escolar

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho 2014

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho | 2014

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Diana Stüve Archer

Relatório de estágio em Educação Pré-Escolar

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

Orientação

Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Mestre Maria de Fátima Silva Santos Marques Guimarães

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho 2014

AGRADECIMENTOS

À minha supervisora, Mestre Fátima Guimarães, por toda a disponibilidade, pelos momentos de partilha, por todo o acompanhamento neste longo percurso e pelo estímulo a uma constante reflexão para todo o meu desenvolvimento.

À minha irmã, ao Gonçalo Viana e à minha grande amiga Mariana Gonçalves, por toda a dedicação e disponibilidade em todos os momentos.

Às minhas amigas que me acompanharam em todo este percurso, por todo o companheirismo e momentos passados.

Às Educadoras cooperantes, Paula e Verónica (Nocas), por me terem disponibilizado as suas salas, pelo voto de confiança que transmitiram em todas as minhas intervenções em poder arriscar e aproveitar ao máximo.

Às crianças da sala da Lua/Via Láctea e da sala dos Sírius por todo o respeito que demonstraram, pelo acolhimento, pelos momentos que me proporcionaram e pelo constante desafio a que fui alvo.

Ao meu par pedagógico, Liliana Ramos, pelo apoio ao longo de todo este percurso.

RESUMO

Ao longo deste relatório de estágio é descrito o percurso de formação da mestranda. São realizadas abordagens ao nível dos processos educativos que foram desenvolvidos ao longo do ano de estágio, sendo estes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, inerentes à investigação-ação, tendo em conta as várias dimensões pedagógicas, articulando estes processos com os referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação da formanda.

A criança é um sujeito de direitos e não só de necessidades, devendo o profissional de educação ter conhecimento das suas funções e dos objetivos a atingir de acordo com o grupo de crianças com o qual irá trabalhar. Um educador deve saber prever e definir com precisão o resultado que se espera do grupo, tendo em conta as características individuais de cada criança, vocações e dificuldades.

Este trabalho académico está dividido em duas partes fundamentais, sendo elas: o Enquadramento Teórico e Legal, constituído pelo conjunto de pressupostos que fundamentaram a ação da mestranda, e a análise reflexiva das atividades desenvolvidas pela estagiária no decorrer da sua ação. Este relatório é o culminar de toda a prática vivenciada ao longo do ano de estágio e pretende descrever o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, assim como as dificuldades vividas pela formanda.

É de salientar, que o presente relatório integra as valências de creche e de Educação Pré-escolar, uma vez que o estágio foi realizado em ambos os contextos.

Palavras-Chave: Educação Pré-escolar; Creche; Profissional de Educação; Investigação-Ação.

ABSTRACT

In this internship report is described the path that this master student took on her internship, in which were done several approaches in some levels of educational procedures that were developed in this year of internship, which are, observation, planning, action, evaluation and reflexion, inherent to the researching-action, being present the various pedagogical dimensions, gathering this procedures with the theoretical and legal references that sustained the trainee's actions.

The child is a subject of rights and not only of needs, so the professional of education should be aware of the functions and the goals to achieve accordingly to the group of children with which he is working with. A teacher should know how to prevent and define with precision the outcome he is predicting from the group, regarding the individual characteristics of each individual child, such as difficulties and vocations.

This academic paper is divided in two fundamental parts, which are: the theoretical and legal guidelines, which are made by a gathering of assumptions that are fundamental for the action of this student, and the reflective analysis of the activities developed by the trainee on the course of her action. This report is the gathering of the all practice lived by the course of this year of internship and pretends to describe the process of personal and professional development, as well the difficulties lived by the student.

It's to enhance as well, that this report integrates the booth nursery and pre-school educations, since the internship held this two contexts.

Key-words: Pre-school education; nursery; professional of education; researching-action

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL 3

1.1. A Educação Pré-escolar 3

1.1.1. O professor Investigador 8

1.1.2. A importância da reflexão 9

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) 11

1.3. Decreto-Lei nº240/2001 e 241/2001 12

1.4. Movimento da Escola Moderna (MEM) 13

1.5. Trabalho de Projeto 15

1.5.1. A importância do Trabalho de Projeto 18

1.6. HighScope 19

1.7. As Experiências-Chave 20

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO 23

2.1. Projeto Educativo 24

2.2. Organização do ambiente educativo 25

2.2.1. Organização do grupo 25

2.2.2. Organização do espaço 26

2.2.3. Organização do tempo 27

2.2.4. Organização da equipa educativa 27

2.2.5. Organização do estabelecimento educativo 28

2.3. Caracterização dos grupos de crianças 29

2.3.1. Sala da Lua, via Lactea (sala dos três, quatro anos) [illegible]

2.3.2. Sala dos Sinais (sala dos dois/três anos) 31

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO 33

4. REFLEXÃO FINAL 51

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 53

LEGISLAÇÃO 55

ANEXOS 57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos tipo A

Anexo A1 – Exemplo de uma Planificação de Pré-escolar

Anexo A2 – Exemplo de uma Planificação de Creche

Anexo A3 – Grelha de Avaliação reguladora

Anexo A4 – Grelha de Avaliação final

Anexo A5 – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva Individual

Anexos tipo B – suporte digital

Anexo B1 – Planificações Semanais

Anexo B2 – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo B3 – Inquérito realizado aos pais em Educação Pré-escolar

Anexo B4 – Circular enviada aos pais da

Anexo B5 – Registos Fotográficos

Anexo B6 – Início projeto Música

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada foi solicitado que a mestranda realizasse um relatório, sendo que este deveria ser uma descrição e reflexão acerca do estágio realizado nas valências de creche e pré-escolar. O relatório deveria ser, também, uma descrição de todo o processo de desenvolvimento da mestranda ao longo do ano. Assim sendo, o percurso da formanda do presente relatório foi orientado pela Mestre Fátima Guimarães, desde o dia quatro de novembro de 2013 até ao dia vinte e sete de maio de 2014.

A instituição onde foi realizado o estágio, quer na valência de creche quer na de Educação pré-escolar, é uma instituição de ensino privada, denominada ‘ ’, localizada no concelho do Porto, mais concretamente na freguesia de Aldoar. Relativamente ao tempo de estágio realizado, este perfez um total de 300 horas, sendo que 145 horas foram realizadas na valência de Educação pré-escolar e 155 horas na valência de creche.

Formalmente, este relatório está organizado em quatro capítulos, sendo que todos têm ligação entre eles. No primeiro capítulo, que diz respeito ao enquadramento teórico e legal, são apresentados os vários referenciais teóricos e legais que sustentam a prática da formanda. Segue-se o segundo capítulo designado por caracterização geral da instituição de estágio. Ao longo deste capítulo são referidos vários aspetos como a localização, o espaço, as ligações à comunidade, a dinâmica da equipa educativa, bem como uma breve caracterização dos grupos de crianças, com os quais a mestranda teve a oportunidade de estagiar. O terceiro capítulo consiste numa descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, bem como a apresentação de eventuais propostas de transformação. É neste capítulo que está a parte essencial do relatório de estágio, sendo que se pretende demonstrar a evolução da formanda no desenvolvimento de

competências, tendo sempre em consideração a melhoria das práticas educativas através da apresentação de novas propostas de ação.

Por último, o quarto capítulo consiste numa reflexão final, que é uma síntese de todo o percurso de formação da mestranda, evidenciando as potencialidades e constrangimentos deste. No fim encontram-se as referências bibliográficas e os anexos que evidenciam e sustentam toda intervenção e aquilo que vai sendo dito ao longo do relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste primeiro capítulo irão ser apresentados referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação da mestranda. Importa mencionar que o enquadramento realizado ao longo deste capítulo diz respeito às duas valências, nas quais foi realizado o estágio, nomeadamente na de creche e na de Educação pré-escolar.

1.1. A Educação Pré-escolar

Educar é uma tarefa complexa uma vez que envolve e questiona problemas de ordem social, política e pedagógica. O conceito tem evoluído ao longo do tempo, apresentando várias interpretações decorrentes do pensamento filosófico e pedagógico de inúmeros pensadores. Definir este conceito não é tarefa fácil, pelos múltiplos olhares de que têm sido alvo alguns dos fundamentais eixos em que se sustenta o ato educativo.

O sentido da educação passou por transformações profundas, enquanto reflexo das transformações que aconteceram nos setores económico, político, religioso e cultural.

A educação de infância surgiu da necessidade de deixar os filhos ao encargo de alguém, aparecendo as primeiras instituições que acolhessem as crianças e os primeiros profissionais especializados (Arends, 1995).

De acordo com o Decreto-Lei nº 147/97, "A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico." (1997, p.2828)

Segundo a Lei-Quadro 5/97, a Educação Pré-escolar é considerada como sendo a "primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, (…) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (Capítulo II, artigo 2º, p.670).

É essencial, portanto, que se crie condições necessárias para que todas as crianças tenham a mesma oportunidade e acesso ao ensino, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - "contribuir para a igualdade de oportunidades ao acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens" (Ministério da Educação, 1997, p. 17). E com isto, a criança aprenda a aprender, segundo Hohmann, "através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos" (2009, p. 22).

Neste sentido, e como refere Dewey (2002) "(…) na escola nova a criança é activa na procura da informação e valoriza-se o desejo natural da criança de comunicar e de trocar informações sobre o que descobriram" (cit por Craveiro, 2007, p.107). Segundo Zabalza, a Educação Pré-escolar é "um meio onde a criança é ajudada no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de capacidade e de valores considerados como essenciais pelo meio humano em que vive" (1998, p.110).

São fundamentos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo (cria, brinca, joga, pinta, ouve e fala – saber ser); a articulação das diferentes áreas do saber; a diversidade; e a cooperação.

Urge a importância de investir na criação de condições necessárias para que as crianças se desenvolvam no seu todo, participando ativamente na construção do seu desenvolvimento. Neste sentido, a Educação Pré-escolar deverá ser encarada como o primeiro espaço de interações, aprendizagens mais alargadas e conquistas realizadas pelas crianças, sendo no mesmo que iniciam o seu processo de socialização.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, compete ao educador "estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas

características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas" (Ministério da Educação, 1997, p.15).

