



INSTITUO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EUDCAÇÃO DE LISBOA

**REFLEXÃO E AUTO-AVALIAÇÃO DO/A EDUCADOR/A**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ANA CATARINA DIAS RIBEIRO SABINO

JULHO 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**REFLEXÃO E AUTO-AVALIAÇÃO DO/A EDUCADOR/A**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Elisabete X. Gomes

ANA CATARINA DIAS RIBEIRO SABINO

JULHO 2014

## **Eu gostaria de agradecer:**

Aos meus pais: estou tão grata pela vossa vida, pelo bom exemplo de pais e amigos que têm sido, pelo apoio prestado em toda a minha vida e pelo investimento que têm feito na minha formação. Amo-vos.

Às minhas irmãs Beatriz e Margarida: as minhas fiéis amigas e companheiras de vida.

À família, nomeadamente aos meus queridos avós pela ajuda e pelas orações; às primas (e ao primo) por serem quem são; aos tios e às tias pela preocupação e conversas animadas que me fazem sempre rir.

À minha supervisora institucional, professora Elisabete Gomes, pelo acompanhamento, preocupação, palavras de ânimo e incentivo antes, durante e depois da intervenção. Estou grata pelo seu investimento!

Às doces e especiais crianças que procurei sempre ver com o coração porque “*o essencial é invisível aos olhos*”. Vocês marcaram-me profissionalmente e pessoalmente.

Às equipas educativas de Creche e JI pelos ensinamentos partilhados, pelo acolhimento e por terem acreditado em mim, especialmente à Educadora Maria.

Às amigas que são tão chegadas como irmãs, pela amizade que todas juntas fomos construindo, pelo apoio e preocupação, Joana e Sara Vieira. Estendo o meu agradecimento aos “tios” Rute e Toni.

A todos os meus amigos, mas em especial à Sandra Lucena, Elisabete “Betinha” Luís, Débora Silva, Dani Ramos, Etienne Nunes, Patrícia Gouveia e Pedro Durães, pela constante preocupação e ajuda durante este ano.

Às colegas e amigas Andreia Silva, Andreia Matos e Sara Sousa, por todos os momentos partilhados e porque com vocês tudo foi mais fácil. À Ana Aguiar, que em tão pouco tempo se tornou amiga. Foste a melhor colega de estágios que podia ter tido. Obrigada pela amizade.

À família académica, em especial à Sophie Pighin, Vera Duarte, Joana Cruz e Filipa Silva. Estendo o meu agradecimento à Catarina Fonseca pela disponibilidade e apoio que demonstraste este ano.

Por último e mais importante, a Deus, pelo Teu amor, fidelidade e cuidado por mim não só nesta fase mas em toda a minha vida. Obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório é fruto das vivências realizadas na Prática Profissional Supervisionada (PPS) nos contextos socioeducativos de Creche e Jardim-de-infância (JI), realizando uma análise reflexiva, crítica e fundamentada da intervenção.

Este trabalho tem como objetivo dar a conhecer o percurso realizado em parceria com os dois grupos de crianças, com as suas famílias e com as equipas educativas. O trabalho que vim a desenvolver nestes últimos meses teve início no estágio em Creche, onde pude trabalhar com crianças dos 22 aos 36 meses, sendo finalizado com o estágio em JI, com uma maior duração do que o anterior, onde tive o privilégio de partilhar saberes com crianças dos 3 aos 6 anos.

Ao longo da minha prática surgiu o interesse de aprofundar uma problemática que foi transversal ao período de intervenção desde o começo do estágio em Creche, iniciado a 9 de dezembro e terminado a 31 de janeiro, ao estágio em JI, iniciado a 10 de fevereiro e terminado a 23 de maio. A problemática, que dá título ao relatório apresentado, designa-se “A reflexão e auto-avaliação do/a educador/a”.

Na minha intervenção o processo formativo resultante da reflexão e auto-avaliação, tecida diariamente, sobre a minha ação educativa, foi relevante para a alteração de práticas e consolidação de uma postura profissional adequada e de qualidade. É objetivo do estudo da problemática compreender as práticas reflexivas e avaliativas manifestadas ao longo do estágio e, também, as dos profissionais desta área. Para a mobilização da compreensão sobre a minha prática, identifica-se como ponto de partida os dados recolhidos do instrumento de avaliação da ação. Salienta-se a importância da revisão da literatura na compreensão da problemática, na reflexão das práticas e na construção do instrumento. Pela natureza do estudo identifica-se a abordagem mista como metodologia investigativa.

**Palavras-chave:** reflexividade docente; auto-avaliação do/a educador/a; instrumento regulador

## **Abstract**

This report is the result of the experiences lived during the Supervised Professional Practice (SPP) in Infant Daycare and Kindergarten socio and educational context, while performing a reflective, critical and reasoned analysis of the intervention.

The objective of the present paperwork is to showcase the path accomplished in partnership with two group of children, its families and educational teams. The work that I have been developing during the past few months began as an internship at Infant Daycare, where I was able to work with children from 22 to 36 months, having its end with an internship at Kindergarten with a longer duration than the former, where I had the privilege of sharing learnings with children from 3 to 6 years.

During the exercise of these internships, the interest of going deeper on a thematic that was a constant throughout the whole period of intervention in the Infant Daycare, from the 9th of December to 31st of January, and in the internship at the Kindergarten, from 10th of February until the 23rd of May, rose. The thematic, which entitles this report, is "The reflection and self-assessment of the educator".

On my intervention, the formative process result of reflection and self-assessment, produced daily, about my educational action, led to changes in practices and consolidation of an adequate and above average professional attitude. It is the scope of the study of this thematic to understand the reflective and assessment practices performed during the internship, as well as those from this area's professionals. I identify as starting point the data collected from the action evaluation instrument in order to better understand my practice. It is highlighted the importance of revising the literature on the understanding of the thematic, reflection of the practices and creation of the instrument. Given the study's nature the mixed approach in identified as the research methodology.

**Key words:** teaching staff reflectivity; educator´s self-assessment; adjustment instrument

## **Léxico de Siglas**

ASE – Ação Social Escolar

CAF – Componente de Apoio à Família

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias

GEBALIS – Gestão do Arrendamento Social em Bairros Municipais de Lisboa

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidade Educativa Especial

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RI – Regulamento Interno

RSI – Rendimento Social de Inserção

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

## Índice geral

INTRODUÇÃO.....	1
1.CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
1.1. O Meio .....	3
1.2. A Instituição.....	4
1.3. A Equipa educativa.....	5
1.4. As Crianças .....	6
1.6. As Rotinas e Espaços .....	8
2.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	10
2.1. A ação pedagógica e sua intencionalidade .....	10
<input type="checkbox"/> Trabalho com as crianças.....	10
<input type="checkbox"/> Trabalho com as famílias .....	17
<input type="checkbox"/> Trabalho com as equipas educativas.....	19
<input type="checkbox"/> Organização do ambiente educativo .....	20
3. REFLEXÃO E AUTO-AVALIAÇÃO DO/A EDUCADOR/A.....	22
3.1. Definindo conceitos: Reflexividade docente .....	22
3.2.Definindo conceitos: Avaliação em contexto de educação de infância.....	24
<input type="checkbox"/> Avaliação das crianças.....	25
<input type="checkbox"/> Auto-avaliação do/a educador/a.....	26
3.3. Metodologia de investigação .....	29
<input type="checkbox"/> Instrumento regulador e avaliativo da ação .....	30
<input type="checkbox"/> O que farei amanhã apoiando-me naquilo que aprendi hoje?.....	32
<input type="checkbox"/> Questionário.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	43

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1.</b> ”Hospital dos livros”.....	20
<b>Figura 2.</b> Jogo animal-revestimento.....	20
<b>Figura 3.</b> “Livro do rei”.....	20
<b>Figura 4.</b> Horta da sala.....	21
<b>Figura 5.</b> Cartazes coletivos.....	21
<b>Figura 6.</b> Sessão de psicomotricidade.....	21

## **Índice de quadros**

<b>Quadro 1.</b> Grelha de avaliação das “Qualidades envolventes” do instrumento de avaliação da ação em creche.....	30
<b>Quadro 2.</b> Grelha de avaliação do “Ambiente Educativo” do instrumento de avaliação da ação em creche (algumas questões).....	31
<b>Quadro 3.</b> Exemplos de alteração da ação educativa ao longo da PPS em creche e JI.....	34
<b>Quadro 4.</b> Análise de questões que se mantiveram presentes durante toda a prática...35	

## **Índice de anexos**

<b>Anexo 1.</b> A sala de atividades da PPS em creche, em período de vigília	
<b>Anexo 2.</b> Planta da sala de atividades da PPS em creche, em período de repouso	
<b>Anexo 3.</b> A sala de atividades da PPS em JI	
<b>Anexo 4.</b> As rotinas da sala de creche e de JI	
<b>Anexo 5.</b> Instrumento de avaliação da ação em creche: Qualidades Envolventes	
<b>Anexo 6.</b> Instrumento de avaliação da ação em creche: Ambiente Educativo	
<b>Anexo 7.</b> Instrumento de avaliação da ação em creche: Quadro-síntese	
<b>Anexo 8.</b> Instrumento de avaliação da ação em JI: Descrição narrativa e Grelha de avaliação	
<b>Anexo 9.</b> Instrumento de avaliação da ação em JI: Quadro-síntese e Grelha de avaliação	
<b>Anexo 10.</b> Instrumento de avaliação da ação em JI: Quadro-síntese e Grelha de avaliação revista	
<b>Anexo 11.</b> Questionário para educador/a de infância	



## INTRODUÇÃO

*“A arte de uma educadora é facultar às crianças o apoio necessário, com força, subtiliza, sensibilidade e sabedoria. Nisto consiste a paixão de educar, o silêncio criativo de quem educa: em tornar-se desnecessário” (Vasconcelos, 1997, p. 208)*

O objetivo do relatório apresentado é a compreensão das práticas educativas vivenciadas em dois contextos socioeducativos. A intervenção desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS), creditada pelo Mestrado em Educação Pré-escolar em vigor na Escola Superior de Educação de Lisboa, com o objetivo de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de atitudes, competências e saberes específicos da prática profissional de educação de infância. Esta intervenção é o culminar de um percurso, de cariz profissionalizante, que prepara os alunos para o início da docência.

Os contextos onde decorreu a intervenção diferenciam-se não só pela idade e interesse das crianças em cada um dos grupos, pelo meio envolvente e formulação jurídica de cada uma das instituições, mas também pelo trabalho desenvolvido por cada uma das equipas educativas.

Em Creche o trabalho do/a educador/a liga-se maioritariamente à atenção permanente pelo bem-estar da criança, associado à proteção, guarda e cuidados básicos, sendo que todo o trabalho estrutura-se consoante as rotinas da sala. O trabalho em JI, uma vez que as crianças são mais independentes e autónomas, centra-se mais nos processos de aquisição de novos conhecimentos, competências e atitudes, ao nível da formação pessoal e social. Apesar do trabalho diferenciado em cada um dos grupos é possível encontrar pontos convergentes na minha prática, nomeadamente nas intenções transversais, em ambos os contextos, que estruturam a minha intervenção.

Iniciei o percurso em Creche num grupo de 16 crianças, numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) com a duração de 6 semanas e terminei no estágio em JI num grupo de 21 crianças, numa Instituição do setor público com a duração, aproximada, de 14 semanas. Ambas as instituições situam-se na região de Lisboa.

O processo de análise e reflexão realizado durante a intervenção iniciou-se com o intuito de, como forma de recolher o *feedback* e os dados sobre a minha ação na prática desenvolvida, consolidar e melhorar, numa perspetiva de formação contínua de qualidade, a minha postura profissional, porque acredito que, segundo o pensamento de Dewey (1959), a reflexão sobre a prática estimula a mudança para melhores práticas.

