

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Final:

“Relato de uma Experiência de Estágio”

Elsa da Costa Cerveira

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Ana Coelho

Setembro de 2011

Agradecimentos

Depois desta longa e dura caminhada, chegou a hora de agradecer a quem me acompanhou directa ou indirectamente na mesma, com o seu apoio, carinho, força, estímulo ou seja, aquela palavra que mais precisamos quando estamos a fazer um trabalho com esta grandiosidade. Por isso, começo por agradecer à Doutora Ana Coelho, orientadora do relatório, aos meus pais, sogros, marido e filhos. A todos muito OBRIGADA!!!

Resumo

O presente trabalho consiste na descrição das experiências vividas no estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nele estão contidas, entrelaçadas na documentação, toda uma infinidade de marcas que reflectem as minhas ideias, expectativas, aprendizagens e construções relativamente ao percurso que fiz neste mundo, estimulante e que me oferece tanto para descobrir e aprender que é a Educação Pré-Escolar.

Um dos pontos principais deste estágio foi a realização de um projecto pedagógico onde tive em conta os interesses e necessidades das crianças, procurando oferecer-lhes experiências significativas e diversificadas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Observação, Reflexão, Avaliação, Intervenção.

Abstract

The present work consists of the description of the experiences went through during the trainee period in the scope of the MA in Early-Childhood-Education. In it are enclosed, interwoven in the documentation, a whole plethora of identifying marks, which reflect my ideas, expectations, learning trails and creations as to the path I have pursuit within this stimulating world - Early-Childhood-Education, which offers me so much to unfold and to learn.

One of the paramount points of this trainee period was the achievement of a pedagogical venture, on the subject of which, I took into account the interests and the needs of the children, looking forward to offering them significant and varied experiences.

Keywords: Early-Childhood-Education; Observation, Reflection, Evaluation, Intervention.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	3
1. ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL	4
CAPÍTULO II	7
1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO	8
1.1. Instituição	8
1.1.1. Instalações	8
1.1.2. Organização	9
1.1.3. Gestão Educativa e Social	9
1.2. Aspectos curriculares relevantes	11
1.2.1. Projecto Educativo de Estabelecimento	11
1.2.2. Projecto Curricular de Sala	13
1.2.3. Caracterização do Grupo	14
CAPÍTULO III	17
1. A MINHA SALA DE ESTÁGIO	18
1.1. Organização do Ambiente Educativo	18
1.1.1. Organização do grupo	18
1.1.2. Organização do espaço	19
1.1.3. Organização do tempo	21
1.1.4. Dinâmicas relacionais	23
1.1.5. Características da Prática Educativa	25
CAPÍTULO IV	27

1. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	28
1.1. Evidências da 1.ª Fase de Estágio	29
1.1.1. Reflexão da actividade desenvolvida	29
1.2. Evidências da 2.ª Fase de Estágio	31
1.2.1. Metodologia de Projecto	31
1.2.2. Mini Projecto “O Ciclo da Água”	33
1.3. Evidências da 3.ª Fase de Estágio	35
1.3.1. Planificar	35
1.3.2. Planificações utilizadas	37
1.4. Evidências da 4.ª Fase de Estágio	38
1.4.1. Projecto Pedagógico “As Emoções”	38
1.4.1.1. Origem do Projecto “ As Emoções”	38
1.4.1.2. Desenvolvimento do Projecto	40
1.4.1.2. Remodelação da sala de actividades	45
CAPÍTULO V	49
1. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS	50
1.1. Avaliação em Educação Pré-Escolar	50
1.2. Instrumento de Avaliação da Prática Educativa da Educadora cooperante	51
1.2.1. Aplicabilidade	51
1.2.2. Análise dos resultados	52
1.3. SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)	53
1.3.1. Apresentação	54
1.3.2. Ficha 1G	55

1.3.3. Ficha 2G	56
1.3.4. Ficha 3G	58
1.3.5. Ficha 1G: Avaliação Geral do Grupo Níveis de Bem-Estar e Implicação.	59
CAPÍTULO VI	61
CONCLUSÃO	62
BIBLIOGRAFIA	66
APÊNDICES	71
ANEXOS	85

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

MEM – Movimento da Escola Moderna

INTRODUÇÃO

Este relatório surge como resultado de uma experiência de estágio desenvolvida na área da Educação Pré-Escolar, cujo público-alvo foi, especificamente, um grupo de crianças com cinco/seis anos de idade. Este trabalho integra-se na unidade curricular de Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O referido estágio decorreu de 10 de Novembro de 2010 a 3 de Junho de 2011 e teve como Supervisora a Professora Manuela Carrito.

Com este relatório pretendo dar a conhecer, através de uma análise e reflexão com suporte na revisão da literatura, as experiências que considero mais significativas durante todo o meu percurso, realizado nas diferentes fases de estágio. Nestas diferentes fases de estágio tive como objectivos: observar o contexto educativo onde estava inserida; entrar progressivamente na actuação prática, desenvolvendo e dinamizando actividades pedagógicas em colaboração com a educadora cooperante; desenvolver práticas pedagógicas planificadas por unidades curriculares de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, e por fim implementar e desenvolver um Projecto Pedagógico que fosse ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças.