A criança apresenta-se assim como um ser global dotada de capacidades, necessidades, interesses e talentos com uma interação única, da qual ela age à sua maneira e de acordo com o seu ritmo. É um ser que se liga aos outros por laços afetivos, expressando as suas dimensões de forma espontânea. "Enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam" (Hohmann & Weikart, 2007, p.27).

A criança desenvolve-se através da relação que estabelece com os objetos e com os adultos – relação interpessoal – crescendo ao nível do saber estar, dando lugar a um saber fazer quando a criança procura, conquista, desenvolve. Este deverá ser um patamar onde a criança é cativada para outros pontos de vista, onde sinta a necessidade de explorar os sentidos, onde tenham oportunidade de fazer as suas próprias escolhas, aprendam a gerir conflitos e onde se possam descobrir a si mesmas e aos restantes.

Perante isto, é de realçar que o educador tem um papel fundamental para que todo este processo seja desenvolvido, pois será este não só o orientador na construção do conhecimento, mas o criador de aprendizagens significativas no seu grupo de crianças. É também o que vai promover o desenvolvimento de relações de confiança e prazer, tanto com as crianças, como com a família das mesmas e com todos os agentes envolvidos na sua educação. O educador é, desta forma, o elo de ligação entre as duas realidades da criança, entre a casa e a escola.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, o educador deve "envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver" (Anexo nº 1, II-4, p.5573), visto que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, "A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a

educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas." (Ministério da Educação, 1997, p.43).

Neste sentido, o educador terá de tomar consciência da importância de inúmeras intencionalidades educativas e deveres a cumprir que passam pela criação e desenvolvimento de um respetivo currículo. O educador tem de saber observar, planificar, comunicar, articular e agir, de forma a promover o desenvolvimento das competências de cada criança.

Nos momentos de intervenção educativa, o educador terá de permitir que a criança se sinta segura em contexto sala e nas suas ações, permitindo um desenvolvimento da sua autonomia, autoconfiança. Terá, ainda, de ter em conta cada criança de forma individualizada, realçando as suas próprias características, dificuldades e interesses, adaptando a estes as suas atitudes e comunicação.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, "o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas" (Anexo nº 1, II-1, p.5572).

Aos olhos do educador, é necessário que a criança seja vista como um ser humano que quer receber, mas que também precisa de criar, experimentar e envolver-se com os seus pares. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar "ao interagir com os seus pares, a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem e contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros" (Ministério da Educação 1997, p.19). É na interação com as restantes crianças que se cria a oportunidade de ouvir outros pontos de vista além do seu e, se tiver um educador capaz de lhe proporcionar aprendizagens, envolvendo-as no processo de ensino-aprendizagem. Nestes momentos, a criança torna-se crítica, responsável pelas suas próprias escolhas e propostas, potenciando um pensamento organizado, consciente e consistente. O educador deve fazer com que cada criança acredite nas suas potencialidades e desenvolva a sua vontade de descobrir e experimentar.

O educador de infância tem de reconhecer a criança como um sujeito ativo no processo educativo, adotando uma pedagogia diferenciada, apelando, deste modo, às características de cada criança, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado da mesma.

Poderá utilizar na sua intervenção um conjunto de instrumentos que o possam auxiliar na gestão do currículo: inicialmente o educador terá de observar todo o contexto no qual está inserido para posteriormente realizar uma planificação segundo os interesses das crianças. Depois de todos estes passos, chega a altura de o educador colocar em prática tudo o que planeou. Com o intuito de melhorar a sua prática, este terá de avaliar toda a sua intervenção, analisando as situações e resultados atingidos pelas suas crianças. Na medida em que o trabalho em equipa é de extrema importância, o educador terá de comunicar com os restantes intervenientes da educação.

O educador deverá ter sempre em consideração os objetivos gerais definidos para esta primeira etapa da educação da criança, nomeadamente:

> a)Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b)Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; c)Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d)Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f)Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g)Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; h)Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Ministério da Educação, 1997, p.15/16)

A par destes objetivos, o educador deve ter em conta a própria organização do ambiente educativo (do grupo, do espaço, e do tempo), as diferentes áreas de conteúdo a serem trabalhadas e por último, mas não menos importante, definir uma intencionalidade educativa que caracteriza a atividade profissional do mesmo.

1.1.1. O professor Investigador

Um educador tem, antes de mais, que se questionar sobre as suas decisões educativas, sobre as dificuldades de algumas crianças, tem que planificar e questionar-se se o que planeou será o melhor para o grupo em questão.

Segundo Alarcão "ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona." (2001, p.6).

O contexto em que vivemos atualmente e os desafios que são colocados aos profissionais da educação fazem com que este tenha que responder satisfatoriamente a todos os níveis ligados a esta profissão. Sabe-se que " (…) todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor (ibidem).

Para dar um melhor atendimento ao desenvolvimento das crianças, o educador de infância deve refletir sobre as diversas situações com as quais vai lidar no quotidiano. A reflexão faz com que o educador reorganize as suas práticas educativas.

Lawrence Stenhouse (1975), defendia que era importante existir uma investigação, para haver um aumento do conhecimento e desenvolvimento profissional. Atitude de investigação era definida por Stenhouse (1975) como "uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática" (cit. por Alarcão, 2001, p.4).

Na mesma linha de pensamento, Stenhouse (1975) diz que "A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento" (ibidem), ou seja, a melhoria não se consegue apenas porque se pretende que isso aconteça, mas sim pelo constante aperfeiçoamento das reflexões do educador, onde melhorará os seus ideais de educação, tornando-os assim em ações. Estamos perante uma aprendizagem de investigação-ação.

1.1.2. A importância da reflexão

As várias reflexões que a estagiária construiu ao longo do seu estágio acabaram por se revelar fundamentais, no desenvolvimento do seu trabalho, na medida em que permitiram refletir sobre temáticas pertinentes e sobre a prática pedagógica que foi desenvolvendo diariamente. Segundo Sá-Chaves,

> O uso de portfólios em educação constitui uma estratégia, que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, mais elevados índices de qualidade.
>
> Trata-se de um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-acção, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento, através da relação supervisiva, quer na dimensão vertical entre supervisor e supervisandos, quer na, também possível, dimensão horizontal entre formandos (2007, p.7).

De acordo com Neves, "as práticas reflexivas dependem em grande parte da forma como os professores assumem a sua profissionalização" (2005, p.36).

A mestranda considera relevante incidir um pouco sobre a importância da reflexão sobre a prática pedagógica, pois, efetivamente, todo o educador deve ser reflexivo, na medida em que, como profissional de educação deverá estar em constante espírito de investigação sobre a ação educativa, no sentido de melhorar a

sua prática educativa. Segundo Neves, “a reflexão representa a fonte de saber para novas intervenções ou novas perspectivas sobre a prática, cabendo ao sujeito assumir um papel reflexivo na acção, sobre a acção e para a acção.” (2005, p.38).

Os professores reflexivos questionam-se constantemente porque estão a fazer, o que fazem na sala e têm em conta “que cada criança é um ser competente a quem deve ser dada a oportunidade de ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (cit por Mendonça, 2002, p.67).

A equipa pedagógica deve sentir necessidade de se interrogar sobre as suas ações, estando apenas focada na aprendizagem significativa realizada pelas crianças.

Ao refletir a estagiária reconsidera a metodologia e as intenções pedagógicas, planificadas e adotadas. Reconsidera ainda sobre as crianças e o grupo, tentando corresponder às necessidades específicas de cada uma bem como à do grupo.

De facto, o Projeto Curricular de Grupo, realizado no início do ano letivo pela educadora, só terá sido possível de realizar mediante um conhecimento mais pormenorizado das características das crianças, o que somente é possível através da observação cuidadosa e intencional, “desta forma revela-se fundamental que a utilização da reflexão profissional seja posta ao serviço da construção de uma escola para todos, respeitando a diversidade e a diferenciação pedagógica” (Neves, 2005, p.42).

Todas as crianças são diferentes e só através da observação pormenorizada se poderá fazer a diferenciação pedagógica. Esta diferenciação é fundamental na ação diária do educador, face ao contexto educativo em que se encontra.

A capacidade reflexiva veio a desenvolver-se em relação ao início do estágio, originada, muitas vezes, pelas práticas desenvolvidas, pela observação realizada e pelas relações mantidas. As práticas desenvolvidas permitiram refletir/avaliar as ações e os resultados causados. “Através do ensino reflexivo e de professores enquanto práticos reflexivos poderemos contribuir para que a escola se torne um espaço cada vez maior de partilha de saberes e experiências onde cada indivíduo sente que tem voz” (ibidem).

Como consequência a formanda considera, que ser reflexivo é um alicerce para que o educador se torne melhor tanto a nível pessoal como profissional.

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são enquadradas pela Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, partilhando com esta os mesmos objetivos concretizando-os em diretrizes que viabilizam um planeamento intencional e refletido das aprendizagens a desenvolver. Focam a importância da igualdade de oportunidades para todos nas experiências que desenvolvem: o aprender a aprender, a construção da noção de si próprio e dos outros, interagindo e explorando o meio que o rodeia. O processo de aprendizagem deve ter os conhecimentos da criança como ponto de partida, valorizando o que ela sabe e o que comunica, particularidades importantes para o desenvolvimento de atividades que sejam motivadoras, interessantes e significativas. Sublinham também a importância do carácter lúdico das atividades realizadas com o grupo no processo de aprendizagem com uma intencionalidade pedagógica. Simultaneamente, apela-se à integração de todos "de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem" (Ministério da Educação, 1997, p.19). Não menos importante é o bem-estar da criança, a sua segurança e a saúde individual e coletiva. A Educação Pré-escolar revela-se como uma oportunidade de desenvolvimento da criança em todos os aspetos que em parceria com a família pode fomentar a curiosidade e a vontade de saber mais. (idem).

Nos últimos anos tem havido um investimento notável nas infraestruturas desenvolvidas para a Educação Pré-escolar. Contudo, a crise económica e os conflitos

políticos têm influenciado decisivamente esta preocupação com a educação de infância.