O objetivo principal da investigação “*Reflexão e auto-avaliação do/a educador/a*” é compreender as práticas reflexivas e avaliativas que manifestei e, também, as dos profissionais desta área. O conhecimento sobre as maneiras como os/as educadores/as de infância têm refletido e avaliado a sua ação teve como objetivo melhorar a minha capacidade reflexiva, revelando-me formas de melhorar a minha prática.

Como um artista que constrói uma obra de arte o/a educador/a deve conseguir, nas palavras de Vasconcelos (1998), “facultar às crianças o apoio necessário, com força, subtiliza, sensibilidade e sabedoria” (p.208). Pelo contributo de uma formação reflexiva e contínua de qualidade para que essa obra seja construída, acredito na pertinência desta investigação.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos. Nele figuram-se o primeiro capítulo, intitulado de “*Caracterização do contexto socioeducativo*”, correspondendo à contextualização do contexto socioeducativo onde decorreu a prática. Para isso, foi fundamental a observação e a consulta de documentos orientadores de cada uma das instituições, possibilitando a recolha de informação. A interpretação dessa informação possibilitou que o trabalho desenvolvido fosse adequado.

Seguidamente, no capítulo “*Análise reflexiva da intervenção*”, teço uma análise reflexiva da ação educativa com as crianças, com as famílias, com a equipa educativa e sobre a organização do ambiente educativo, com base nas intenções pedagógicas adotadas, que orientaram a prática.

No terceiro capítulo “*Reflexão e auto-avaliação do/a educador/a*” procederei à identificação e fundamentação da problemática.

No quarto e último capítulo “*Considerações finais*”, faço uma caracterização do impacto da minha intervenção e reflito sobre a identidade profissional que fui construindo e consolidando.

## **1.CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

O meio, equipa educativa, crianças, famílias, espaço físico e rotinas fornecem identidade ao contexto socioeducativo. Esse contexto ganha vida e ganha alma, porque é percorrido por pessoas únicas que o tornam único também. Todo o contexto possui estruturas que afetam, positivamente ou negativamente, as pessoas. Na verdade “tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afectam a conduta ou a aprendizagem” (Zabalza, 1987, p.121).

Por toda a importância que há em caracterizar o contexto socioeducativo, este capítulo dedica-se a isso mesmo.

### **1.1. O Meio**

A instituição onde realizei a PPS em Creche está situada numa zona histórica da cidade de Lisboa, de onde se pode desfrutar de uma das mais belas vistas da cidade. Por ser considerada zona protegida pelo seu alto valor arquitetónico, explica-se a transferência de algumas famílias jovens para aqui. Este é um bairro essencialmente residencial, podendo-se identificar duas zonas distintas: uma zona que possui uma arquitetura antiga e com imóveis degradados; outra zona de construção mais recente e de luxo.

A instituição onde realizei a PPS em JI está situada numa zona de construção recente, onde novos serviços e acessibilidades levaram à construção de novos bairros residenciais nas zonas circundantes. Esses bairros, pertencentes à GEBALIS<sup>1</sup>, foram inicialmente previstos para o realojamento de famílias residentes em bairros degradados de Lisboa.

Inicialmente nesta zona da cidade de Lisboa, surgia o operariado junto a alguma população rural, por outro, mantinha-se a presença da aristocracia lisboeta. Atualmente esta zona apresenta edifícios, com traços arquitetónicos modernos, que albergam o serviço terciário e diversos espaços de lazer, conferindo uma nova vitalidade, a esta

---

<sup>1</sup> Nos anos 90, a Câmara Municipal de Lisboa criou a GEBALIS, que tem por missão, “gerir eficazmente a habitação municipal com uma forte perspectiva de desenvolvimento e integração” (Gebalis, 2013, p.3).

zona. A acessibilidade rodoviária a esta zona, caracterizado por ser o ponto de confluência da rede de transportes públicos de Lisboa, é bastante boa. Nas imediações existem infra-estruturas - Biblioteca Municipal, Ringue Polidesportivo, Parque infantil, Centro Comercial, Museus – que criam condições para a realização de um trabalho culturalmente rico.

## **1.2. A Instituição**

A PPS em Creche realizou-se numa IPSS que teve a sua inauguração em 1878, por um rei. Em 1992, a IPSS deu início a um período de expansão na ação social. Destaco os seguintes objetivos da instituição: “apoio a crianças e jovens; apoio à integração social e comunitária” (Projeto Educativo, 2012-2015, p.10).

Aberta de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira, funciona entre as 08h30 e as 19h00, sendo que o horário de atividades é das 09h00<sup>2</sup> às 17h00. O recreio exterior está situado numa zona delimitada e separada da zona de recreio do JI por uma cerca. Os equipamentos da sala de refeições e das instalações sanitárias são adequados ao tamanho das crianças.

Realizei a PPS em JI numa instituição do sistema público de educação pré-escolar, a funcionar na dependência do Ministério da Educação. O horário de funcionamento das atividades é das 09h00 às 15h15. Complementando esse horário funciona na área do polivalente as atividades da CAF (Componente de Apoio à Família)<sup>3</sup>, entre as 08h00 e as 09h00 e entre as 15h30 e as 17h30.

O edifício do JI é de construção recente e é composto por quatro salas de atividades, duas casas de banho com equipamentos adequados ao tamanho das crianças, uma área polivalente, uma copa, dispensas e uma sala de professores. Também possui um recreio exterior e sala de refeições, que também é utilizada pelas crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1<sup>o</sup>CEB).

---

<sup>2</sup> Segundo o Regulamento Interno (RI) da instituição, o “acolhimento diário das crianças é até às 10h00” (p.12).

<sup>3</sup> CAF consiste na realização de atividades de caráter lúdico-pedagógico que “prevê que, para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, curriculares ou lectivas, existam actividades de animação e apoio às famílias (art. 12.º)” (Vilhena & Silva, 2002, p.11)

### 1.3. A Equipa educativa

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), “as experiências dos três primeiros anos de vida constituem um alicerce para o desenvolvimento futuro” (p.272), sendo fundamental o trabalho realizado pela equipa educativa.

A equipa educativa em Creche é composta pela educadora de infância e pela ajudante de ação educativa. Ambas trabalham na instituição há muito tempo e este não é o primeiro ano em que os seus caminhos se cruzam.

Na interação adulto-criança e criança-adulto existe espaço para que se criem relações afetivas entre ambos, demonstrando empatia e carinho<sup>4</sup>. Comprova-se a segurança e confiança estabelecida entre as crianças e os adultos da sala. A educadora participa e envolve-se nas brincadeiras das crianças, o que é algo de que gostam bastante. Segundo Hohmann e Weikart (1997) “quando as crianças vêem os adultos a assumir um papel nas brincadeiras . . . tenderão a confiar mais nele” (p.317).

A equipa educativa em JI é composta pela educadora de infância e pela auxiliar de ação educativa, sendo este o primeiro ano de serviço em conjunto. A experiência profissional da educadora resulta da sua longa formação académica. A educadora trabalha na instituição há mais de 5 anos e a auxiliar desde o início do presente ano letivo. Apesar da divisão das tarefas e diferenciação das funções dos membros, existe confiança na relação da equipa educativa.

A educadora partilha da convicção do modelo pedagógico *Reggio Emilia* de que “a criança é protagonista do seu próprio currículo, investigando, questionando e descobrindo os significados das suas relações” (PTT, p. 5).

Relativamente à interação adulto-criança e criança-adulto, na hora de acolher as crianças a educadora recebe-as com atenção, sendo que a maioria aproveita esse momento para receber uma atenção individualizada<sup>5</sup>. Por norma, em grande grupo,

---

<sup>4</sup> Nota de campo: Hoje MT chegou à sala, ao colo da mãe e não queria deixá-la. A auxiliar levanta-se, segura no MT (que continua a chorar), fala com a mãe e conforta-o, sentando-se e abraçando-o, até se acalmar. (3ª feira, 14 de janeiro de 2014)

<sup>5</sup> Nota de Campo: “NR chega à sala, por volta das 9h05 e diz-me, apontando para o seu pescoço “*Pôs fume* [perfume], *a mãe pôs fume* [perfume]”. Disse o mesmo à Educadora que disse-lhe “*Uau! Que bem que cheiras NR!*”. (2ª feira, 10 de março de 2014)

existe apoio e tempo para que as crianças se exponham. Quando uma criança se empenha no seu trabalho, a educadora elogia-a<sup>6</sup>.

Algumas crianças necessitam de uma maior atenção e, em situações de grande grupo, a educadora apresenta-se atenta, conseguindo dar resposta às necessidades individuais da criança e do grupo. Existe, também, a necessidade em apoiar as crianças mais novas, dando-lhes mais indicações. De uma forma geral, as equipas educativas promovem a autonomia das crianças em diversos momentos do dia<sup>7</sup> e, quando a criança conquista novos desafios, fazem questão de elogiar.

#### 1.4. As Crianças

O grupo da sala onde realizei a PPS em Creche é constituído por dezassete crianças, sete do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 meses e os 36 meses. Observa-se que apenas oito crianças renovaram a matrícula, transitando do ano anterior com a educadora. Verifica-se ainda que, das crianças que frequentam pela primeira vez a Creche, cinco ainda não são autónomas na sua higiene.

A maioria das crianças realça a nível linguístico um bom desenvolvimento, com boa construção frásica e léxico variado. Cerca de sete crianças exprimem-se com menos facilidade – dizem poucas palavras ou utilizam vocalizações. Relativamente à compreensão oral, a maioria compreende ordens e narrativas simples<sup>8</sup>. De um modo geral, as crianças apresentam comportamentos sociáveis entre si. Observam-se conflitos próprios desta faixa etária<sup>9</sup>. O grupo tem interesse e entusiasmo pelas atividades, sendo

---

<sup>6</sup> Nota de Campo: “Na hora de acolhimento, a Educadora recebe um trabalho de RG e ME, feito em casa. Dá-lhes um abraço e guarda o desenho em cima da mesa e diz: *Vou colocar os vossos desenhos numa zona especial da sala.* (3ª feira, 11 de fevereiro de 2014)

<sup>7</sup> Por exemplo, no contexto de JI, as crianças deslocam-se à casa de banho sozinhas, sem ser necessário avisar a equipa educativa. Em ambos os contextos, os materiais estão ao alcance das crianças permitindo que possam buscá-los e arrumá-los, autonomamente.

<sup>8</sup> Após ouvirem uma história, conseguem identificar o conteúdo principal da história.

<sup>9</sup> Nota de Campo: “MT estava na área da casa e agarrava um bebé com as suas mãos. Enquanto isso, K tirou-lhe o bebé das mãos e levou-o para junto do armário de arrumos. MT começou a chorar e deslocou-se até mim a pedir apoio.”. (5ª feira, 16 de janeiro de 2014)

que as crianças mais novas são as que apresentam, frequentemente, um nível de envolvimento médio<sup>10</sup>.

O grupo da sala onde realizei a minha PPS em JI é constituído por vinte e uma crianças, doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos, sendo que metade do grupo transitará no próximo ano letivo para o 1ºano do 1ºCEB. Uma das crianças do grupo tem Necessidades Educativas Especiais (NEE), doença rara e degenerativa com dificuldades visuais e motoras. Importa ainda referir que nove crianças do grupo frequentam a CAF e que dezoito crianças recebem algum tipo de apoio social, Ação Social Escolar(ASE) ou Rendimento Social de Inserção (RSI).

No grupo dos 5 e 6 anos, a maioria das crianças apresenta bastantes competências adquiridas ao nível da literacia e matemática e no grupo dos 3 e 4 anos, já todos exprimem-se com facilidade, à exceção de duas crianças. Ao nível das noções básicas de matemática, já todos quantificam para além do 10, ainda não fazendo a correspondência número-símbolo, e a maioria nomeia corretamente as cores.

É um grupo que apresenta características muito diferentes, “num grande contraste entre metade das crianças que são muito interessadas e motivadas pelas aprendizagens com notórios progressos, e a outra metade que continua muito imatura, com interesse apenas por brincar<sup>11</sup>.” (PTT, p.3).