1.3. Decreto-Lei nº240/2001 e 241/2001

Os Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001 aprovam o perfil geral e específico de desempenho do educador de infância. Nestes dois documentos legais, são aludidas as competências exigidas aos profissionais de educação em ação. Assim, as competências profissionais evidenciadas contemplam dimensões tais como: dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão social e ética e, por fim, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas quatro dimensões são gerais e indicam as competências a serem construídas pelo educador de infância. Por sua vez, cada uma destas dimensões gerais incorpora competências específicas. A primeira dimensão referida é relativa à competência de conceber e desenvolver o currículo, integrando a organização do ambiente educativo, a planificação, a observação e avaliação. A segunda dimensão corresponde ao envolvimento em projetos e atividades promovidos para uma comunidade escolar mais alargada e à interação escola-família. A dimensão social e ética concerne aos deveres éticos da profissionalidade docente, que facultem estratégias de gestão de indisciplina e violência, exclusão e discriminação, à promoção de uma relação salutar que promova a confiança, a autonomia e a integração de todas as crianças no processo educativo e que conduza à convivência democrática. Na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida são valoradas competências de reflexão e investigação, tendo como finalidade basilar a transformação de práticas educativas com vista e uma melhor educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) estabelece o quadro geral da educação em Portugal, integrando a Educação Pré-escolar no sistema educativo

formal. A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar define este nível de educação como sendo "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (Capítulo II, artigo 2º, p.670). Esta acrescenta também que a Educação Pré-escolar se destina a "crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico" (Capítulo II, artigo 3º - 1, p.670). Apesar de a Lei-Quadro ter sido uma etapa fundamental para a valorização da componente educativa na Educação Pré-escolar esta continua a não considerar que a educação começa, de facto, aos zero anos.

1.4. Movimento da Escola Moderna (MEM)

Uma das condições em que se fundamenta a dinâmica social da atividade educativa, no modelo curricular da Escola Moderna, é a construção de grupos de crianças, não por níveis etários, mas sim integrando várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade.

Assim sendo, cabe ao educador promover a comunicação entre as crianças de diferentes idades, fomentando o diálogo e mostrando-se disponível.

> O movimento da escola moderna (MEM) assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas (Formosinho, 1996, p.139).

Segundo Freinet, "se o aluno não tem sede de conhecimentos, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma trabalho perdido (…) É como se estivesse a falar com um surdo" (1973, p.28). Desta forma, o educador sustém valores direcionados ao ensino como a amizade, a proximidade, a confiança e o afeto na criança. Estes valores promovem o contacto de proximidade com o grupo de crianças.

Citando de novo Freinet, o importante é o educador ter

> (…) um sorriso amável, uma palavra insinuante, um pouco de calor no coração, uma perspectiva humana e a liberdade ou, antes, o direito que o indivíduo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há-de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira. (…); se deixarmos desabrochar a livre actividade, se soubermos dar um pouco de calor ao coração, como um raio de sol que desperta a confiança e a esperança, havemos de ultrapassar a faxina de soldado e o nosso trabalho renderá a cem por cento. Esse raio de sol é todo o segredo da Escola moderna (1973, p.33).

O educador deve, portanto, sustentar a sua prática numa perspetiva encaminhadora do processo de ensino-aprendizagem promovendo atividades que despertem a vontade na criança. É através do diálogo que se "(…) caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo" (Oliveira-Formosinho, 1996, p.150).

Na escola de Freinet, são realizados Diários, " (…) folha de dimensões variáveis dividida em quatro colunas", onde nas duas primeiras colunas recolhiam os juízos negativos e positivos da educadora e dos alunos sobre as atividades mais significativas ao longo da semana ("Gostei" e "Não Gostei"); a terceira coluna ("O que fizemos") apenas se destinava ao registo das realizações consideradas mais importantes; e por último, a quarta coluna ("Queremos" e "Desejamos") destinada ao registo das sugestões, e projetos a realizar (ibidem). É importante haver, numa sala, uma constante troca e partilha de diferentes ideias, entre os adultos e as crianças, para que haja assim uma melhor apropriação de novos conhecimentos e competências por parte das crianças.

A estagiária afirma que permite promover a partilha de experiências e saberes entre as crianças partilhando as mesmas preferências e descobertas.

O proporcionar atividades promotoras de interação entre crianças constituiu uma oportunidade com enorme potencial pedagógico e educativo.

Neste sentido, o educador desempenha um papel muito importante, tanto na orientação e apoio das crianças, como na preparação de atividades que promovam a interação entre criança/adulto e criança/criança. Assim sendo, "os educadores (…) assumem como promotores de organização participada; dinamizadores da

cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica" (Oliveira-Formosinho, 1996, p.155).

1.5. Trabalho de Projeto

A metodologia do Trabalho de Projeto é "um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo" (Katz & Chard, 1997, p.3).

Os projetos têm diferentes durações, podendo ser alargados durante várias semanas ou durar apenas alguns dias. Durante o desenvolvimento de um projeto são desenvolvidas atividades significativas que conduzem à aquisição de novas aprendizagens. Estas atividades devem assentar nos interesses e necessidades das crianças, muitas vezes transmitidas durante o jogo espontâneo ou mesmo durante algum momento de conversa com o adulto.

Esta metodologia permite uma aprendizagem progressiva e cooperativa. Possui determinadas características, tais como: flexibilidade, intencionalidade, possuir um tempo e espaço próprio, ser dinâmico, devendo ser autêntico, global, complexo e criativo.

Neste sentido, o projeto apresenta-se como: "(…) uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender" (cit por Beneke, 2005, p.22).

A flexibilidade do projeto está na capacidade de se adaptar aos meios e aos fins, tendo a consciência de que este decorre em diferentes fases e que haverá uma interligação entre as mesmas.

A intencionalidade depende do grau de envolvimento dos intervenientes. O projeto possui um contexto próprio e específico para se desenvolver, daí dizer-se que é detentor de um tempo e um espaço próprio. Uma outra característica da

metodologia de Trabalho de Projeto é o facto de articular o passado, o presente e o futuro num processo em constante evolução.

A responsabilidade é uma característica indispensável nesta metodologia de trabalho, uma vez que os intervenientes são os agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem ao participarem ativamente e autonomamente nele.

A metodologia de projeto implica ainda, autenticidade, complexidade e criatividade. A autenticidade refere-se a ser autêntico em relação aos seus fundamentos. A característica da complexidade "integra dimensões múltiplas com as suas componentes individuais e colectivas, psicológicas e socioculturais, os seus processos manifestos e inconscientes" (Mendonça, 2002, p.25). Neste sentido, todas estas características fazem com que o projeto tenha diferentes funções.

Na função de autonomia, os intervenientes são os agentes de mudança e são eles que têm a capacidade de dividir e também influenciar o futuro que desejam.

A função de participação refere-se à contribuição que os mesmos podem dar para a construção do projeto, envolvendo as diferentes fases.

Para que as aprendizagens das crianças se desenvolvam devemos ter em conta duas dimensões: a dimensão normativa e a dimensão dinâmica.

Segundo Katz & Chard, pode-se falar em quatro categorias de objetivos de aprendizagem: aquisição de conhecimentos, aquisição de capacidades, desenvolvimento de predisposições e desenvolvimento de sentimentos.

> Os conhecimentos estão relacionados com assuntos, com esquemas, ideias, factos, conceitos, informações históricas e mitos. As capacidades são unidades de acção distintas que se podem observar bastante facilmente e que são realizadas num espaço de tempo relativamente curto (…), as predisposições podem ser definidas como hábitos da mente ou tendências para reagir a situações de forma características. (…). Os sentimentos são estados subjectivos e emocionais ou afectivos, (…). (1997, p.41)

O papel dos pais, educadores e de toda a comunidade educativa é preponderante na compreensão dos sentimentos sentidos pelas crianças, fazendo com que estas se sintam aceites, capazes e pertencentes a um grupo.

Segundo Vasconcelos, o projeto requer quatro fases, sendo que a primeira fase se designa por definição do problema, que como refere Munari (1982) "todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência" (cit por Vasconcelos 1998, p.14). Assim, o projeto pode ser simplesmente iniciado com um conto, um objeto, ou com algo que seja do interesse da criança. Nestes momentos, as crianças têm a possibilidade de partilhar saberes sobre o assunto/objeto que irá ser investigado, e em forma de registo podem construir uma "teia" ou uma "rede" do que sabem ou querem saber, com o auxílio do adulto, o educador. É nesta fase, que o papel do adulto é determinante, não só na coerência do diálogo como a mantê-lo, na discussão e no dar a palavra a todas as crianças, até mesmo às menos participativas (Katz & Chard, 1997).

Segue-se a segunda fase, a planificação e o lançamento do trabalho, na qual existe uma maior consciencialização por parte das crianças daquilo que se irá realizar; por onde se vai iniciar; como se vai executar; momento no qual se faz a divisão das tarefas e se organiza os dias ou as semanas. O educador deverá aconselhar, orientar, sugerir para que deste modo, as crianças não se sintam "perdidas" ou "desamparadas" no seu trabalho. É importante que se prepare previamente o que já sabem, para que com isto as possamos desenvolver, o que querem saber, as questões colocadas e por fim, as descobertas.

Numa terceira fase, a da execução, as crianças iniciam o modo de investigação, com o intuito de alargarem os seus conhecimentos, a partir de experiências diretas: pesquisas (por via: internet, livros), visitas de estudo.

No fim de toda a informação recolhida, as crianças em conjunto com o educador, tratam de organizar toda a informação, revêem as questões anteriormente colocadas, no sentido de lhes darem respostas e refletem sobre o que aprenderam para que se possa ver se existe ainda mais alguma coisa a descobrir ou mais alguma dúvida a ser retirada. Nesta perspetiva, o educador é um mero auxílio, que faz o ponto da situação, intervindo para ajudar.

É também nesta fase que as crianças multiplicam as suas linguagens, ou seja, desenham, pintam, discutem, "escrevem", recolhem dados e informações, prevêem, anotam observações e ilustram.