Relativamente à escolha das áreas da sala, a maioria das crianças opta pela área da casa e das construções. De um modo geral, é um grupo bastante sociável e os conflitos observam-se apenas no recreio. O grupo é alegre e participativo nas atividades propostas e demonstram bastante interesse pelas actividades de carácter lúdico e motor<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Laevers (1993, citado por Bertram & Pascal, 2009) identifica que envolvimento “é uma qualidade da actividade humana: pode ser reconhecido pela concentração e persistência” (p.128). Observando-as, e baseando-me nos indicadores dos vários níveis de envolvimento, identifiquei sinais correspondentes aos indicadores do Nível 3 – “a criança encontra-se ocupada numa actividade mas num nível rotineiro. . . a criança distrai-se facilmente do que está a fazer” (idem, p.131).

<sup>11</sup> Nota de campo: “Na parte da manhã, fiquei a dar apoio a um grupo (com crianças de três e quatro anos). As crianças faziam um desenho livre, alusivo ao fim-de-semana. Após ter feito, rapidamente, o seu desenho MRI disse-me “*Quero ir brincar. Quero ir para a casinha...*”. (2ª feira, 24 de fevereiro de 2014)

<sup>12</sup> Nota de campo: “Hoje, realizei a primeira sessão. Disse-lhes “*Hoje vamos para o polivalente. Vamos fazer jogos! Querem?*”. Imediatamente as crianças responderam que sim num tom alegre: “*Yes! Eu adoro*

## **1.5. As Famílias das crianças**

Segundo Gabriela Portugal (1998) o que prediz “o desenvolvimento social da criança é a combinação das situações familiares e da creche” (p.181), e uma vez que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) a educação pré-escolar deve ser complementar da ação educativa da família (ME, 1997), é fundamental conhecer as famílias das crianças.

No que concerne à caracterização sociológica das famílias do contexto de Creche, vários dados foram obtidos<sup>13</sup>. Quanto às habilitações literárias a maioria dos pais e das mães possuem formação superior. Neste grupo existem crianças com ascendentes sociogeográficos diferentes, nomeadamente de outros países da Europa. Relativamente à idade dos pais, verifiquei, na consulta do Projeto de Sala (PS), que variam entre os 30 e os 44 anos de idade, enquanto as mães são mais novas, variando entre os 25 e os 39 anos de idade.

Na caracterização sociológica das famílias do contexto de JI<sup>14</sup>, sobressai a grande percentagem de desemprego, as poucas habilitações literárias da maioria das famílias e a dependência de subsídios. A maioria das famílias é monoparental com responsabilidade educativa exclusiva às mães e avós. É de salientar que essas famílias são bastante novas. Neste grupo existem crianças com ascendentes sociogeográficos diferentes. As famílias estão fixadas na freguesia onde a instituição está situada.

## **1.6. As Rotinas e Espaços**

Segundo Gandini (2008, citado por Edwards, Gandini & Forman) “o ambiente é visto como algo que educa a criança” (p.157). Em ambos os contextos, a equipa educativa preocupa-se com a organização e arrumação do espaço.

A sala de atividades do contexto de Creche (cf. Anexo 1) encontra-se organizada em várias áreas e uma vez que a sala é utilizada para o repouso das crianças, a organização da sala para esse momento altera-se (cf. Anexo 2). A sala de atividades do contexto de JI (cf. Anexo 3) encontra-se organizada em várias áreas. Encontram-se na

---

*jogar futebol*” [voz de ME]. (5ª feira, 27 de fevereiro de 2014)

<sup>13</sup> Fonte: Projeto de Sala. 2013-2014. Lisboa.

<sup>14</sup> Fonte: Projeto de Trabalho de Turma. 2013-2014. Lisboa



sala três quadros em funcionamento e segundo Teresa Vasconcelos (1997), os instrumentos de trabalho são importantes pois “facilitam a resolução de problemas . . . ajudam a estruturar a vida na sala de actividades” (p.121).

Na educação pré-escolar, as rotinas baseiam-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal. A rotina estável, clara e compreensível funciona como “marco de referência; como segurança; captação do tempo e captação cognitiva” (Zabalza, 1987, p.170). As rotinas diárias observadas em Creche e em contexto de JI (cf. Anexo 4) são flexíveis. Na verdade as rotinas não devem ser sinónimas de rigidez, o que é essencial porque essas propiciam às crianças transições suaves para o momento seguinte.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Ao longo da minha intervenção nos diferentes contextos socioeducativos fui construindo a minha identidade profissional. Depois de ter definido as intenções para ação pedagógica, é importante analisar essa ação. Por isso, no presente capítulo irei descrever e analisar a minha ação, com base nas intenções previamente definidas.

### **2.1. A ação pedagógica e sua intencionalidade**

O conhecimento da particularidade de cada criança e de cada um dos grupos inicia a história construída por mim, pelas crianças, respetivas famílias, e pelas equipas educativas. Esse conhecimento iniciou-se através da observação.

As OCEPE (1997) definem que a observação é a primeira etapa do processo educativo. A observação permite “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo” (ME, p.25), definindo-se as intenções pedagógicas consoante o que foi observado.

Uma vez que é possível extrair informações através da observação, pode-se considerá-la como técnica de pesquisa e ao proporcionar a experiência direta com a realidade permite construir uma imagem fidedigna da mesma. As notas de campo, a transcrição escrita do que é observado, tornam possível “a descrição da situação para posterior análise” (Parente, 2004, p.149). Ao longo da minha prática, a recolha de informação, que fui fazendo através da observação, foi fundamental pois pode “guiar as . . . interações e planos diários (Hohmann e Weikart, 1997, p.140) e avaliar a adequação das minhas propostas e receber o seu *feedback*.”

Então, por tudo o que foi escrito, compreende-se a enorme importância que deve-se dar à observação.

#### **▪ Trabalho com as crianças**

Criar uma relação de confiança, cooperação e simpatia com todas as crianças do grupo:

Gabriela Portugal, em 1998, realçou que o/a educador/a é o adulto responsável mais importante para a criança porque a relação positiva entre ambos dá-lhe maior segurança, o que “pode influenciar a sua adaptação socioemocional à creche” (p.178). As crianças ao contarem com profissionais que proporcionem segurança e conforto vão

retirar maior proveito das “experiências adequadas e emocionalmente motivadoras e interessantes” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.27).

No contexto de Creche, nove crianças do grupo ingressaram este ano na sala, e “apenas uma frequentou outra creche” (PS, p.61) no ano passado. Algumas crianças estavam em fase de adaptação, e como nesses casos a chegada de um novo elemento pode causar alguma instabilidade emocional, procurei não invadir bruscamente o seu ambiente. A maioria das crianças demonstrou curiosidade e vontade em conhecer-me e foram, imediatamente, ao meu encontro. As crianças que se manifestaram menos curiosas foram-se aproximando de mim.

Todas as crianças são diferentes, identificando-se temperamentos diferentes, nomeadamente o temperamento vencedor-adaptável-extrovertido, o activo-impulsivo-estouvado e o sensível-tímido-vulnerável. Cada criança é um mundo. Cada criança deve ser acolhida de braços abertos, valorizada como um indivíduo com sonhos, anseios, medos, capacidades e talentos.

Em ambos os contextos, para a criação da relação positiva com as crianças, foi importante o reconhecimento das suas características individuais, bem como a minha postura pouco intrusiva no ambiente, não forçando a minha aceitação pelo grupo. Depois disso, quer fosse num momento planificado ou num momento livre, procurei envolver-me, genuinamente, com as crianças. Segundo Hawkins (1986, citado por Vasconcelos, 1997), a criança “adquire novos significados” (p.228) quando o/a educador/a apresenta um envolvimento caracterizado pelo apreço, confiança e respeito pela criança. Ao participar nas suas brincadeiras, as crianças reconheceram-me como um adulto confiável e não como uma figura ausente.

#### Promover a participação e autonomia da criança:

Autonomia<sup>15</sup> é parte fundamental no desenvolvimento da criança. É a autonomia que conduz à progressão das outras áreas de desenvolvimento - motor e cognitivo. Para Oliveira-Formosinho (2007) a criança é pensada “com direito a co-definir o itinerário do

---

<sup>15</sup> Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009) identifica a autonomia como “o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões.” (p.16).

projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (p. 19). Esse direito implica que o adulto não imponha as suas ideias e vontades, mas que ao reconhecê-la, segundo as OCEPE, como um “sujeito do processo educativo” (ME, 1997), incentive à sua participação ativa.

Como no grupo de Creche a independência na alimentação e higiene, era uma competência adquirida pela maioria das crianças, procurei estimulá-las a realizarem os seus cuidados autonomamente. O que vai ao encontro da perspectiva de Portugal (1998) que reconhece que o/a educador/a tem “um papel importante ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência” (p.207).

Nesse grupo observei que não conseguiam descalçar-se sozinhas. Quando a criança tenta descalçar-se sozinha, desenvolve-se a motricidade fina e a cognição, pois ao tentar resolver o problema, o seu raciocínio desenvolve-se. Por isso, quando estava com as crianças, dei-lhes espaço para fazerem/resolverem os desafios autonomamente<sup>16</sup>:

Uma vez que em JI as crianças são autónomas e independentes nos seus cuidados, concretizei a promoção da sua autonomia e participação ao dar-lhes oportunidades de escolhas e janelas de comunicação.

Antes de iniciar a leitura de uma história, se uma criança me pedisse para eu ler um livro específico, primeiramente apresentava-o ao grande grupo e depois lia-o.

Relativamente às escolhas das áreas, estas eram geridas autonomamente pelas crianças. A “medalha” foi um instrumento de regulação dessas escolhas, porque sempre que a criança queria dirigir-se ou sair de uma área sabia que tinha de colocá-la ou retirá-la.

No início da minha intervenção observei que nem todas as crianças arrumavam os seus materiais. Por isso, decidi estimulá-los, no final de cada atividade, dando indicações para que arrumassem os seus materiais. Apenas a independência era desenvolvida, pois agiam porque lhes era solicitado. Ao elogiá-los continuamente,

---

<sup>16</sup> Nota de campo: “Quando F pediu-me que o descalçasse, aproveitei esse momento. Incentivei-o a descalçar-se sozinho. Primeiro demonstrei como ele poderia fazer. Depois voltei a descalçá-lo e, então, F conseguiu.” (6ª feira, 10 de janeiro de 2014)

observei que algumas crianças começaram a escolher arrumar, ou seja, a revelar autonomia na arrumação.

Quando estavam algum tempo envolvidas numa atividade e os sinais de cansaço já eram visíveis, principalmente nas crianças mais novas, perguntava-lhes se queriam prosseguir com a atividade. Quando percebia que realmente esse envolvimento não iria ser proveitoso para elas, permitia que fossem as crianças a escolher prosseguir com a atividade ou a parar e retomá-la noutra momento, assegurando-me que iria fazê-la com motivação. Ao escutar as suas linguagens reconheci a necessidade de dar atenção à criança. Rogers (1983, citado por Hohmann & Weikart, 1997) considera que quando o/a educador/a “inclui um escutar sensível, não enviesado, empático, então existe de facto um contexto libertador, estimulante de aprendizagens auto-iniciadas” (p.84).

Foi desenvolvido o projeto “Terra mágica: um projeto sobre compostagem”, ao qual as crianças quiseram aderir, demonstrando curiosidade e aceitação do mesmo. O compostor (a caixa com o composto) colocou-se na horta da sala. Foi necessário fazer a manutenção do compostor, colocando água e/ou mais elementos. Para essa manutenção, era dada a escolha de participarem ou não nesse momento. Desde o primeiro dia a maioria das crianças escolheu participar na manutenção do compostor. Todavia, como normalmente era feita, na hora do recreio, a adesão, por vezes não era muito grande, o que percebi perfeitamente.

Importa ainda referir que outro exemplo de estimulação à autonomia da criança foi quando uma criança deu a excelente ideia de convidarmos as cozinheiras a participarem no projeto de compostagem, na sequência de ter anunciado que aproveitaríamos os restos dos alimentos do refeitório da instituição. Depois de as crianças concordarem com a sugestão da MR, escolheu-se avançar com essa ideia.

A paixão de educar consiste, nas palavras de Vasconcelos (1997), “em tornar-se desnecessário” (p.208). O/a educador/a faculta apoio, força, subtileza, sensibilidade e sabedoria. É este o silêncio criativo de quem educa.

#### Promover aprendizagens partilhadas:

O afastamento da dependência do adulto e, simultaneamente, uma maior autonomia da criança, relaciona-se com esta intenção. O incentivo à autonomia da

criança passou, também, pela criação de momentos de cooperação, onde me “tornei desnecessária”.

O contacto com diversas experiências, em interação com o outro, é um verdadeiro veículo de aprendizagem. Vygotsky apresenta-nos o conceito da zona de desenvolvimento proximal. Às crianças que não lhes são proporcionados momentos em que trabalham na companhia de outra criança, momentos esses em que lhes é dado um apoio e mais segurança na resolução de problemas, quando se deparam com novas situações vão ter mais dificuldades em conseguirem realizar, por si mesmo, essas tarefas. No entanto, “com o tipo de ensino adequado podem realizá-lo com sucesso” (Papalia et al, 2001, p.36) o que significa que o suporte que lhes é fornecido permite que progredam.

As crianças têm capacidades para resolver esses problemas e é no processo dessa descoberta que o trabalho em parceria é importante. A formação de grupos heterogéneos na sua idade e desenvolvimento permite que as crianças, ao depararem-se, juntos, perante uma situação nova, tenham mais sucesso.

Assim, procurei que as crianças trabalhassem com os seus pares na zona de desenvolvimento proximal<sup>1718</sup>. Observei que as crianças retiravam maior prazer desses momentos porque adquiriam novas competências, onde ela e o seu par eram os responsáveis por essa aquisição. Passaram a depender menos da minha intervenção e a serem mais auto-determinados, a serem mais responsivos e a valorizarem as suas capacidades.

#### Praticar uma educação inclusiva:

As dificuldades da integração das crianças com NEE na escola decorrem das limitações do currículo. É necessário que a “escola desenvolva processos de inovação e

---

<sup>17</sup> Nota de campo: “Passado algum tempo, decidi que, em conjunto, iriam resolver um puzzle. . Na primeira vez, desmontei o puzzle e eles, em conjunto, completaram-no. Foi particularmente interessante observar que enquanto completavam o puzzle, conversavam entre si sobre a melhor forma de resolver o problema.” (4ª feira, 8 de janeiro de 2014)

<sup>18</sup> Nota de campo: “As crianças mais novas pintaram as imagens. . Posteriormente construíram um painel coletivo sobre a compostagem, servindo como suporte informativo, na qual as crianças mais velhas ajudaram as crianças mais novas a construir.” (2ªfeira, 12 de maio de 2014)

mudança curricular” (Madureira & Leite, 2003, p.34), respondendo eficazmente a todas as crianças que a frequentam. As mudanças ao nível da gestão escolar, do currículo e da sala de atividades, permitirão que exista real integração de crianças com NEE nas escolas inclusivas.

O/a educador/a deve afastar a visão tecnicista das dificuldades das crianças e acionar medidas que visem a integração dessas crianças. Por isso, segundo Portugal (2012) o/a educador/a deve “atender à experiência da criança e pensar o que poderá fazer para estimular, amplificar, complexificar as competências da criança” (p.241).

Só depois de conhecer a criança, será mais fácil perceber a patologia diagnosticada e adaptar as propostas educativas à sua necessidade. Assim, na prática foram feitas propostas adaptadas e adequadas à criança. Para isso foi necessário estar atenta às diferentes formas de registo da criança com NEE e das crianças com dificuldades ao nível cognitivo do contexto em JI, tais como, as situações de comunicação ao grande grupo e produtos das crianças. Assim, apresenta-se diferenciação pedagógica que segundo as OCEPE (1997) deve ser “centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responde às necessidades individuais” (ME, p.19).

Na minha intervenção fui estando atenta a aspetos tão simples como o tempo de espera para que as crianças com mais dificuldades se expressassem e colocá-las num lugar onde fosse possível dar um apoio mais individualizado. Uma vez que o clima que é vivido na sala contribui significativamente para a qualidade educativa, porque este influencia o desenvolvimento das práticas, procurei assegurar um ambiente seguro, estável e inclusivo onde as crianças podiam ser elas próprias, sem qualquer tipo de julgamento.

Relativamente à gestão de trabalho com os vários parceiros educativos da sala, observei que a criança com NEE, do grupo de JI, passa tempo considerável fora da sala. Por não ter muitos produtos arquivados no seu portefólio e sendo uma criança que é por norma regular na sua assiduidade, significa que o tempo de trabalho na sala é limitado, devido à sua integração em atividades fora desse espaço.

Promover a aquisição de conhecimentos através da descoberta:

Quando a criança em atividades auto-iniciadas move, ouve, procura, sente e manipula materiais, a compreensão do mundo é intrinsecamente mais interessante. Reconhecendo-a como detentora de capacidade em compreendê-lo através da sua ação, procurei promover essa descoberta.

A descoberta é feita através da sua ação e interação com o ambiente, onde são “agentes activos da sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 35). As crianças adquirem aprendizagens através das suas descobertas, ou seja, é no aprender fazendo que essas aprendizagens são assimiladas. Essas descobertas por sua própria autoria, estimulam e motivam as crianças a querer saber mais.

Por tudo isso, procurei criar momentos em que as crianças manipulassem materiais, adquirindo conhecimentos no processo dessa manipulação e da construção. As crianças foram as principais autoras do seu conhecimento e isso permitiu que o conhecimento fosse realmente entendido e assimilado. Ainda sobre o projeto “Terra mágica: um projeto de compostagem” conclui que o conhecimento transmitido pelas crianças foi resultado da descoberta, ou seja da ação que tiveram sobre os materiais, na construção do compostor e manutenção do mesmo.

Promover a compreensão da importância dos livros e o reconhecimento do valor do livro, diferenciando-o de um brinquedo:

Pretendi trabalhar em concertação com a equipa educativa, ou seja respeitar o trabalho que desenvolviam na sala. Nesse sentido, em Creche, a partir do tema do Projeto de Sala, no âmbito da formação pessoal e social de cada criança, a sequência de atividades planificadas tiveram como grande objetivo o reconhecimento da importância do livro.

O contributo da criação do “Hospital dos livros” foi fundamental para que essa intenção fosse promovida. As crianças ao manipularem materiais, reparando os livros, foram os autores e promotores da aquisição de atitudes de responsabilização para com os livros.

Ciente da importância dos livros, em pré-escolar, transmiti-lhes a minha paixão pelos mesmos, demonstrando uma continuidade no meu trabalho do contexto de creche para o contexto de JI. O contacto precoce com as utilizações funcionais da linguagem



escrita e oral influenciará a relação que as crianças irão estabelecer com ela e com a sua aprendizagem. Devido à importância do contacto com os livros, preocupei-me e aproveitando a hora do conto que regularmente era usufruída pela educadora de infância em JI, fiz dessa hora um momento mágico e prazeroso para as crianças. A minha preocupação foi escolher materiais, livros, completamente diferentes para cada dia, tudo era escolhido. Tempos e espaços de leitura de qualidade são de extrema importância pois, nas palavras de Neves e Martins (2000) isso permitirá que a criança possa vir a “construir uma representação global quanto aos objetivos e natureza da leitura.” (p.20).

Observei que as crianças adquiriram uma mudança de comportamento face à leitura, aquando a minha intervenção. Sempre que um livro era lido, explorava os aspetos mais técnicos do mesmo<sup>19</sup>.

Para além de conhecerem nomes estrangeiros, perceberam que um livro é uma obra completa e que deve ser vista como tal, sendo que o autor e o título conferem essa identidade<sup>20</sup>.

#### Promover atitudes e comportamentos de preocupação ambiental:

À semelhança da intenção anterior, surge aqui também a vontade em trabalhar em concertação com o trabalho que era desenvolvido na sala, previamente à minha chegada. Sendo que o PTT insere-se no tema da reciclagem, procurei promover atitudes e comportamento de preocupação ambiental. Esta é uma intenção apenas definida para a PPS em JI. Segundo Gonçalves et al (2007, citado por Batalha, 2013) a educação ambiental tem por finalidade última, “a formação de cidadãos ambientalmente cultos, intervenientes e preocupados com a defesa e melhoria da qualidade do ambiente” (p.24).

#### ▪ **Trabalho com as famílias**

É inevitável o/a educador/a não pensar na necessidade de articulação e estreita colaboração com as famílias. No contexto de Creche esta colaboração é ainda mais estreita uma vez que os cuidados prestados orientam-se segundo a rotina familiar. A

---

<sup>19</sup> Nota de campo: “No início da leitura, explorei a capa e indiquei o título, o autor e o ilustrador.” (3ª feira, 25 de março de 2014)

<sup>20</sup> Nota de campo: “Hoje foram as crianças que perguntaram quem tinha escrito e quem tinha feito os desenhos do livro.” (3ª feira, 20 de maio de 2014).

descontinuidade entre as experiências e cuidados da família e as experiências em creche, prejudica o bem-estar dos bebés, pelo que o/a educador deve encontrar caminhos para atenuar a separação bebé-família. Segundo Portugal (1998) “aquilo que parece predizer o desenvolvimento social da criança é a combinação das situações familiares e da creche” (p.181).

Em JI a ligação com a família continua a ser preponderante para as aprendizagens das crianças. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (ME, 1997,p.15).

Por isso, defini as seguintes intenções para o meu trabalho com as famílias: comunicar com as famílias, envolvendo-as no trabalho desenvolvido na sala e consolidar uma postura profissional ética e adequada, respeitando cada família e criança.

Cabe ao educador, desde logo, formar parcerias com as famílias, iniciando uma relação com base na confiança e respeito mútuos. Segundo Hohmann e Weikart (1997), “conseguir-se sentir-se bem com as famílias das crianças depende do estabelecimento de um clima de apoio no contexto educacional.” (p.104).

Na minha chegada às instituições, em ambos os contextos, quis imediatamente dar-me a conhecer às famílias. Em Creche pedi logo à educadora se poderia afixar uma comunicação, que continha os meus dados e explicação da minha intervenção, na porta da sala. Assim, aconteceu. Logo no primeiro dia em JI fui levar as crianças ao portão, local de entrega das crianças, com o objetivo de conhecer as suas famílias. Também na reunião de pais (29 de abril) apresentei-me às famílias, porque alguns dos pais e mães presentes ainda não tinha conhecido, uma vez que não costumam ser eles a entregarem os seus filhos no JI.

Sempre que tinha oportunidade conversava com as famílias, tendo tido mais tempo em contexto de JI. Penso que sempre fui clara na minha comunicação e mostrei-me afável. Como tal, senti-me incluída, vista como parte da equipa educativa. As

famílias receberam-me com simpatia e reconheciam a minha relação positiva com as crianças, manifestando o *feedback* positivo recebido das crianças acerca de mim.

Apesar do reduzido tempo no contexto de Creche, senti real interesse por parte de, algumas, famílias sobre a minha presença e sempre fui recebida com simpatia. Para marcar a minha saída do contexto de Creche fiz um texto onde ficou explicado como tinha sido o trabalho desenvolvido com as crianças, para que as famílias pudessem ficar a conhecer. O texto foi publicado num sítio da internet, apenas acessível às famílias da sala.

- **Trabalho com as equipas educativas**

Como anteriormente já demonstrei procurei trabalhar cooperativamente e em concertação com a equipa educativa da sala e penso ter conseguido atingir essa intenção com sucesso. Dessa forma valorizei o trabalho da equipa educativa da sala porque demonstrava interesse em que a minha intervenção fosse um contributo para o mesmo e não um estágio em que as atividades fossem planificadas desviando-se do que era feito anteriormente à minha chegada.

O trabalho positivo em equipa resulta do contributo dos vários participantes. Porque o clima de trabalho é muito importante procurei construir uma relação de confiança com a equipa educativa da sala. Em ambos os contextos essa relação foi construída. Empenhei-me em reconhecer o valor de todos os elementos da equipa educativa.