Por fim, a quarta fase, avaliação/divulgação, é vista como uma "socialização do saber", ou seja, a criança dá a conhecer os seus saberes, o seu trabalho e os seus novos conhecimentos. No entanto, a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, tratando-se então, de um processo cognitivo aprimorado e organizado, podendo usar o método que entenderem, isto é, a forma como o querem dar a conhecer.

Mas para que este trabalho seja reconhecido, é necessário que as crianças realizem uma avaliação do trabalho efetuado, e se consigam empenhar em novos projetos mais profundos, podendo comparar aquilo que inicialmente aprenderam, a cooperação entre todos, a interajuda, o empenho, entre outros.

1.5.1. A importância do Trabalho de Projeto

O Trabalho de Projeto possibilita que todos os intervenientes, adultos ou crianças, compreendam que a "Escola é vida" (Katz & Chard, 1997, p.11). Na escola a criança vive experiências reais, experiências que constituem a sua realidade, que compõe o seu dia-a-dia. Assim o tempo no jardim de infância é aproveitado de várias formas, quer por atividades livres, atividades de trabalho dirigido e ainda atividades de relaxamento. No que se refere à gestão do tempo, a vantagem de trabalharmos em projeto é o facto deste permitir a variação do tipo de exigências com que as crianças se defrontam. O Trabalho de Projeto é por isso um meio de libertação das mentes das crianças.

Trabalhar em projeto faculta às crianças a construção de uma comunidade na sua própria sala, a consciencialização da importância que o sentido de cooperação tem

na vida de cada um. Tal situação é possível quando as crianças são incentivadas a contribuir para a vida do grupo.

Uma outra vantagem desta metodologia é o facto de levar os educadores a encararem o seu trabalho como um constante desafio, uma vez que estes apesar de atravessarem várias dificuldades, encaram-nas não como meros obstáculos mas como desafios. Assim, o trabalho de projeto vale a pena na medida em que cultiva quer no educador, quer nas crianças a disposição para reagirem aos problemas com que se deparam como desafios interessantes para atingirem os seus objetivos.

O Trabalho de Projeto baseia-se nos planos e nas intenções individuais e dos grupos, sob a orientação do professor. Desenvolve a criança na sua integridade na medida em que se complementa com as outras partes do currículo, tais como as áreas de conteúdo expressas no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

1.6. HighScope

O modelo pedagógico de *HighScope* defende a ideia de "Educar pela acção" como refere Weikart "na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação" (2009, p.1).

A criança tem oportunidade de construir o seu próprio conhecimento. Este depende em grande parte, das interações positivas entre adultos e crianças, como refere o mesmo autor "o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção" (ibidem).

No que concerne à organização do espaço, este deve facilitar a deslocação daqueles que nele se movem e pelas escolhas que fazem. Neste devem estar

presentes materiais diversificados e de acordo com a idade do grupo, dando apoio na medida em que a criança construa o seu próprio conhecimento e seja autónoma.

A rotina diária deve ser "constante, estável e, portanto previsível para a criança" (Formosinho, 1996, p.70).

Segundo o modelo *HighScope*, "os bebés e as crianças até aos três anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos (…), aprendem porque querem (…), comunicam aquilo que sabem (…) e aprendem no contexto de relações de confiança" (Post & Hohmann, 2011, p.23).

1.7. As Experiências-Chave

As experiências-chave não foram construídas como uma espécie de check-list que o educador realiza, representando antes "aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem ativa" (Post & Hohmann, 2011, p.12). O papel do adulto é, portanto, o de "gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências" e "fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.58). Para tal, o educador deve ter um conhecimento individualizado do grupo por forma a observar e aprender "o mais possível sobre as crianças" (Post & Hohmann, 2011, p.15). É de ressalvar que é fulcral que o educador conheça as experiências-chave uma vez que estas poderão ser um modelo a seguir na avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens realizadas pelas crianças, tal como temos vindo a construir ao longo da prática pedagógica.

No que concerne à interação adulto-criança, o modelo curricular pressupõe que o adulto seja o criador de situações que desafiem o pensamento da criança, e concomitantemente provoquem o conflito cognitivo (Oliveira-Formosinho, 2007). Transversalmente a todo o trabalho pedagógico, o educador deve criar um "ambiente psicológico seguro" (Post & Hohmann, 2011, p.14) onde as crianças

desenvolvam relações afetivas positivas e recíprocas. Em contexto pedagógico, procuramos estabelecer uma relação de afetividade, compreensão e respeito que corrobore as dimensões preconizadas na escala de Leavers: a dimensão da sensibilidade, estimulação e autonomia. Embora no início tenha existido um período de adaptação à presença das mestrandas nas rotinas das crianças, estas acabaram por reconhecer, as estagiárias, como figuras de confiança.

A confiança e segurança que a equipa educativa transmitiu, permitiram às crianças seguirem as rotinas e os horários durante o período, no qual estavam fora de casa. A repetição diária das mesmas rotinas possibilita a exploração, o treino e o ganho de confiança por parte da criança (Post & Hohmann, 2011). A mestranda verificou que as crianças tinham conhecimento da rotina diária e caso algo fosse alterado, a mudança era sentida pelas crianças.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Todo o trabalho desenvolvido em estágio teve lugar numa instituição de ensino privada, denominada [redacted]

[redacted]

Porto, é uma instituição de ensino privada, localizada no concelho do Porto, freguesia de Aldoar, com as valências de Creche e de Pré-Escolar.

A freguesia de Aldoar faz fronteira, a nascente com Ramalde, a poente com o Oceano Atlântico, a norte com o concelho de Matosinhos, a sul com a foz do Douro e a Sudoeste com Lordelo do Ouro. Esta freguesia alberga cerca de 14 mil habitantes, que se distribuem por uma área de 2,67 quilómetros quadrados. Atualmente na freguesia predomina uma mistura de rural com urbano, sendo o fenómeno do urbanismo crescente e acentuado.

Esta freguesia é sobretudo uma área residencial, que usufrui de uma rede de transportes públicos, boas acessibilidades e uma diversidade de equipamentos sociais.

Aldoar tem importantes equipamentos de assistência, de saúde, de educação e de lazer à disposição da comunidade. Os elementos indispensáveis de apoio à saúde, situados nesta freguesia, são por exemplo: o novo Centro de Saúde, com capacidade para atender 18 mil utentes; o novo Instituto CUF; e o Hospital Magalhães Lemos, nas instalações do qual se encontra sediado o Centro Regional de Alcoologia do Norte (C.R.A.N.), onde se realizam acções de sensibilização e prevenção para o tratamento e combate ao alcoolismo. Situa-se, também, o CRATO (Centro de Recuperação do Alcoolismo e da Toxicodependência), instituição privada com capacidade para 16 pessoas.

Os Centros Sociais, Centro Social de S. Martinho de Aldoar, Centro Social da Fonte da Moura, o Centro de Bem Estar Social Nossa Senhora do Socorro, o Centro de Dia e Apoio Domiciliário da Paróquia e o Centro Paroquial de Aldoar prestam serviços fundamentais de assistência e educação à comunidade, nomeadamente serviços domiciliários de apoio aos idosos, promoção de eventos culturais, atividades lúdicas e recreativas e sócio-pedagógicas

A nível da Educação Pré-escolar, dispõe de uma creche e de quatro jardins de infância públicos. O ensino básico está distribuído por três escolas do 1º ciclo e uma E.B.2,3.

2.1. Projeto Educativo

O Projeto Educativo do [redacted] baseia-se nas seguintes Linhas Orientadoras de Ação:

- Crianças, Pais, Educadores, Professores e Auxiliares formam uma Comunidade Educativa;
- Educar as crianças no respeito, na honestidade e nos afetos, pela vivência espontânea e dinâmica de dar e receber;
- Acolhimento a todos independentemente de origens, credos, culturas ou capacidades;
- Formação integral, privilegiando com igual importância todas as dimensões da pessoa, nas suas vertentes individual e comunitária;
- Desenvolver valores de democracia e de participação crítica na vida colectiva, local e nacional;
- Desenvolver a capacidade de argumentação e de exposição dos seus pontos de vista, em grupo;
- Promover o sentido de autoconfiança.

A instituição está associada à UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization), pretendendo mostrar sempre a importância dos recursos naturais e sensibilizar para a necessidade de uma gestão sustentável que permita a distribuição justa de recursos, a nível mundial, fomentando a consciência ecológica para preservar o ambiente.

Ao longo do documento é referida a importância da relação estabelecida entre a família e o jardim de infância.

2.2. Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo implica a organização do grupo, do espaço e do tempo, uma vez que na Educação Pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e também entre crianças e crianças. Esta interação social constitui a base do processo educativo.

2.2.1. Organização do grupo

A organização do grupo na sala vai permitir às crianças realizarem diariamente atividades entre e com os seus pares que sejam significativas para o seu desenvolvimento. Estas podem ser de caráter individual, a pares, em pequenos grupos ou, ainda, propostas de grande grupo.

Nos momentos de grande grupo salientam-se os momentos de "reunião de grande grupo", de partilha de experiências, de conto de histórias e atividades que impliquem a colaboração de todo o grupo. Nos momentos de pequeno grupo privilegia-se a cooperação e colaboração entre pares, de forma a existir uma entreajuda. Os momentos de trabalho individual permitem à criança realizar decisões

por si própria, embora mantenha o apoio do educador, da assistente operacional e das estagiárias.

2.2.2. Organização do espaço

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que

> a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e de dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a sua função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e a fundamentar as razões da sua organização (Ministério da Educação, 1997, p.37).

É através da observação do grupo de crianças que o educador identifica as suas necessidades e interesses, o que possibilitará uma organização do espaço e dos materiais adequada à realidade das crianças, o que conduzirá à promoção de aprendizagens e vivências significativas.

Os espaços na Educação Pré-escolar podem ser diversos, contudo o equipamento, os materiais e a forma como estes estão dispostos condiciona o que as crianças podem realizar e aprender. A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço, bem como as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo. As modificações podem ser feitas por sugestão do educador ou da criança e, por isso, poderá surgir uma nova área ou eliminar-se outra, sendo essencial que a criança participe ativamente nesta alteração. Consequentemente, ambos os intervenientes têm responsabilidades de manutenção dos materiais e dos espaços.