Mostrei-me disponível em permanecer na instituição o tempo necessário para que no dia seguinte os materiais usados na atividade estivessem disponíveis para seu uso. Também senti apoio e ajuda da equipa educativa de ambos os contextos, deixando-me sempre à vontade para usufruir do que o ambiente educativo oferecia. Todavia, inicialmente foi mais difícil solicitar ajuda à equipa educativa no decorrer da minha prática. Uma vez que a equipa educativa mostrava sinais de confiança na minha prática, senti-me mais confortável para solicitar todo o tipo de apoio.

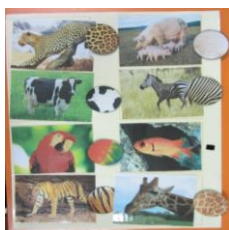
### ▪ Organização do ambiente educativo

As OCEPE (1997) mencionam que o ambiente educativo “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.31). A organização do ambiente educativo serve de suporte à ação dos sujeitos educativos. Procurei introduzir elementos significativos para as crianças, que construíram ao longo da PPS, e contribuir na preparação de um ambiente harmonioso em que todos, nas palavras de Zabalza (1987), “sintam que podem estar a seu gosto, em que os objectos. . . não sejam mantidos à distância . . . um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade” (p.281).

Em Creche as principais alterações, no ambiente educativo da sala, ocorreram com a introdução da nova área “Hospital dos livros” na sala, junto à área da casa. Numa das atividades realizadas, as crianças foram verdadeiros doutores no “Hospital dos Livros”, reparando os livros da biblioteca que, em consenso, entenderam que estavam deteriorados. Depois de reparados, colocaram-nos, novamente, na caixa dos livros. Também foi criado um jogo de correspondência animal-revestimento e o “Livro do rei”, um produto de uma atividade do projeto desenvolvido nesse contexto, que reúne pinturas feitas pelas crianças. Esses produtos permaneceram na sala.



*Figura 1: “Hospital dos livros”*



*Figura 2: jogo animal-revestimento”*



*Figura 3: “Livro do rei”*

Em JI, na sequência do projeto “Terra mágica: um projeto sobre compostagem” as crianças fizeram compostagem e era necessário guardar o compostor. Então colocou-se na horta da sala, que também foi alterada no sentido em que foi colocada uma vedação. Também outros produtos foram sendo expostos na sala. Ao nível da rotina da sala a realização da sessão de psicomotricidade uma vez por semana, foi uma alteração.



*Figura 4: horta da sala*



*Figura 5: cartazes coletivos*



*Figura 6: sessão de psicomotricidade*

### 3. REFLEXÃO E AUTO-AVALIAÇÃO DO/A EDUCADOR/A

De seguida apresento a minha investigação sobre a “*A reflexão e auto-avaliação do/a educador/a*”, que dá título ao relatório apresentado.

Uma das tarefas solicitadas ao estudante-estagiário era que ao longo da sua PPS evidenciasse processos estruturados de auto-avaliação<sup>21</sup>. A escolha da problemática conjuga a intenção de debruçar-me sobre a minha capacidade reflexiva, a transformação das minhas práticas e de valorizar a especificidade do meu contexto de ação. Sem descurar a possibilidade do contributo dos conhecimentos manifestados pela educadora cooperante de JI, proporcionados pela sua experiência académica<sup>22</sup>, poderia esse contributo consolidar as minhas práticas reflexivas e firmar a relevância que essa escolha teria.

Esta problemática também é emergente na literatura que tem estudado a auto-avaliação do/a educador/a na sua reflexividade e avaliação. De seguida apresento a revisão da literatura sobre a problemática.

#### 3.1. Definindo conceitos: Reflexividade docente

A enorme influência de John Dewey, pelo seu contributo no conhecimento sobre as diferentes formas de pensar, faz com que agora dedique tempo a refletir sobre diferentes obras desse filósofo americano.

Na sua obra *Como pensamos* (1959), Dewey mostra a sua visão sobre a educação. A educação deve ser instrumentalista, ou seja, deve funcionar mais como um instrumento do que como um fim. Desenvolve, também, uma visão sobre a construção do pensamento consciente. Cada pessoa tem conscientemente na sua posse processos mentais, a que chamamos pensar. Na abordagem desenvolvimentista/maturacionista entende-se que ninguém é ensinado a pensar, é algo que acontece naturalmente. No

---

<sup>21</sup> Segundo o documento orientador da PPS o estudante-estagiário deve: “avaliar de modo reflexivo e crítico de forma a analisar a sua prática, identificando dificuldades, progressos, competências adquiridas” (p.4).

<sup>22</sup> A educadora apresentou a dissertação *A avaliação na educação pré-escolar: congruências, finalidades e idiossincrasias* (2012), para a obtenção de grau de mestre em Supervisão Pedagógica e, por isso, têm bastantes conhecimentos nesta área. A dissertação aborda a conceção e operacionalização da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

entanto na abordagem construtivista/socioconstrutivista o pensamento é resultado da interação com os outros, ou seja, processos mentais são despoletados pela partilha e, por isso, o conhecimento que o sucede tem uma origem cultural.

Existem diversos tipos de pensamento e o pensamento reflexivo só acontece “se houver deliberadamente vontade de o exercer” (Lalanda & Abrantes, 1996, p.46). Para Dewey (1959), pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração” (p.51). Quando estamos num estado de dúvida que impõe uma resolução, ou quando pesquisamos uma possível solução de um problema, o pensamento reflexivo é acionado.

A matéria-prima desse pensamento são os factos e dados observados, que “sugerem pesquisas que direcionam o pensamento no sentido de uma possível solução” (Lalanda & Abrantes, 1996, p.47), e as ideias que surgem daí. As ideias situam-se ao nível do pensamento imaginário. Uma conclusão vai emergir do processo combinado entre factos e dados observados e as ideias, para solucionar uma situação. Quando estamos perante uma situação, a fase “do registo mental do que nos move é fundamental na clarificação da situação e aproxima-nos da solução adequada” (Lalanda & Abrantes, 1996, p.49).

A pessoa aprende tanto com os êxitos como com os fracassos. Na atividade reflexiva, destacamos determinadas ações e atitudes, quando pretendemos realçar algum elemento significativo para o juízo que precisamos reformular. Mas pensar reflexivamente exige disponibilidade para suportar a dúvida “na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey, 1959, p. 25).

O conceito de profissional reflexivo foi introduzido por Donald Schön, influenciado pelo pensamento de John Dewey. Para Schön, a reflexão é o eixo da ação profissional.

Na obra *La formacion de profesionales reflexivos*, Schön (1992) apresenta dois tipos de reflexão. Se refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, estamos perante um fenómeno de *reflexão na ação*. Se

reconstruirmos mentalmente a ação para tentar analisá-la, estamos a fazer uma *reflexão sobre a ação*<sup>23</sup>.

Inspirada por esse autor, Isabel Alarcão (1996) desenvolveu notáveis estudos sobre o pensamento e a reflexividade docente e da escola. A um profissional deve-se “exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (p.13).

A abordagem reflexiva concebe um profissional com um conhecimento sistematizado “numa permanente dinâmica interativa entre a acção e o pensamento ou a reflexão” (idem, p.17), ou seja, é um profissional que olha para uma situação com o desejo de compreendê-la. Essa dinâmica implica que o profissional seja uma pessoa com qualidades de reflexividade própria e “capaz de uma certa auto-estima, de se auto-organizar e de se confrontar com o desenrolar das suas actividades, bem como de desenvolver processos heurísticos sobre a própria avaliação e formação” (idem, p.59).

Neste processo reflexivo, registar por escrito, para que posteriormente se possa rever as ações e atitudes tomadas, é importante. Para Teresa Vasconcelos (1997) escrever ajuda “a reflectir, e essa reflexão leva-me a mudar de atitude, de comportamento.” (p.192). Na verdade, ao longo da PPS, o facto de registar os melhores e piores aspectos do meu desempenho ajudou-me a refletir e a conduzir o meu pensamento reflexivo.

### **3.2. Definindo conceitos: Avaliação em contexto de educação de infância**

A avaliação em educação de infância tem diversas funções. O questionamento acerca das minhas práticas conduziu à identificação das práticas que necessitava de alterar. A modificação positiva dessas práticas e posterior consolidação permitiu a

---

<sup>23</sup> Os indicadores de avaliação da PPS revelam uma dupla abordagem. O indicador “Revela-se capaz de modificar a sua ação, no momento em que nota que ela não é a mais adequada” está relacionado com a *reflexão na ação* e os indicadores “Reajusta, de forma fundamentada, a sua actuação pedagógica” e “Avalia a sua atitude de forma correcta e aberta procurando aprofundar os seus conhecimentos, métodos e técnicas numa perspectiva de autoformação” com a *reflexão sobre a ação*. Fonte: Avaliação do Desempenho na Prática Profissional Supervisionada (2013-2014)



melhoria da qualidade da minha ação. Ficou evidente o contributo da função diagnóstica<sup>24</sup> e formativa/reguladora<sup>25</sup> da avaliação na minha prática.

As funções mencionadas podem identificar-se em dois âmbitos: avaliação das crianças e a avaliação do/a educador/a.

- **Avaliação das crianças**

A avaliação no pré-escolar é, por vezes, associada à “representação de escolarização precoce ou rotulagem” (Portugal, 2012, p.234) assumindo uma conotação negativa. Ao longo do tempo, o conceito de avaliação em pré-escolar tem sofrido alterações: surgiram novas formas de pensar a avaliação.

A emergência de “pedagogias participativas” (Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007), em que a criança é sujeito ativo e participante no seu processo de aprendizagem, em detrimento das pedagogias transmissivas, em que o/a educador/a assumia-se como sujeito principal do processo de aprendizagem das crianças, modificou a maneira de pensar sobre a avaliação em pré-escolar.

A criança é “desde o nascimento sujeito activo e participante, dotado de capacidades insuspeitas, capaz de activar processos educativos e interactivos com o meio que o rodeia e com o qual comunica através da pluralidade de linguagens” (Cascais, 1998, p. 64). Essa imagem da criança tem vindo a reconhecê-la com direito a participar, também, no processo de avaliação da aprendizagem.

Segundo Portugal (2012) o Ministério da Educação indica que o processo avaliativo deve ser um “processo contínuo de registo dos progressos realizados pelas crianças, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (p.234). A complexidade (Parente, 2004; Pinto & Santos, 2012) também caracteriza este processo, que é organizado em diferentes fases. Segundo Parente (2010), o reportório vasto de

---

<sup>24</sup> A avaliação diagnóstica tem intenção de constatar os dados e competências adquiridas e de que forma novas aprendizagens podem surgir.

<sup>25</sup> Segundo Pinto e Santos (2006, citado por Santos, 2007) a avaliação formativa é um mecanismo integrativo de fonte de informações dos percursos, dos conteúdos, das aprendizagens dos aprendentes, ou seja “responde a uma função orientadora do professor num sentido restrito” (p.3).

informações sobre cada criança é obtido se o/a educador/a “observar, escutar, registrar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende” (p. 34).

O registo deriva de uma postura atenta do/a educador/a ao nível da observação e escuta da criança. Ora, não se pode dispensar o registo uma vez que permite que o/a educador/a possa “recordar, relatar e apoiar novas propostas nessas descobertas.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.142). Só assim é possível descobrir a maneira mais adequada para apoiar as crianças, reforçando a dimensão formativa da avaliação.

- **Auto-avaliação do/a educador/a**

Entendida como acima se explicitou, a avaliação das crianças é um processo formativo, constituindo também uma base de avaliação para o/a educador/a. A reflexão a partir do que vai observando possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver em cada criança. Neste sentido a avaliação constitui um suporte de planeamento (ME, 1997; Parente, 2004; Hohmann & Weikart, 1997) para o/a educador/a, porque pode dar forma às estratégias de apoio às crianças e apoiar e suportar a tomada de decisões.