A criança ao compreender como o espaço está organizado e como este pode ser utilizado demonstra ser mais autónoma e responsável pelas escolhas de utilização dos diferentes materiais.

2.2.3. Organização do tempo

A sequência do tempo, ou seja o seu começo e fim, é um ponto de referência importante para todas as crianças, pois permite que estas consigam adquirir uma maior independência.

Tal com se sucede com a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo é já considerada uma área de intervenção curricular do educador. Desta forma, criar uma rotina diária, fazendo com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas é da responsabilidade do adulto e também da criança. Ao longo do tempo, a criança interioriza os acontecimentos sequenciais, podendo ser a própria a organizar o seu tempo e as suas atividades.

As atividades na sala dos Sírius (sala dos dois/três anos), bem como na sala da Lua/Via Láctea (sala dos três/quatro anos) iniciam às 09h30min, sendo que as da primeira terminam por volta das 11h30min e as da segunda por volta das 12h15min para o almoço das crianças. Após o almoço, existe a "hora do sono" e as atividades recomeçam as 15h30min. Da parte da manhã, as educadoras têm alguma flexibilidade na dinamização das atividades, o que não acontece na parte da tarde, uma vez que todas as tardes existem, neste jardim de infância, atividades predefinidas, como: inglês, capoeira, expressão plástica e domínio da matemática.

2.2.4. Organização da equipa educativa

Todos os dias está presente, na sala, a educadora responsável pelo grupo e uma assistente operacional, que vai passando por duas salas ao longo de todo o dia. De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, a educadora deve promover e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo,

assim como das atividades e dos projetos curriculares, tendo em conta a construção de aprendizagens integradas. Assim, deverá percecionar a sua formação como elemento essencial da prática profissional, construindo-a através do seu pensamento crítico, fazendo uma análise da prática profissional, através da reflexão e do recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

As atividades de expressão musical são dinamizadas por uma professora de educação musical, que vai uma vez por semana ao jardim de infância.

A equipa educativa é ainda constituída por uma psicóloga, que poderá dar apoio permanente a todas as crianças.

O acolhe atualmente cerca de:

- 55 crianças, distribuídas por cinco grupos;
- Quatro Educadoras de Infância;
- Uma Pedagoga/Sócia-Gerente/Directora;
- Cinco Auxiliares da Acção Educativa;
- Uma Cozinheira;
- Uma Psicóloga;
- Uma Nutricionista;
- Uma Auxiliar de Limpeza.

2.2.5. Organização do estabelecimento educativo

Relativamente aos espaços da instituição, as crianças apenas não contactam com a secretaria e as salas de "repouso" dos profissionais do jardim de infância. Por isso, frequentam as salas de atividades da Educação Pré-escolar, o refeitório/polivalente, a casa de banho, a biblioteca, o espaço exterior e a horta. Todos estes espaços, exceto a biblioteca, são adequados à faixa etária das crianças, ou seja estas têm acesso, autonomamente, a tudo o que necessitam. A biblioteca não se encontra

ajustada ao contexto pois situa-se na cave e segundo o Despacho Conjunto nº 268/97 "as caves não poderão ser ocupadas por espaços destinados a actividades a realizar pelas crianças" (Diário da República, 1997, p. 10412).

Quanto aos restantes espaços, as normas de segurança são preservadas, já que os materiais e revestimentos não apresentam arestas cortantes nem esquinas com ângulos vivos ou superfícies rugosas e escorregadias, como é referido no Despacho Conjunto nº 268/97 (ibidem).

2.3. Caracterização dos grupos de crianças

2.3.1. Sala da Lua/Via Láctea (sala dos três/quatro anos)

As crianças da sala Lua/Via Láctea têm idades compreendidas entre os três e os quatro anos. A diferença de idades foi bastante notória a nível cognitivo e muito pouco a nível físico. Na altura em que a mestranda esteve a estagiar na sala, o grupo era constituído por quatro crianças do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Durante o desenvolvimento motor, a criança vai atingindo novas "fronteiras". Estas "fronteiras" são aquisições que a criança terá de dominar, o melhor possível, antes de conseguir transitar para outras mais complexas. Só desta forma, é possível a criança ir avançando progressivamente no seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina, a formanda verificou, que o grupo de crianças ainda se encontrava com algumas lacunas, tendo em consideração a sua faixa etária. As crianças eram capazes de segurar numa tesoura, no entanto o recorte ainda precisava de ser bastante desenvolvido.

No que respeita a linguagem, o grupo já adquiriu o discurso linguístico, bem como os fundamentos gramaticais e de sintaxe. Em geral, o grupo fez uso da linguagem de

uma forma desinibida. Tinha um bom vocabulário para a sua faixa etária e aplicava-o corretamente. No caso específico das crianças M. e R. (irmãos gémeos), ainda se notava um atraso a nível da linguagem oral.

Nos momentos de "reunião de grande grupo", o grupo demonstrou uma grande necessidade em participar nas discussões dos temas propostos, tratando-se de um grupo muito participativo, mas com bastante dificuldade em compreender a necessidade de esperar pela sua vez de falar.

Em termos afetivos, este era um grupo carinhoso, que valorizou todos os momentos de atenção e carinho. No entanto, de início, a maioria das crianças, deste grupo, mostrou pouca recetividade e alguma resistência à aproximação das formandas.

Segundo Piaget, o desenvolvimento mental da criança divide-se em quatro estádios, sendo eles: sensório-motor, dos zero aos dois anos; pré-operatório, dos dois aos seis anos; fase das operações concretas, dos sete aos onze anos; e a fase das operações formais, a partir dos doze anos. O estádio pré-operatório, no qual as crianças deste grupo se encontravam, também chamado de pensamento intuitivo, é fundamental para o desenvolvimento da criança. Este estádio é organizado através dos processos de assimilação, acomodação e adaptação.

Durante esta fase, a criança já consegue substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, isto torna-se possível graças à função simbólica. Aqui, a criança já não depende unicamente dos seus sentidos e sensações para realizar a distinção entre um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objecto ausente).

A criança, no decorrer deste estádio, é egocêntrica, ou seja, centrada em si mesma, não se conseguindo colocar no "lugar do outro". Não aceita, também, a ideia de algo não possuir uma explicação.

De acordo com este autor, nesta fase, o jogo mais importante é o "jogo simbólico", no qual decorre o processo de assimilação (exemplo: jogo de faz de conta, onde as crianças brincam "aos pais", "às escolas", "aos médicos",…). A criança

ao jogar está a organizar e a conhecer o mundo. Por outro lado o jogo também funciona como "terapia" na libertação das suas angústias.

A mestranda verificou que o grupo de crianças era bastante observador quer dos objetos que os rodeavam quer dos adultos. Para além disso, em momentos de atividades apresentadas pelo adulto demonstravam urgência em tocar e explorar o material apresentado, ainda que este não fosse novo. É de salientar, que a curiosidade pela descoberta foi sempre uma característica que se evidenciou neste grupo de crianças, sendo este um grupo deveras dinâmico.

2.3.2. Sala dos Sírius (sala dos dois/três anos)

Relativamente à sala dos Sírius, esta era composta por um grupo de onze crianças, de dois e três anos, provenientes de uma classe social média-alta. Dentro da sala, todo o grupo reconhecia as regras, sendo que a maioria as cumpria. A formanda constatou que existia uma forte relação de confiança e empatia entre as crianças e a educadora presente. Entre educandos havia igualmente uma relação de confiança e amizade, ainda que existissem alguns conflitos.

Segundo a abordagem piagetiana, este grupo de crianças encontrava-se, na sua maioria, no estádio sensório-motor, mais precisamente no sexto sub-estádio do mesmo, que se designa de combinações mentais. Este sub-estádio marca a transição para o estádio pré-operatório. Sendo assim, a mestranda verificou que as crianças já adquiriram a capacidade representacional e a noção de permanência do objeto. (Papalia, Olds & Feldman, 2001)

O modelo curricular *HighScope* corrobora a teoria piagetiana referindo que um dos ingredientes principais para a aprendizagem ativa dos bebés e crianças até aos três anos é aprender com todo o corpo e sentidos. Para que este desenvolvimento cognitivo se processe é necessário ter em consideração o "envolvimento activo com

adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes" (Post & Hohmann, 2011, p. 24) que permita às crianças interpretar o mundo.

A mestranda verificou que este grupo de crianças era bastante observador.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

O presente capítulo visa descrever e analisar algumas das atividades desenvolvidas ao longo do ano, nomeadamente nas valências de creche e de Educação Pré-escolar, bem como os resultados obtidos. Os educadores de infância necessitam de recorrer a determinados referentes teóricos que orientem e fundamentem a sua ação, de modo a enquadrá-la. É, portanto, fundamental que exista uma articulação adequada entre a teoria e a prática.

Dado que os primeiros momentos de contacto com ambas as valências (creche e Educação Pré-escolar) se centraram sobretudo na observação, é fundamental refletir sobre a importância deste processo tendo em conta que "a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos" (Estrela, 2008, p. 57). É de salientar que a díade de formação procurou observar não só os momentos em sala de atividades, mas também as atividades fora desta como as horas das refeições e mesmo uma saída da instituição, nomeadamente à Casa da Música.

A observação da criança e do grupo tem como objetivo conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, mas também aprofundar os conhecimentos sobre os contextos familiares e meios onde vivem. O planeamento do educador deve ter em conta as observações analisadas e refletidas, procurando criar situações de desafio com a finalidade de concretizar as intenções educativas. A avaliação deve ser um processo reflexivo sobre os processos e os efeitos envolvendo as crianças. Não se pretende que a avaliação da criança seja uma síntese das aprendizagens adquiridas, em vias de aquisição e inexistentes, mas que seja uma avaliação dinâmica,

contextualizada e contínua que respeite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A comunicação deste processo deve ter em conta a articulação com outros colegas, auxiliares, pais e agentes da comunidade.

No Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância é realçado que o educador tem o papel de conceber, bem como desenvolver o currículo tendo como base a planificação, a organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e dos projetos curriculares. No entanto, é salientado que, no processo de avaliação, deve ser tomada uma perspetiva formativa face à sua intervenção, organização do ambiente, processos educativos adotados e desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e grupo (Portugal & Leavers, 2010). Na mesma linha de pensamento, na circular n.º 17, é referido que a avaliação "é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas" (Ministério da Educação, 2007, s/p). Desta forma, o educador deve ter como princípio recolher sistematicamente informações provenientes da observação intencional do grupo, por forma a tomar consciência da sua ação. Partindo deste pressuposto, o educador deverá analisar e adequar o processo educativo face a cada criança e ao grupo, com os objetivos de melhorar, refletir e avaliar o processo educativo. Todos estes objetivos têm como finalidade primordial as aprendizagens significativas das crianças.

De acordo com a Circular n.º 4, a avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projeto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo (Ministério da Educação, 2011).

Considerando que a avaliação é realizada no decorrer das atividades educativas, qualquer momento de interação ou tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo através de trabalhos realizados

pelas crianças, individual ou coletivamente e ainda através dos dados recolhidos junto dos encarregados de educação.

O crescimento profissional dos docentes, ao participarem na zona de desenvolvimento potencial, é desenvolvido a partir de um âmbito interpsicológico, fornecendo novas formas de agir autonomamente intrapsicologicamente (Vygotsky, 2000 cit. por Lino, 2007). Por vezes existem ainda momentos informais de reflexão conjunta que contribuem para a partilha de ideias, informações e experiências. Ambos os momentos, formais e informais, permitem aos docentes trabalhar colaborativamente com outros profissionais de educação.

Dando ênfase à observação, processo intencional, diferenciado e diferenciador, importa salientar que a formanda, ao longo das suas observações, direcionou a sua atenção a cada criança, bem como aos pequenos grupos e ao grande grupo, uma vez que se torna fundamental conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, de modo a compreender de uma forma mais pormenorizada as características das crianças, sendo possível adequar a sua ação a estas (Ministério da Educação, 1997). A primeira tarefa do educador é "observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (…) " (idem, p. 25).

Fazendo alusão acerca da recolha de informação do contexto da criança, tanto do educativo, como do familiar e sociocultural, importa frisar que a mestranda realizou esta recolha através da observação direta, do diálogo com a educadora, assistente técnica, bem como através da análise do Projeto Educativo da instituição e do Projeto Curricular de Grupo. Para além disto, foram realizados inquéritos aos pais, no contexto de Educação Pré-escolar (cf. Anexo B3), enquanto na creche foram analisados os inquéritos realizados pela díade que estagiou neste contexto ao longo do primeiro semestre.

Dado a formanda ter realizado observação em dois contextos (sala de creche e sala de Educação Pré-escolar), pode-se concluir que através deste processo contínuo,

se evidencia o “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). A observação apresenta-se como uma etapa essencial na prática pedagógica. Assim, o educador deve estar atento a todas as partilhas realizadas entre as crianças, criança/adulto e adultos, bem como aos diálogos.

Os vários diálogos entre os elementos que integram a equipa educativa da sala de atividades acabaram por ter um papel fundamental, a fim de planificar com maior coerência relativamente aos interesses e necessidades do grupo. As reuniões e conversas informais com a supervisora institucional revelaram-se também uma mais-valia na análise das competências e desempenho da estagiária. Tal como afirma o Decreto-Lei nº 240/2001, o trabalho de equipa deverá ser um “factor de enriquecimento da formação [do educador] e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Anexo, V-2, p.5572). Neste sentido, procurou-se perceber o que poderia ser melhorado e de que forma era possível adequar a ação. As educadoras cooperantes e a díade trocaram informações, a fim de “valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que desmotivassem e desinteressassem” as crianças (Ministério da Educação, 1997, p.92). As reuniões de planificação eram realizadas, normalmente, às quartas-feiras, sendo efetuadas colaborativamente pela educadora cooperante e pela díade.

A planificação é uma das fases na qual o educador de infância deve estar envolvido. Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, a planificação implica que o educador reflita sobre as suas intenções, respeitando o espaço e os materiais, fazendo uma gestão flexível e diversificada do tempo, recorrendo a materiais estimulantes, mantendo assim “condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Anexo nº1, II-2, p.5573). Desde o início do estágio foi comunicado a todos os pares de estágio que teriam que realizar planificações semanais, a fim de refletir sobre o que tinha sido observado pela equipa educativa. Além disso, as planificações deviam ocorrer de forma congruente com os objetivos do Projeto Curricular de

Grupo, assim como deviam revelar saberes do currículo em creche através dos conteúdos das experiências-chave e em Educação Pré-escolar através dos conteúdos dos vários domínios do saber apresentados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Num primeiro momento, em contexto de jardim de infância, o par de formação recorreu às OCEPE para planificar. Num segundo momento, em contexto de creche, a díade utilizou as áreas e domínios de conteúdo descritas pelas OCEPE, pois foi o que a educadora cooperante utilizou. Sabendo que o mais adequado seria utilizar as experiências-chave, descritas por *HighScope*, a díade resolveu conversar com a educadora da sala. O par de formação ficou a saber que a educadora não considera o grupo de crianças como sendo um grupo de creche, visto já terem quase todos três anos. Afirmou, também, que considera que as experiências-chave são mais adequadas a grupos de crianças mais novos, daí usar as áreas e domínios de conteúdo descritas pelas OCEPE para planificar.

A estagiária compreendeu, ao longo da sua prática pedagógica, a necessidade da planificação ser flexível, visto que só respeitando os ritmos de cada criança, bem como as propostas destas e as situações imprevistas é que o educador conseguirá que a sua ação tenha intencionalidade educativa e que esta tenha efeitos na aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Fazendo referência ao contexto de Educação Pré-escolar, importa salientar que a mestranda em parceria com o seu par pedagógico realizou mudanças no espaço, negociando estas com as crianças, tendo em conta as suas sugestões, interesses e necessidades de aprendizagem. Tendo presente que a organização não pode nem deve ser estanque e que é possível realizar modificações à medida que o jogo educativo se vai desenrolando, verificamos que é essencial readequar o espaço às necessidades e interesses das crianças. Estas modificações podem ser feitas por sugestão do educador ou da criança e, por isso, poderá surgir uma nova área ou eliminar-se outra, sendo essencial que a criança participe ativamente nesta alteração. Consequentemente, ambos os intervenientes têm responsabilidades de manutenção dos materiais e dos espaços.

Aos espaços já existentes na sala, foi acrescentado mais um, nomeadamente a "área das ciências". Importa referir que o processo se desenvolveu ao longo de três dias consecutivos (cf. Anexo B5).

A concepção da nova área surgiu de um interesse, por parte das crianças, em realizar experiências com novos e diferentes materiais e objetos. Este grupo de crianças mostrou-se sempre bastante motivado, quando eram realizadas experiências ou quando estas tinham a oportunidade de manipular livremente alguns materiais ou objetos. As crianças demonstravam cada vez o seu interesse em realizar experiências. A díade observou que por vezes era o próprio resultado, de uma experiência, que fascina as crianças. É de salientar, que quando a formanda se refere a experiências, estas podem ser de caráter científico ou simplesmente experimental.

Para dar início à construção desta nova área, foi necessário definir um espaço na sala. Em conjunto com o grupo de crianças, ficou definida como nova área um espaço, que é o mais reservado da sala, quase "fechado" e bastante tranquilo, muito propício a uma maior concentração por parte das crianças. É de referir que este espaço pertencia à Área da Casinha, contudo era utilizado de forma pouco adequada, chegando a servir para as mais variadas brincadeiras (cf. Anexo B5).

Após o grupo ter decidido o local exato do novo espaço, teve de refletir sobre os materiais a colocar na respetiva área. Para auxiliar este processo de reflexão, o par de formação realizou, em conjunto com o grupo, uma pesquisa sobre os vários materiais existentes num laboratório.

Decididos os materiais a colocar no novo espaço, foi dado início à composição deste mesmo por todo o grupo, que passou pela decoração e organização do espaço. Nesta nova área, para além da livre manipulação, as crianças tiveram a possibilidade de executar procedimentos, fazer medições, observações, registos e testar ideias, bem como explicar, interpretar e avaliar as conclusões obtidas.

Tendo em consideração que todas as alterações que a díade realizou na sala usufruíram da participação das crianças a formanda considerou que já conseguiu realizar este processo de forma a permitir incluir as escolhas das crianças, os seus

interesses e as suas necessidades de aprendizagem. As ações realizadas neste sentido refletiram-se na criação desta nova "área das ciências", considerando o interesse demonstrado pelas crianças sempre que realizaram atividades que envolvessem algo experimental.

Malaguzzi refere que a "educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interacções, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante" (cit por Lino, 2007, p.104). Na mesma linha de pensamento, acrescenta que o espaço pretende contribuir para o desenvolvimento do bem-estar e segurança da criança (ibidem).

A organização da sala em áreas é uma necessidade indispensável, que indiscutivelmente contém "mensagens pedagógicas" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66). Analogamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que

> a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e de dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a sua função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e a fundamentar as razões da sua organização (Ministério da Educação, 1997, p.37)

É através da observação do grupo de crianças que o educador identifica as suas necessidades e interesses, o que possibilitará uma organização do espaço e dos materiais adequada à realidade das crianças, o que por sua vez conduzirá à promoção de aprendizagens e vivências significativas. Segundo Malaguzzi (1997 cit. por Lino, 2007) o espaço tem poder de organizar e promover relações agradáveis entre as crianças, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades, desenvolver todos os tipos de aprendizagens: cognitivas, sociais e afetivas. Com este intuito, deve ser definido como principal, na organização do espaço, a existência de uma divisão clara entre os diversos espaços da sala, uma vez que esta é uma "condição fundamental para a criança não se "perder", e assim poder ser independente" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.65), selecionar materiais adequados, suficientes, diversificados, que reflitam a diversidade da vida familiar, e

agrupá-los de forma percetível e acessível à criança, recorrendo à etiquetagem dos materiais, por forma a desenvolver a autonomia nos momentos de arrumação.

O espaço deve ser seguro e limpo e as diferentes áreas devem estar bem identificadas e organizadas, para que as aprendizagens sejam realizadas com sucesso, como refere Oliveira-Formosinho

> Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (2011, p.11).

Miguel Zabalza (1998) também defende, que a organização do espaço é extremamente importante, uma vez que este deve constituir um ambiente de aprendizagem "rico e estimulante". Para tal os espaços devem ser amplos, com acesso fácil, bem diferenciados assim como identificáveis, pois assim as diferentes experiências da criança estão ligadas a um contexto físico específico e preparado para isso. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, "Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender" (Ministério da Educação, 1997, p.37). O processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é uma condição de autonomia da criança e do grupo.

Focando a atenção nas rotinas é de afirmar que, em idades precoces, estas assumem um papel preponderante. Um horário diário previsível assegura a tranquilidade da criança e permite-lhe realizar as suas ações e ideias de forma ativa segundo as várias rotinas (Post & Hohmann, 2011). É necessário que a criança saiba o que a espera, conheça o que antecedeu, o tempo da rotina em que está, bem como as suas finalidades.

> A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propôr modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (Ministério da Educação, 1997, p.40)

A previsibilidade da sequência de tempos, como o seu começo e fim, são pontos de referência para a criança que lhe permite alcançar uma maior independência.

Tal com se sucede com a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo é já considerada uma área de intervenção curricular do educador (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, criar uma rotina diária, fazendo "com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interacções positivas" (idem, p.69), é da responsabilidade do adulto. No entanto, deve ser co-construída pela criança. Ao longo do tempo, a criança interioriza os acontecimentos sequenciais, podendo ser a própria a organizar o seu tempo e as suas atividades.

Segundo o modelo curricular *HighScope*, um programa de aprendizagem ativa inclui acontecimentos diários regulares tais como "a chegada e a partida, um ou mais tempos de escolha livre, o tempo de exterior e uma ou mais horas de atividades em grupo" (Post & Hohmann, 2011, p.197). Relativamente às rotinas de cuidados individuais incluem-se "as interações adulto-criança, apoiantes e centradas na criança que ocorrem durante as refeições, as sestas e a higiene corporal" (ibidem).

As referências temporais são muito importantes e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal e anual. É desta forma que surgem as rotinas, que podem ser encontradas nesta instituição, sob a forma de acolhimento, por exemplo, como o momento em que as crianças, à medida que vão chegando à sala, procuram o seu lugar, devidamente identificado, na "roda do acolhimento" para começar o dia com a "canção dos bons dias" e com a leitura das agendas de todas as crianças, nas quais os pais podem escrever sobre algo que esteja relacionado com os seus filhos. Após o momento de acolhimento sucede-se o tempo de atividade ou brincadeira livre,

durante o qual a criança se dirige, de acordo com a sua vontade, à área da sala onde desenvolverá atividades lúdicas. Durante este momento, a formanda permitiu que as crianças brincassem sozinhas ou com outras sem interferido, ou seja, aproveitou para promover a autonomia.

Brincar é uma forma de a criança resolver as suas ansiedades, confusões e conflitos emocionais, portanto o adulto deve deixá-la expressar-se fazendo o mínimo de intervenções possíveis. As crianças utilizam, muitas vezes, a brincadeira livre para expressar os seus anseios e as suas mágoas.

No início da prática pedagógica, a mestranda apresentava dificuldades na gestão do tempo das atividades orientadas, sendo comum estas estenderem-se além do tempo previsto. De facto, foram várias as situações em que foi necessária a intervenção da educadora cooperante nas atividades.

A autonomia está relacionada com o " (…) grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias" (Ministério da Educação, 2011, p.138). Analisando a interação pedagógica nesta dimensão é importante salientar os momentos em que foi mais difícil, para a formanda, mobilizar esta competência, destacando a evolução da mesma no decorrer da sua prática. Efetivamente, no início da prática pedagógica, o grupo tinha grandes dificuldades em se autorregular, sendo comuns as situações de conflito entre as crianças, gerando-se, assim, situações de difícil gestão por parte da mestranda. Apesar de estar consciente que " (…) os professores devem intervir tão pouco quanto possível, de forma a que as crianças possam tentar resolver os seus problemas" (Katz & McClellan, 1996, p.22), a estagiária nem sempre conseguiu manter essa postura, pois existia da sua parte uma grande preocupação em " (…) assegurar que nenhuma criança caísse num ciclo recorrente negativo" (ibidem). Contudo, com o decorrer da prática esta competência foi sendo desenvolvida, à medida que o processo de observação e avaliação acerca das interações estabelecidas entre as crianças se ia complexificando, pois conseguiu compreender

quais as crianças que necessitavam de apoio na resolução de problemas e aquelas que já demonstravam competências a este nível.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, "Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução" (Ministério da Educação, 1997, p.27).

A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação. "A participação das crianças na avaliação relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo." (idem, p.37). Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.

A avaliação em contexto da Educação Pré-escolar, tem que ser um reflexo do processo educativo adotado, ou seja, ela constitui um dos componentes do desenvolvimento curricular e exige competências essenciais aos profissionais de educação. Assim, segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, um educador "Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo." (Anexo nº 1, II-3, p. 5573).

Para o desenrolar do processo educativo é necessário não "perder de vista " os princípios curriculares adotados. Os educadores de infância tendem a envolver-se de forma mais intencional porque os resultados da avaliação lhes permitem conhecer melhor as crianças e avaliar o seu próprio trabalho promovendo o seu crescimento profissional e são, ainda, úteis para suportar a continuidade do processo educativo.

A avaliação permite, ao educador, " (…) reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas (…), saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender" (Ministério da Educação, 1997, p.93). Neste sentido, a avaliação deve ser entendida como " (…) um procedimento realizado para optimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem" (Parente, 2002, p.168). Apesar de

já ter uma conceção da avaliação em jardim-de-infância mais direcionada para os processos do que propriamente para os resultados é possível afirmar que este estágio permitiu consolidar esse conhecimento. É importante referir que, no início do estágio, quando se abordava a temática da avaliação a formanda considerava que esta se cingia apenas aos resultados de aprendizagem. No entanto, as leituras realizadas fizeram com que esta compreendesse que o processo de avaliação na Educação Pré-escolar é complexo e transversal a toda a ação do educador. Agora compreende que sempre que observava a estagiária estava, mesmo que fosse de uma forma inconsciente, a avaliar, pois estava a construir interpretações dos dados recolhidos pelo olhar crítico e analítico. A escuta da criança foi outro dos meios utilizados para avaliar, estando assumida como parte integrante e fundamental da ação do educador, pois é " (…) um meio para ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.32).

Foi através de Prática Pedagógica Supervisionada que a formanda compreendeu que a metodologia de Trabalho de Projeto é uma forma de trabalho muito interessante e importante a realizar com as crianças, pois tanto os adultos como as crianças podem construir novos conhecimentos. Segundo Katz & Chard um projeto na educação de infância é " (…) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo" (1997, p.3).

A metodologia de Trabalho de Projeto insere-se na perspetiva construtivista e, segundo Katz (1994) "um projeto é uma investigação aprofundada de um tópico sobre o qual se quer aprender mais" (cit. por Maia, 2008, p.48), em que "uma ou mais crianças levam a cabo" (Katz & Chard, 1997, p.3), sendo que a característica base desta metodologia assenta na investigação como processo de procura de respostas aos problemas levantados pelas crianças ou até pelo educador. O educador, no desenrolar do projeto, incentiva as crianças a colocarem "questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam" (idem, p.6). É portanto promotor do envolvimento das crianças em

projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. No entanto, não é apenas o adulto que detém o foco desta dinâmica. A criança é vista como a base de todo o processo educativo e é importante que seja aceite e compreendida como tal, na medida em que deve ser vista como um "ser competente e […] participante", constituindo assim os alicerces para os trabalhos de investigação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.14). A criança possui uma voz própria e, como tal, é seriamente envolvida num diálogo democrático e na tomada de decisões (ibidem).

Leite explicita, no sentido mais amplo, o que vários autores afirmam sobre o conceito de projeto. Assim, o projeto é uma "imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade" (2000, p.2). No entanto, a mesma autora clarifica que projeto não é apenas intenção mas também ação, "acção essa que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro" (ibidem). Logo, a relação intrínseca entre intenção e ação, presentes no projeto, conduzirá ao seu objetivo principal que é transformação, não se cingindo apenas a uma ideia (ibidem).

A equipa educativa decidiu propor às crianças a utilização desta metodologia como forma de explorar um tema pelo qual as crianças sentem entusiasmo e gosto em trabalhá-lo. No entanto, a definição do que seria o projeto a propor às crianças colocou algumas dúvidas à díade, pois esta considera que um projeto só poderia surgir das questões postas pelas crianças. Após uma reflexão, aquilo que o par de formação percebeu foi que um projeto pode começar com uma questão colocada por uma criança ou então, através da análise dos interesses do grupo. O mais importante é conseguir envolver as crianças num tema pelo qual elas se interessem.

A metodologia de Trabalho de Projeto permite que sejam as crianças a conseguir respostas depois de um processo de pesquisa próprio e de partilha de informações. Neste sentido, a aproximação à metodologia de Trabalho de Projeto que se iniciou na sala de atividades, dos dois e três anos, surgiu, não de uma questão colocada, mas de um interesse evidente de todas as crianças, nomeadamente o interesse pela música.

Após uma conversa com o grupo, de modo a perceber aquilo que este já sabia e que gostaria de saber, acerca do tema "A música" (cf. Anexo B6), foi contada uma história intitulada de "Os músicos de Bremen", escrita pelos Irmãos Grimm. Terminada a história, surgiu um interesse por parte de todo o grupo em dramatizar o que tinha acabado de ouvir. Após vários ensaios, a dramatização acabou por se realizar no último dia de estágio da formanda, para todas as crianças da instituição (cf. Anexo B5).

A mestranda considera de uma importância fundamental a proximidade e interação com a família. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a "educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias" (Ministério da Educação, 1997, p.22). Como tal, a formanda, em conjunto com o seu par de formação, decidiu enviar uma circular a todos os pais, na qual era pedido que construíssem, em conjunto com o seu filho/a um instrumento musical, bem como pesquisassem um estilo de música. As pesquisas deviam ser feitas até um determinado dia para que depois cada criança pudesse comunicar ao grupo as suas descobertas, havendo assim uma troca de informações entre todas as crianças do grupo (cf. Anexo B4).