A avaliação é “o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” (Portugal, 2012, p. 235) do/a educador/a. Por isso, é importante que reflita constantemente para que possa ajustar e melhorar o seu desempenho.

Para Carmona e Mendes (2012) deve dar-se importância à avaliação, em especial à “sua finalidade como forma de auto-regulação e melhoria do trabalho de forma a favorecer o progresso das crianças” (p.277). As práticas de auto-avaliação docente, entendidas como regulação do processo de aprendizagem pelo sujeito que o pratica, permitem que haja “antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, identificação dos erros de percurso cometido e procura de soluções alternativas” (Barbosa & Alaiz, 1994, citado por Costa, 2009, p.12). Serafino (2010) considera a auto-avaliação central para a regulação do processo educativo.

Neste sentido, pode defender-se que o desempenho do/a educador/a só será adequado ao contexto educativo quando se auto-avaliar. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, estabelece que no âmbito da observação, da planificação e da avaliação,

o/a educador/a de infância deve avaliar, numa **perspectiva formativa**, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. No entanto para Zabalza (2000, citado por Serafino, 2010, p.27):

com frequência a avaliação é gradualmente reduzida à avaliação dos alunos. Por vezes os educadores tendem a atribuir na avaliação um papel secundário . . . esquecendo-se de que a acção é o resultado de diversas variáveis que integram entre si e se influenciam mutuamente.

Em 2009, a DGIDC (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular), com o objetivo de promover a qualidade e o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar, publicou o manual do projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP* – (Bertram & Pascal, 2009), um referencial para a avaliação da qualidade em contexto de educação pré-escolar. Segundo Bertram e Pascal (2009), visto sob o paradigma contextual, numa perspectiva ecológica, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade “centra-se nos processos e produtos reconhecendo-os como contextuais” (p.10).

O manual DQP apresenta referenciais para apurar e compreender as atitudes dos sujeitos do processo educativo (crianças, educadores/as e famílias). Esses referenciais têm um carácter flexível porque podem ser usados nos mais diversos contextos.

Considerando que as interações adulto-criança constituem um dos elementos centrais da qualidade da educação pré-escolar, Bertram e Pascal (2009) recorrem aos estudos de Laevers e defendem “interacções adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais” (idem, p.11). Com o objetivo de sistematizar a observação das interações, apresenta-se a Escala do Empenhamento do Adulto, da autoria de Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009). Essa escala permite analisar os tipos de interação adulto-criança a partir de três categorias: sensibilidade, estimulação e autonomia. Laevers (p.136) esclarece cada uma dessas categorias:

1. Sensibilidade: a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afectividade.

2. Estimulação: o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
3. Autonomia: o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Apresenta-se para cada categoria uma escala de 1 a 5, sendo que 1 representa um estilo de ausência total de empenhamento e 5 representa um estilo de empenhamento total. O objetivo do seu preenchimento é “centrar a atenção sobre o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.137).

Na publicação *DQP – Estudos de Caso*, podem ler-se diversos estudos de caso sobre a utilização e aplicação do manual do projeto anteriormente mencionado. Os estudos de caso de Monge (2009) e de Novo e Mesquista-Pires (2009) analisam o impacto da aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto em diversos contextos. Sobre a avaliação da consistência das práticas profissionais das oito educadoras de infância participantes na investigação, Monge (2009) tece, algumas, conclusões. A autora concluiu que em Portugal existe um perfil global de empenhamento situado no limiar de qualidade. No estudo de caso de Novo e Mesquita-Pires (2009), o foco é a revisão de estudos empíricos sobre as interações adulto-criança, compreendendo os estilos como competência profissional e analisando, posteriormente, o perfil de empenhamento de um conjunto de quatro educadoras de infância.

Ambos os estudos têm um carácter profundamente reflexivo e formativo, aquando do confronto das práticas das educadoras de infância. O fundamento desse confronto são as situações observadas pelos pares, que através da Escala de Empenhamento do Adulto, construíram a imagem e o perfil de cada educadora. Assim, a disponibilidade e preocupação individual de cada participante em melhorar as aprendizagens, quer atuando como observador ou observado, permitiu através do confronto com o seu desempenho, situando o que fez, e o diálogo com os pares, consolidar uma atitude de mudança essencial à modificação e melhoria das práticas. Monge (2009) considera fundamental a “inter-relação e diálogo contínuos entre o observado, o analisado e reflectido” (p.60).

### **3.3. Metodologia de investigação**

Depois da revisão da literatura, prossigo para o passo seguinte: a escolha da metodologia de investigação. Dalfovo, Lana e Silveira (2008) identificaram que a escolha da metodologia é “baseada na realidade de fatos e fenómenos capaz de analisar, descobrir, concluir, criar e resolver novos e antigos problemas” (p.2). Neste sentido, consoante a natureza da problemática e os objetivos da investigação assim deve ser escolhido o método de recolha de dados.

Neste estudo mobilizei uma abordagem mista composta por duas metodologias de investigação: a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. Para Minayo (1994) uma investigação pode mobilizar simultaneamente a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa pois estas não são incompatíveis.

A metodologia qualitativa foca-se na interpretação que os participantes fazem da problemática, ou seja, tenta-se compreendê-la “à luz dos significados dos próprios sujeitos e de outras referências” (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p.11). Os dados recolhidos, quer do preenchimento do instrumento de avaliação e regulador da ação, quer da observação participante direta, permitiram compreender e analisar a problemática sob a perspectiva de quem a vivenciou. As notas de campo foram outro instrumento usado para a recolha de dados. É um instrumento importante porque através dele ficamos a conhecer melhor a realidade. Bogdan e Bilken (1994) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p.150).

A metodologia quantitativa, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo “emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas” (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p.7). O processo de análise e reflexão ao longo da PPS foi suportado pelo instrumento regulador e avaliativo da ação. Com os dados extraídos desse instrumento foi possível criar uma imagem da atuação pedagógica quantificada, demonstrando quais os comportamentos já consolidados e perceptíveis na ação.

▪ **Instrumento regulador e avaliativo da ação**

Tive a necessidade de criar um instrumento que regulasse e monitorizasse a minha ação a dois níveis: qualidades envolventes e ambiente educativo. Assim para obter um nível de reflexão aprofundado, procurei definir “critérios de avaliação apropriados, o que permitirá tomadas de decisão pertinentes e eficazes na base de um referencial interiorizado” (Alves, 2004, citado por Costa, 2009, p.38).

Para elaborar o instrumento de avaliação das qualidades envolventes (cf. Anexo 5), conceito definido por Leavers (1994), observei uma escala que tinha usado no âmbito de uma experiência académica anterior. Relembrei-me de que tinha sido fácil preenchê-la, pois os critérios definidos eram acessíveis ao leitor e tinha uma estrutura flexível e organizada. O seu nome é a já anteriormente mencionada Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009).

Comecei por definir quais os indicadores das categorias – sensibilidade, estimulação e autonomia – que iriam integrar o instrumento. Selecionei algumas atitudes de total empenhamento, correspondentes ao nível 5 dessa escala, definidas nas três categorias e transformei-as em questões orientadoras da minha auto-avaliação. Tendo em conta que diariamente teria pouco tempo para preencher um instrumento de avaliação muito complexo, optei por elaborar questões de resposta fechada.

Para cada questão estabeleci uma escala de quatro postos (Sim, Não, Parcialmente ou Não Aplicável). Essa escolha baseou-se na estrutura e organização que observei nas grelhas do *Manual de Qualidade de Creche* (Instituto da Segurança Social, 2010). O facto de funcionarem como uma lista de verificação permite, através da representação gráfica, comparar áreas fortes e fracas.

**Quadro 1 - Grelha de avaliação das “Qualidades envolventes” do instrumento de avaliação da ação em creche**

	S	N	P	NA	Observações
<b>1. Qualidades envolventes</b>					
<b>Sensibilidade</b>					
Tenho gestos de encorajamento?					
Ouço a criança e respondo-lhe?					
Respeito e valorizo a criança?					
<b>Autonomia</b>					
Envolve ativamente as crianças na resolução de conflitos/problemas?					
Deixo as crianças escolher?					
Deixo as crianças exporem a sua opinião?					
Permito a negociação?					
Dou oportunidades para explorarem de forma autónoma a atividade?					
<b>Estimulação</b>					
Estimulo as crianças para exporem a sua opinião?					
Estimulo as crianças a participarem na atividade?					
Corresponde às capacidades e interesses da criança?					
Tenho energia e vida?					

A escala *ECERS-R* (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância) desenvolvida por Harms, Clifford e Cryer (2008) foi o ponto de partida para o desenvolvimento do instrumento de avaliação do ambiente educativo (cf. Anexo 6), constituindo-se como fonte primária.

Defini três categorias: organização do espaço, organização do grupo e gestão com parceiros educativos. Para a elaboração das questões referentes à organização do espaço, baseei-me em algumas subescalas da escala “Espaço e Mobiliário” da *ECERS-R*. As restantes categorias não se basearam em nenhuma escala desenvolvida. À semelhança do instrumento de avaliação das qualidades envolventes, a estrutura e organização deste instrumento funciona, também, como uma lista de verificação.

**Quadro 2 - Grelha de avaliação do “Ambiente educativo”  
do instrumento de avaliação da ação em creche (algumas questões)**

	S	N	P	NA	Observações
<b>1. Organização do espaço</b>					
<b>1.1. Gestão do espaço:</b>					
A atividade é feita numa zona ativa?					
As crianças conseguem movimentar-se livremente?					
As crianças estão confortáveis?					
Na atividade houve alguma mudança na organização do espaço?					
Se sim:					
O funcionamento da atividade foi perturbado?					
As crianças adaptaram-se a essa mudança?					
Levou muito tempo?					
<b>1.2. Recursos:</b>					
Constituem perigo para as crianças?					
Os recursos materiais são adequados/suficientes?					
Os recursos materiais são utilizados autonomamente?					
<b>2. Organização do grupo</b>					
As crianças estão familiarizadas com a forma de organização do grupo?					
A organização do grupo possibilita a todas as crianças, ver e escutar?					
<b>3. Gestão com parceiros educativos</b>					
O(a) educador(a) participa na atividade?					
As famílias participam na atividade?					
A equipa educativa tem conhecimento dos objetivos/recursos da atividade?					

O instrumento criado não permitia que factos importantes, que não poderiam deixar de ser mencionados, fossem registados. Porque é fundamental fazer registo escrito do pensamento, criei um quadro-síntese onde respondi às perguntas “O que correu melhor?” e “O que correu pior?” (cf. Anexo 7) ao nível das qualidades envolventes e do ambiente educativo.

Previamente ao início da PPS em JI foi necessário rever os instrumentos<sup>26</sup> porque o seu preenchimento em creche tinha sido exaustivo. Percebi que não iria

<sup>26</sup> Nota de campo: “Reparei que ao nível do ambiente educativo e das minhas qualidades envolventes nunca poderia aferir o que me tinha corrido mesmo bem e o que me tinha corrido mesmo mal.” (4ª feira, 12 de março de 2014)

conseguir manter o ritmo diário de descrever, refletir e analisar a minha ação e, ainda, preencher um instrumento constituído por três grelhas.

Nesse sentido, selecionei, de ambos os instrumentos, as questões que tinham sido mais relevantes para mim ao longo da PPS em contexto de Creche. Depois de selecionar as questões, para facilitar o preenchimento do instrumento, construí uma grelha de avaliação que englobava essas questões e as possíveis respostas. Outra alteração feita ao instrumento foi a introdução de mais espaço para registar por escrito os aspetos mais significativos da minha ação (cf. Anexo 8).

O preenchimento exequível do instrumento foi compatível com o tempo disponível no dia-a-dia da PPS. Na verdade, para o tempo limitado que tinha para preenchê-lo era possível tecer uma reflexão crítica e, ao mesmo tempo, aprofundada do que tinha sido aquele dia e, dessa maneira, confrontar os aspetos positivos e negativos da minha atuação, empenhando-me diariamente a consolidar uma prática com qualidade.