As pesquisas eram diversas, pois recebemos tanto vídeos como cartazes, livros, pesquisas da Internet e revistas. Todavia, foram poucas as crianças que sabiam aquilo que tinham trazido. Pode-se afirmar que isto causou um pouco de desânimo à díade pois, embora o grupo estivesse bastante motivado, esse interesse poderia ser mais notório caso a informação fosse partilhada entre as próprias crianças e até mesmo entre pais e filhos, do que ser o próprio adulto a recolher a informação e a ceder à criança. Os pais, por não se encontrarem sensibilizados para a metodologia de Trabalho de Projeto, não compreendiam, por vezes, a importância e complexidade que há no "descobrir algo por si mesmo", sem que ninguém lhes diga aquilo que fazer.

Após uma reflexão, por parte da formanda e do seu par pedagógico, estas chegaram à conclusão que o "projeto da música" acabou por não ser um projeto, mas sim uma aproximação à metodologia de Trabalho de Projeto, pois o grupo de crianças em questão ainda não foi capaz de dirigir as suas escolhas, nem de realizar uma avaliação do trabalho efetuado, para se conseguir assim empenhar em novos projetos mais profundos, podendo depois comparar aquilo que inicialmente aprenderam. No Trabalho de Projeto o educador é apenas um mero auxílio, fazendo apenas o ponto de situação e intervindo para ajudar. Tal facto acabou por não acontecer, visto que, como dito anteriormente, se verificou que o grupo de crianças ainda não se encontrava preparado para trabalhar com a metodologia de Trabalho de Projeto.

Trabalhar em projeto faculta às crianças a construção de uma comunidade na sua própria sala, a consciencialização da importância que o sentido de cooperação tem na vida de cada um. Tal situação só é possível quando as crianças são incentivadas a contribuir para a vida do grupo.

Uma vantagem desta metodologia é o facto de levar os educadores a encararem o seu trabalho como um constante desafio, uma vez que estes apesar de atravessarem várias dificuldades encaram-nas não como meros obstáculos mas como desafios. Assim, o Trabalho de Projeto vale a pena na medida em que cultiva quer no educador, quer nas crianças a disposição para reagirem aos problemas com que se deparam como desafios interessantes para atingirem os seus objetivos.

Os pais, das crianças da sala dos Sírius, estiveram também envolvidos num projeto intitulado de "Vai e Vem", que consistia numa troca de livros por parte das crianças. A troca era feita todas as quintas feiras para que, assim, os pais conseguissem ler a história às suas crianças, durante o fim-de-semana. Todas as terças feiras, os registos das várias histórias eram partilhados com todo o grupo (cf. Anexo B5).

No que concerne à relação diádica, esta mostrou ter uma importância que crescia de dia para dia. Claro que no início houve alguns constrangimentos, o que se deve ao facto de a díade só se ter começado a conhecer durante o início do estágio. O

trabalho realizado em equipa é uma "questão de competências e pressupõe igualmente a comunicação de que a cooperação é um valor profissional" (Perrenoud, 2000, p.81).

Relativamente às unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pode-se concluir que proporcionaram experiências significativas na mestranda. A unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em muito contribuiu para um aumento da cultura educativa, no âmbito da educação de infância. Além disso, também outras se revelaram essenciais, sendo que foram abordadas questões que contribuíram para a prática e, por isso, proporcionaram uma multiplicidade de exemplos de atividades e projetos. Na unidade curricular de Projeto Curricular Integrado, foi facultado às mestrandas uma proposta de estrutura do Projeto Curricular de Grupo, que permitiu ao par pedagógico tomar conhecimentos sobre aspetos mais específicos da sua elaboração. A díade, partindo da recolha de dados e munindo-se de referenciais de qualidade elaborou o projeto para o seu grupo de jardim de infância, da sala dos três/quatro anos.

A formanda reconhece a criança como sendo um sujeito ativo no processo educativo, adotando uma pedagogia diferenciada, apelando, deste modo, às características de cada criança, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado da mesma. Ser responsável e educar um grupo de crianças constitui uma tarefa complexa sendo elas de que idades forem, mas enriquecedora.

Concluindo, a mestranda tem consciência da responsabilidade que vai ter ao longo da sua carreira profissional. Importa educar cidadãos que sejam autónomos, participativos, livres, responsáveis, democráticos e que tenham um espírito crítico em relação ao mundo que os envolve. A formanda está consciente que, apesar de se encerrar este ciclo da sua formação, existe a necessidade de continuar a formação ao longo da vida para, assim, construir novos saberes, bem como reforçar as aprendizagens construídas durante todo este mestrado. Segundo Paulo Freire "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador" mas "a gente se faz

educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (1991, p.58).

4. REFLEXÃO FINAL

Tendo chegado ao final deste percurso, muitas foram as aprendizagens, os receios, avanços e recuos que a mestranda foi sentindo. Educar é uma tarefa árdua e trabalhosa, no entanto recompensadora quando adequamos toda a nossa prática ao grupo em questão e daí surgirem novos conhecimentos e competências desenvolvidas.

Ao longo destes meses de estágio, muitas foram as experiências, os momentos e as situações que fizeram a mestranda crescer. Esta aprendeu com todos e com cada um em particular. Com a equipa pedagógica aprofundou e desenvolveu conhecimentos ao nível da observação das crianças, do espaço, dos materiais, dos adultos e das interações proporcionadas por cada um destes. A formanda aprendeu e desenvolveu, também, especificidades sobre a planificação, considerando cada criança como um ser único e capaz.

Com as crianças a partilha de aprendizagens foi semelhante. Com elas, a mestranda, aprendeu a escutar cada pessoa isoladamente e a dar assistência sempre que necessário sem realizar pré-juízos sobre a pessoa em causa; aprendeu a dar um sorriso quando não era essa a vontade e aprendeu que apesar de todas as adversidades que a vida possa colocar há sempre uma solução e que essa pode ser encontrada. Aos poucos e poucos foi conhecendo cada criança: os seus gostos, as suas preferências, cada particularidade que as define, e assim foi conquistando cada uma.

É de salientar que a formanda em todas as suas intervenções teve em vista a sua formação profissional e esta nunca esteve indissociável à formação pessoal. A mestranda defende que tanto na vida como na profissão a conduta de uma pessoa deve ser pautada por valores como a verdade, a interajuda, a cooperação, a honestidade, a tolerância, o respeito e a sinceridade. Assim, para além da importância do papel do educador, como foi referido no primeiro capítulo deste

relatório, é também pertinente haver uma constante reflexão e investigação. Como refere Pinheiro, "professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contexto em que interage" (2007, p.132). Ainda, segundo Alarcão "ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona" (2001, p.6).

A mestranda percebeu que, como Freire, "ensinar não é transmitir conhecimentos é antes criar condições para a sua construção" (1996, p.23).

Entende-se que, pelo facto de esta ser uma fase de construção da profissionalização, existam momentos de avanços e recuos, não só na observação, na planificação, na própria intervenção e na avaliação. Em todos, a estagiária, tentou usar a melhor estratégia para os colocar em prática na sua intervenção e, para isso, houve a necessidade de, em determinados momentos "voltar atrás". Ou seja, em momento de reflexão, perceber que uma determinada estratégia não estaria a ser a mais adequada.

Depois de terminado o relatório, a mestranda concluí com convicção que o papel de um educador é absolutamente fundamental na vida de uma criança. Um educador é visto pelas crianças como um modelo a seguir que tem uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social. O educador deve colocar-se ao encargo das crianças, usando o que sabe e o que vai adquirindo ao longo da sua vida. Um profissional de educação tem de conhecer bem as características de cada criança, assim como as suas dificuldades e aptidões. Como Gordon refere, "nascemos com direitos iguais perante a lei, mas isso não significa que nasçamos todos iguais. Antes do nascimento todas as crianças têm potencialidades inatas mas, mal nascem, tornam-se logo patentes as diferenças entre elas" (2000, p.43).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que Formação?. In Campos, B. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Arends, R. (2008). *Aprender e ensinar*. Madrid: Mcgraw – Hi II.

Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freinet, C. (1973) *Pedagogia do Bom Senso.* Lisboa: Moraes Editores.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & McCellan, D. (1996). O papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Educação Pré-Escolar: A construção Social da Moralidade* (pp. 11-48). 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia In. J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-121). 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-infância à Escola*. Colecção Panorama. Porto: Porto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Ed. ASA.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.

Ministério da Segurança Social (n/d). *Manual de Processos-chave: creche*. Retirado de http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.

Neves, I. (2005). *O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, na área de especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Braga: Universidade do Minho - Instituto de estudos da criança.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância (pp. 43-83). In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.13-42). 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B (2008). Escutar as vozes das crianças para re(construir) conhecimentos acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A escola vista pelas crianças*. (pp.11-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B (2008). A construção social da moralidade: As vozes das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças*. (pp.31-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 166-215). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). Trabalhar em Equipe. In P. Perrenoud, *Dez Novas Competências para Ensinar* (pp. 79-93). Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças.* Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SÁ – CHAVES, I. (2007). *Portfólios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (1998). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e o Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. (1998). *Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO

Circular n.º 17 – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. De 10 de Outubro de 2007. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Circular n.º 4 – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. De 11 de Abril de 2011. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 147/97 – *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento*. D. R. n.º133, Série I – A de 11 de Junho de 1997, pp.2828-2834.

Decreto-Lei n.º 240/2001 – *Aprova os perfis gerais de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. D. R. n.º201, Série I – A de 30 de Agosto de 2001, pp.5569-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. D. R. n.º201, Série I – A de 30 de Agosto de 2001, pp.5572-5575.

Despacho Conjunto n.º 268/97 – *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. D. R. n.º195, Série II – A de 25 de Agosto de 1997, pp.10411-10416.

Lei n.º 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. D. R. n.º237, Série I – A de 14 de Outubro de 1986, pp.3067-3081.

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.