Ao longo do estágio fui refletindo, com mais regularidade, sobre a organização e pertinência do instrumento, alterando-o conforme as minhas necessidades. A certa altura introduzi um quadro-síntese (cf. Anexo 9), à semelhança do que preenchia em contexto de creche, ajudando-me a organizar o meu pensamento, que contribuiu para situar como tinha agido. A alteração foi retirar algumas questões ao nível do ambiente educativo e das qualidades envolventes<sup>27</sup> da grelha de avaliação respetiva (cf. Anexo 10).

▪ **O que farei amanhã apoiando-me naquilo que aprendi hoje?**

*“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.44)*

Faço agora o balanço do meu trabalho de campo tendo como base a observação participante nos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o instrumento de avaliação da ação.

Como foi previamente mencionado neste capítulo, a construção do instrumento de avaliação da ação teve como ponto de partida o manual do projeto *DQP* (Bertram &

---

<sup>27</sup> Nota de campo: “deixou de ser pertinente e útil preencher certos parâmetros da grelha de avaliação, pois já os cumpria regularmente” (4ª feira, 12 de maio de 2014)



Pascal, 2009), a escala *ECERS-R* (Harms, Clifford & Cryer, 2008) e o *Manual de Avaliação da Qualidade: creche* (Instituto da Segurança Social, 2010). Foi essencial começar o percurso conhecendo e revendo esses instrumentos de qualidade, concebidos ao longo dos anos, que têm sido uma referência para tantos profissionais na área da educação.

O instrumento de avaliação da ação foi um suporte à ação. Ao observar as questões sobre as qualidades envolventes e o ambiente educativo verificava se essas haviam sido cumpridas, funcionando como uma lista de verificação. A reflexão diária dos aspetos menos positivos do meu desempenho provocou a necessidade de pesquisar e definir estratégias para que esses erros se tornassem irrepetíveis. Partia para outro dia, consciente de que na minha postura para com as crianças não podia negligenciar determinadas aspetos relativos à sensibilidade para com a criança, à autonomia que concedo à criança, à estimulação oferecida à criança e à organização do ambiente educativo.

Ao nível da sensibilidade, elogiar e celebrar os êxitos com as crianças e encorajar a participar, promovendo um diálogo em que as suas vozes são escutadas, foram aspetos que procurei consolidar na interação com as crianças em contexto de PPS.

Segundo as OCEPE, a autonomia é a oportunidade de escolha e responsabilização (ME, 1997). Oliveira-Formosinho (2007) refere que uma pedagogia de infância baseada numa praxis de participação reconhece a criança como capaz e com direito de participar na ação educativa, na qual é sujeito principal.

Reconhecendo a influência da mediação do/a educador/a na participação da criança, é fundamental proporcionar à criança “espaço, tempo e oportunidades de iniciativa e decisão que lhe possibilitem, como aprendiz-participante, tornar-se co-construtora de conhecimento, identidade e cultura” (Monge, 2009, p.70). Relativamente à promoção da autonomia da criança tive como referência as atitudes mencionadas por Bertram e Pascal (2009). O/a educador/a empenhado/a em promover a autonomia “permite à criança escolher e apoia a sua escolha, dá oportunidades à criança para experimentar, encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades, respeita as opiniões da criança” (p.141).

A estimulação à ação e pensamento da criança é muito importante mas de difícil integração no perfil do/a educador/a. Mas, segundo Oliveira-Formosinho (2000, citado por Novo & Mesquita-Pires, 2009) “sendo central, deverá ser conquistada” (p.126). A esse nível o/a educador/a estimulante “apresenta as actividades indicando que elas dão muito prazer, providencia estimulação breve mas muito frequente, dá instruções claras, acompanhadas de demonstração, utiliza modalidades visuais, auditivas e tácteis” (Bertram & Pascal, 2009, p. 142). Ciente disso, dirigi-me para a PPS com a intenção de motivar as crianças, de responder às suas necessidades e de desafiá-las, não colocando questões de resposta única, nem antecipando as suas respostas.

No quadro seguinte, destaco algumas notas de campo que demonstram a alteração de atitudes, relativamente às qualidades envolventes, ao longo da PPS.

**Quadro 3 – Exemplos de alteração da ação educativa ao longo da PPS em creche e JI**

	Fase inicial da PPS: Aspectos negativos	Fase posterior
Sensibilidade	[Durante a leitura do livro “O meu balão vermelho” de Kazuaki Yamada] “Poderia dar mais tempo para comunicarem o que achavam (quando coloquei diversas questões).” (4ª feira, 6 de março de 2014)	[Durante a rotina da manhã, quando conversávamos sobre episódios significativos] “dei tempo para que todos falassem e fossem ouvidos. Todas as crianças ouviram umas às outras.” (3ª feira, 6 de maio de 2014)
Autonomia	[Em grande grupo, enquanto mostrava animais de plástico] “poderia ter explorado mais, ou seja, ter deixado que mexessem nos animais (vissem, sentissem) e ter falado mais um pouco de cada um.” (5ª feira, 23 de janeiro de 2014)	“As crianças fizeram o painel com grande autonomia. O facto de terem estado duas crianças mais velhas, que responsabilizei no início para ajudarem os mais novos, foi bastante positivo.” (5ª feira, 8 de maio de 2014)
Estimulação	“Apesar de ter tido energia e ter envolvido as crianças na escuta da história, penso que poderia ter feito mais pausas, ter feito mais questões para que pudesse envolvê-las um pouco mais.” (3ª feira, dia 7 de janeiro de 2014)	“A dinâmica que a história teve (perguntar, em vários momentos, como achavam que iria ser, pedir a participação deles para fazerem a magia, etc.) tornou este momento muito especial e creio, que tenha sido do agrado das crianças.” (4ª feira, dia 26 de fevereiro de 2014)
Fonte: Notas de campo transcritas do Instrumento de avaliação da ação que integram o portefólio		

Ao nível do ambiente educativo, também se verificam alterações positivas na ação educativa. Inicialmente, na PPS em Creche, era claro que alguns aspectos da minha actuação, ao nível da organização do espaço e grupo, não estavam interiorizados. Ao nível da organização do grupo, em grande grupo, a preocupação de que todas as

crianças estivessem confortavelmente sentadas e com acesso visual ao que se passava, era insuficiente<sup>28</sup>. Tornou-se visível a alteração da postura profissional perante a organização do grupo e do espaço<sup>29</sup>.

Saliento ainda que em JI tinha intenção de incentivar as crianças a arrumar o espaço com autonomia. Fui responsabilizando as crianças a arrumarem o material usado. Começaram por arrumar apenas porque eram “obrigadas”. Todavia, comecei a observar que algumas delas começaram a arrumar material sem que tivessem sido chamadas à atenção<sup>30</sup>.

Os dados recolhidos do instrumento de avaliação da ação ao longo da PPS constituem um meio para as conclusões sobre as transformações na minha prática. Dessa forma, escolhendo as questões comuns respondidas em ambos os contextos, sistematizarei a minha atuação. Para isso, identificarei a frequência do tipo de resposta para cada questão e compararei a consistência dessa frequência, ao longo do tempo.

**Quadro 4 – Análise de questões que se mantiveram presentes durante toda a prática**

Questões																												
Ambiente educativo					Sensibilidade					Autonomia				Estimulação														
Mês	Houve mudança na organização: o funcionamento da atividade foi perturbado?				Os recursos materiais são adequados /suficientes para a atividade?				Tenho gestos de encorajamento? Ouço e dou feedback às crianças?				Presto atenção individual a cada criança? ou Respeito e valorizo a criança? ( <i>em creche</i> )				Permito a negociação? As crianças são envolvidas em várias tomadas de decisão?				Estimulo as crianças a expressarem-se?				Tenho energia e vida?			
	S	N	P	NA	S	N	P	NA	S	N	P	NA	S	N	P	NA	S	N	P	NA	S	N	P	NA	S	N	P	NA
Creche		6		3	7		2		7		2		9				8		2		8				9			
02/14		2	1	6	7		1	1	8		1		8		1		7		2		8		1		9			
03/14		15	1		15		1		14				15		1		11		4		16				16			
04/14		10			9		1		10				10				9		1		10				10			
05/14	1	16			16		1		17				17				16		1		17				17			

Fonte: Instrumento de avaliação da ação de creche e JI que integram o portefólio

<sup>28</sup> Nota de campo: “uma das crianças teve de mudar de lugar [durante a leitura da história] para que realmente pudesse ver melhor.” (3ª feira, 7 de janeiro de 2014)

<sup>29</sup> Nota de campo: “Durante a leitura da história, as crianças permaneceram num sítio em que todas puderam ver livro (p.e., mais novos à frente, crianças que estando juntas distraem-se mais facilmente ficaram afastadas).” (2ª feira, 5 de maio de 2014)

<sup>30</sup> Nota de campo: “Pedi a uma criança que distribuísse as canetas e lápis nessa mesa. As crianças arrumaram autonomamente o material usado.” (5ª feira, 16 de maio de 2014)

Mas de que modo o preenchimento do instrumento de avaliação da ação ajudou a corrigir os aspetos? O ponto de partida é (re)pensar na definição de profissional reflexivo. A reflexão é o eixo da ação profissional e não se esgota no tempo. Um profissional reflexivo interroga-se e muda de direção para que os aspetos negativos da sua ação não prevaleçam. Como Oliveira-Formosinho (2007, citado por Monge, 2009) afirma “ser profissional reflexivo é, antes, durante e depois da acção” (p.70).

O preenchimento do instrumento de avaliação da ação relaciona-se com a reflexão depois da ação, ou seja, a *reflexão sobre a ação* (conceito previamente definido). Ora, essa *reflexão sobre a ação*, sustentada pelo uso de um instrumento de avaliação, permite situar o que se faz e o que se pretende fazer. Assim, benefícios surgiram do seu preenchimento pois permitiu-me “consciencializar uma atitude de mudança essencial à transformação e melhoria que se exige” (Monge, 2009, p. 72) a um profissional.

A constante reflexão e observação diária das questões relativas às qualidades envolventes e ao ambiente educativo levaram à consolidação de certos aspetos na minha postura profissional. O facto de todos os dias responder às mesmas questões, fez com que, no decurso da minha própria ação, estivesse mais sensível a aspetos relativos à sensibilidade, autonomia e estimulação para a criança, prosseguindo para o alvo de que esses aspetos obtivessem uma resposta adequada. Este fenómeno de reformular e pensar no que estou a fazer enquanto estou a realizar ação chama-se *reflexão na ação*. Algumas atitudes tornaram-se constantes, demonstrando que já estavam interiorizadas.

De que modo o preenchimento do instrumento de avaliação da ação me ajudou a corrigir os aspetos negativos? Ao consolidar a minha postura reflexiva e auto-avaliativa, permitia-me preparar e disponibilizar para pensar nas estratégias necessárias à transformação de fracassos em sucessos. Deixou-me consciente de que o erro faz parte do processo e de que “o erro assume um valor de grande importância pois é através dele que podemos aceder aos processos mentais” (Santos, 2007, p.4), ou seja ao pensamento reflexivo.

Todavia, o preenchimento do instrumento de avaliação da ação nem sempre foi fácil. Foi exigente na medida em que, por implicar um questionamento diário, uma constante reflexão das atitudes tomadas, da postura profissional e do meu

posicionamento face a situações inesperadas, solicitou muito tempo e motivação para fazê-lo.

Depois de fazer o balanço sobre as práticas reflexivas e auto-avaliativas demonstradas durante a PPS, considero que é benéfico para o/a educador/a reflexivo/a e auto-avaliativo/a ser observado por outro profissional. No projeto *DQP*, a aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto, que serviu de base ao instrumento de avaliação da ação, não é o próprio sujeito de quem se concebe o perfil que analisa a sua ação, mas observadores que analisam os seus comportamentos, identificando, posteriormente, o seu perfil.

A aprendizagem cooperada é fundamental na eclosão e consolidação de práticas profissionais de qualidade pois o diálogo entre pares abre caminho para que o/a educador/a analise a sua prática, numa perspetiva distanciada da ação. Parente (2004) considera que essa cooperação conduz à “construção de aprendizagens capazes de capacitar os participantes a fazer algo que antes não faziam, a ampliar a sua capacidade de criar” (p.5).

A promoção desse tipo de aprendizagem, cimeta as relações entre pares e motiva o/a educador/a, pois sabe que não está sozinho. Na prática do currículo High/Scope (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Hohmann & Weikart, 1997), o trabalho em equipa é um pilar fundamental através do qual surgem novas estratégias, resultantes do diálogo entre pares, para trabalhar com as crianças. Diálogo aberto, honestidade, paciência e respeito pelo outro, afastando o medo do julgamento, são alguns dos traços de um verdadeiro trabalho em equipa. Escreveu Likert em 1967 (citado por Hohmann & Weikart, 1997) que as práticas profissionais “são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (p.130).

Na aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto entre pares, é necessário que os sujeitos implicados tenham uma postura de distanciamento. Devem realizar-se observações rigorosas que considerem somente a prática profissional observada, sem que a afeição nutrida sobre o observante impeça uma observação objetiva. Bertram & Pascal (2009) consideram que “que uma observação entre pares só é útil se for rigorosa.” (p.145).

Por último, concluo que é fundamental haver disponibilidade para realizar uma retrospectiva diária. Para que essa retrospectiva aconteça não é obrigatório preencher um instrumento. Todavia, na minha opinião, como já citei anteriormente, deve ser destacado o caráter de suporte à ação desse instrumento, tornando possível o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e uma intervenção mais adequada.

#### ▪ **Questionário**

Mas será que na prática os/as educadores/as nas suas práticas profissionais utilizam um instrumento regulador para facilitar a reflexão e posterior auto-avaliação? Será que é tão pertinente para um/a educador/a com muito tempo de serviço utilizar esse tipo de instrumento, como foi para mim? Será que, com o tempo de serviço, esses instrumentos vão deixando de ser úteis? No desejo de encontrar respostas para estas questões, e visto não ter encontrado nenhuma caracterização das práticas na literatura especializada, proponho uma proposta de trabalho para caracterizar as práticas profissionais auto-avaliativas dos educadores de infância.

No seguimento da problemática desenvolvida elaborei um questionário, para ser entregue a educadores/as de infância, cuja finalidade é conhecer as representações atribuídas pelos/as inquiridos/as à auto-avaliação e auto-regulação do/a educador/a. Antes de elaborar o questionário, consultei literatura especializada que me deixou mais consciente de como o deveria construir: perguntas tanto quanto possível fechadas, compreensíveis e relevantes relativamente à experiência do inquirido; o investigador deve-se apresentar e as instruções de preenchimento devem ser precisas (Carmo & Ferreira, 1998, p. 141-144).

O questionário está dividido em três partes: 1ª parte – perguntas de identificação; 2ª parte – perguntas para apurar as perceções sobre a importância de instrumentos reguladores e auto-avaliativos da ação educativa do/a educador/a; 3ª parte – perguntas para apurar a caracterização das práticas auto-avaliativas do/a inquirido/a.

Funcionando como “um exercício piloto” (Bell, 2004, p. 129), o questionário (cf. Anexo 11) foi aplicado à educadora cooperante de JI e a outras duas educadoras, que para garantir a sua confidencialidade, atribuí um nome fictício, Lucena e Gonçalves.

Salienta-se que todas as inquiridas fazem regularmente auto-avaliação. As opiniões divergem quanto à importância do uso dos instrumentos reguladores no decorrer do tempo de serviço, pois apenas uma discorda totalmente de que esses instrumentos são mais importantes em início de carreira, ao passo que as outras educadoras são da opinião de que realmente perdem a sua importância.

Após o preenchimento, reuni-me com a educadora para recolher a sua opinião, dificuldades e sugestões relativas ao questionário<sup>31</sup>. Concluo que quanto à organização, estrutura e pertinência das questões, as inquiridas responderam a todas questões, entendendo, dessa forma, que as questões estão claras e não parecem ter levantado muitas dúvidas, e as respostas às questões abertas foram conclusivas o que demonstrou que se empenharam em responder, com sentido.

---

<sup>31</sup> Voz da educadora cooperante: “Eu não consigo pensar na minha avaliação sem pensar na avaliação que faço das crianças. No momento em que fazemos a avaliação em conjunto, se percebo que uma criança não me deu *feedback* positivo quer dizer que não fiz algo bem. Estou a fazer a minha auto-avaliação!” (3ª feira, 29 de abril de 2014)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual o meu papel perante as crianças? O que devo promover? As intenções pedagógicas definidas que nortearam a minha ação são provenientes da experiência dos estágios curriculares, dos momentos de observação e do aprofundamento teórico que fui adquirindo ao longo da minha formação. Partilho agora com os leitores as considerações sobre o impacto da minha intervenção em contexto Creche e JI e reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

\*\*\*

Até então, no meu percurso formativo não tinha tido a oportunidade de contactar com valências de Creche e JI durante um período tão longo, como o que vivi no presente ano letivo. Dessa forma, a intervenção que realizei contribui para a construção da minha identidade profissional.

Antes do início da intervenção em Creche, porque, infelizmente, não tinha tido a oportunidade de a experienciar tanto quanto em JI, manifestei alguns receios em “*não ser capaz de conceber e organizar propostas educativas que respeitem a iniciativa e o desenvolvimento de aprendizagem das crianças*” (redigido em momento anterior à PPS: domingo, 8 de dezembro de 2013).

O contributo da intervenção nesse contexto, para além de me ter possibilitado a aquisição de conhecimentos relativamente às propostas que são adequadas para esta faixa etária, identifiquei o valor que as rotinas de cuidado têm. Aprendi que o/a educador/a enquanto prestador de cuidados contínuos, pode contemplar nas rotinas de cuidado, oportunidades de aprendizagens e de estimulação à autonomia. Enquanto educador/a nesse contexto, devo ser capaz de “articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido.” (Portugal, 1998, p.198).

Se em Creche a criança começa a consolidar independência e autonomia nos seus cuidados e aprendizagens, é no JI que isso é posto à prova. Em ambos os contextos, valorizei o papel da criança enquanto detentora de capacidades para exercer as suas escolhas e de realizar aprendizagens compartilhadas com os seus pares. De facto, a análise reflexiva, apresentada em capítulo anterior, comprova que a intenção pedagógica



em promover a autonomia e independência foi positivamente alcançada.

Segundo Brazelton e Sparrow (2003) aos 3 anos a criança começa a querer relacionar-se com outras crianças e a “querer agradecer às outras crianças para que as possa manter próximas de si” (p.55). Em JI senti que as crianças, comparativamente com Creche, apresentam sinais visíveis de maior interesse pelos outros e pela integração em atividades de grupo com outras crianças. Por isso, destaco as vantagens em trabalhar-se com um grupo heterogéneo em idade e desenvolvimento. Claro que com crianças com idades e personalidades tão diferentes pode não ser fácil adaptar as actividades que vão ao encontro das suas necessidades e interesses individuais. No entanto, é nas aprendizagens partilhadas entre crianças que, numa perspetiva socioconstrutivista, as crianças vão adquirindo conjuntamente conhecimentos, conferindo um maior valor.

É na criação de um ambiente acolhedor e de confiança, que a criança se sentirá confiante para que consiga ultrapassar os vários desafios.

Nesse sentido, considereei como outro pilar da minha intervenção o estabelecimento da relação positiva com cada criança, pois é condição essencial para que as crianças sejam bem-sucedidas. Aprendi que um clima de confiança entre os elementos que compõem a equipa educativa é preponderante para a criação de um ambiente acolhedor em que as crianças se sintam apoiadas e recebam um apoio com a melhor qualidade possível. Na intervenção, as partilhas e o acompanhamento da equipa educativa, com destaque para o trabalho das educadoras cooperantes, tornou-se base para a minha aprendizagem permitindo dessa forma contribuir para a consolidação de um ambiente acolhedor e seguro.

Também o processo contínuo de ação e reflexão está associado à construção da identidade profissional. A investigação que tive oportunidade de realizar, contribuiu para o meu reconhecimento, da importância que esse processo tem na qualidade do prestador de cuidados, tendo repercussões nas aprendizagens realizadas pelas crianças. A realização da investigação sensibilizou-me para a necessidade e importância em avaliar a qualidade das práticas do/a educador/a. Considero que, com o suporte do instrumento de avaliação da ação, foi alcançado o objetivo de refletir e avaliar as práticas, numa perspetiva de formação contínua com o fim de alcançar a qualidade e,

acima de tudo, a definição de intenções pedagógicas que nortearam a minha ação, foram relevantes para definir o meu papel enquanto educadora de infância.

Pude experienciar a importância que existe na estreita relação estabelecida entre o contexto socioeducativo, nomeadamente com a equipa educativa. Vivemos numa sociedade que caminha para a dependência do apoio das instituições de cuidado e educação, por isso é fundamental a comunicação entre os vários elementos construtores dessa relação. Aprendi, por isso, que devem-se criar oportunidades para que exista o envolvimento das famílias na vida educativa das crianças.

Fico repleta de saudades, de sorrisos esboçados no meu rosto, mas sobretudo gratidão, quando relembro-me de experiências que vivi neste último ano de estudo. Houve momentos marcantes em que senti um verdadeiro contentamento no que estava a fazer, contemplando as crianças com o profundo reconhecimento de que todas, e cada uma delas, são tão especiais. Recordar-me-ei sempre com felicidade das experiências vividas, dos conhecimentos adquiridos e da certeza de que “*é isto, mesmo!*” que quero.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Batalha, R. (2013). *A educação em ciências e a educação ambiental na educação pré-escolar*. (Relatório de atividade profissional, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3829/1/Ros%C3%A1liaBatalha.pdf>
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial presença.
- Cascais, A. (1998). Uma questão de cheiros. *CEI*, 48, 64-68.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmona, M.J. & Mendes, A. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. Em Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.268-283). Viseu: Psico&Soma.
- Costa, M. (2009). *Auto-avaliação das aprendizagens: representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*. (Dissertação de doutoramento,

Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11432>

- Dalfovo, M., Lana, R. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2 (4), 1-13.
- Dewey, I. (1959). *Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Drummond, M.J. (2003). *Assesing children's learning*. London: Fulton Publishers.
- Formosinho, J.O., Kishimoto, T., Pinazza, M. (2007). *A pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gebalis (2013). *Comunicação do progresso*. Lisboa.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de Infância (edição revista)*. Porto: Legis Editora.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D.P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Modelo de avaliação da qualidade: creche*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

- Lalanda, M<sup>a</sup>. & Abrantes, M<sup>a</sup>. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. Em Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.43-61). Porto: Porto Editora.
- Madureira, I. P. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Minayo, M.C.S. (1994). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monge, M.G. (2009). Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da escala de empenhamento do adulto. Em Formosinho, J.O. (coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso* (pp.57-78). Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves, M.C. & Martins, M.A. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita: uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). A interação do adulto com a(s) criança(s). Em Formosinho, J.O. (coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso* (pp.123-134). Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, M.C. (2004). *A construção de práticas alternativas na avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf)

- Parente, M.C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de infância*, 89, 34-37.
- Pinto, J. & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. Em Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.268-283). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desafios e possibilidades. Em Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.234-254). Viseu: Psicosoma.
- Santos, L. (2007). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Serafino, M.M. (2010). *A avaliação na educação pré-escolar: congruências, finalidades e idiosincrasias*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora).
- Vasconcelos, T.M. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vilhena, G. & Silva, M.I.L. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio tinto: Edições ASA.
- Projeto Curricular de Casa. 2013-2014. Lisboa.
- Projeto Educativo. 2012-2015. Lisboa
- Projeto de Sala. 2013-2014. Lisboa.

Projeto de Trabalho de Turma. 2013-2014. Lisboa.

Regulamento Interno do Serviço de Infância: Resposta Social de Creche. 2013-2014-  
Lisboa.

Legislação: Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001