Relativamente à organização do trabalho, este é composto por seis capítulos. No primeiro capítulo é feito um enquadramento da Educação Pré-Escolar em Portugal. O segundo capítulo contempla a caracterização do centro de estágio, fazendo referência a aspectos curriculares que considere relevantes para a compreensão da realidade do centro de estágio referido. O terceiro capítulo caracteriza o ambiente educativo da sala onde estagiei e a prática pedagógica da educadora cooperante. O quarto capítulo é composto pelas evidências da minha prática pedagógica ao longo das quatro fases do estágio. O quinto capítulo faz referência aos instrumentos de avaliação utilizados nas diferentes fases de estágio, nomeadamente o instrumento de avaliação da

prática da educadora cooperante e o SAC (Portugal e Laevers, 2010). Para terminar, apresento uma reflexão acerca dos conteúdos referidos ao longo do relatório, onde faço referência ao meu desempenho e postura adoptada em todo o estágio.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

1. ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Matriculei-me na Escola Superior de Educação de Coimbra para me profissionalizar na área da Educação, mais propriamente em Educação Pré-Escolar. Entrei num ano de reestruturação, derivada do Processo de Bolonha, processo este, que veio reorganizar o processo formativo em torno de novos valores.

Decorrente deste Processo, o Dec. Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro aprova um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, nomeadamente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Segundo este novo regime jurídico têm habilitação para a docência profissional, os titulares do grau de licenciatura em Educação Básica e o grau de Mestre na especialidade correspondente. Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, o que torna possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Desta forma, o alargamento dos domínios da habilitação para a docência passa a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.

Decorrente destas alterações foi-me possível vivenciar durante o curso de licenciatura outras experiências formativas, nomeadamente nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Estas experiências permitiram-me, não só, conhecer outras realidades educacionais, mas também, aumentar a minha certeza de que queria profissionalizar-me em Educação Pré-Escolar.

Com todas estas alterações em torno da educação em Portugal importa recuar um pouco no tempo para perceber o seu enquadramento.

Hoje a Educação Pré-Escolar é reconhecida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, em complemento e colaboração estreita com a acção educativa da família, com vista ao

desenvolvimento global e equilibrado das crianças (ME, 1997). Esse reconhecimento é manifestado através da publicação da Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Aqui, estão definidos os objectivos gerais da Educação Pré-Escolar, o papel da família, do Estado, das autarquias e dos particulares de uma rede de estabelecimentos de educação Pré-Escolar. São criadas normas sobre a administração, gestão e regime de pessoal, assim como a inspecção e avaliação dos estabelecimentos citados.

O despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho, aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cujo objectivo é dar aos educadores a possibilidade de terem ao seu dispor um conjunto de princípios para os apoiar nas suas decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças, tendo como objectivo uma educação de qualidade. As OCEPE (ME, 1997) passam a ser um instrumento, uma referência comum a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. Enquanto quadro de referência para todos os educadores, as OCEPE vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação, devendo o educador ter em conta: os objectivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade e a intencionalidade educativas (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

O Dec. Lei n.º 46/86 de 14 Outubro faz referência à formação de educadores e de professores como um dos princípios essenciais da nova educação que se quer em Portugal. Assim, em concordância com os objectivos desta lei, surge o Dec. Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, o qual estabelece o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, adoptando como quadro de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo e a legislação adequada a esta matéria que se encontrava em vigor. O seu normativo traduz, ainda, a importância atribuída à formação contínua, que se considera inerente à formação inicial, considerando que a dimensão de investigação e de inovação constitui um elemento

fundamental na formação e na actividade profissional de educadores e docentes de todas as categorias.

Todos estes pressupostos visam o apoio às famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade, criando condições para abordar o sucesso na etapa seguinte, nomeadamente através da percepção da escola como local de aprendizagens múltiplas (ME, 1997).

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

1.1. Instituição

1.1.1. Instalações

O Jardim-de-infância onde realizei o meu estágio está situado numa comunidade urbana e é destinada aos filhos dos funcionários de um centro hospitalar: Médicos, Enfermeiros, Técnicos, Administrativos e Pessoal Auxiliar. Está a funcionar desde 25 de Abril de 2003, envolvendo instalações espaçosas e pautadas pela qualidade.

- Espaço Interior

Com um total de 8 salas, tem capacidade para receber 185 crianças desde os 4 meses aos 5 anos. O edifício é constituído por três pisos: ao nível da cave (pisso 0) destina-se fundamentalmente a arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala da caldeira; o piso 1 é ocupado com a área administrativa e serviços de apoio, como o refeitório, dormitórios e entrada principal com um palco de apoio às festas desta Instituição; no piso 2 ficam as salas da creche (ala esquerda), do Jardim-de-infância (ala direita) e alguns gabinetes (educadoras e sala de isolamento). A qualidade e o bem-estar são preocupações notórias nas divisões amplas, na dignidade dos diversos espaços de apoio e nos materiais utilizados.

- Espaço exterior

O espaço exterior da instituição pode ser definido como amplo e com muito espaço para brincar. Cada sala tem acesso a um terraço amplo onde as crianças podem brincar nos dias em que não chove, sendo este desprovido de qualquer recurso material. Esta instituição tem, também, como apoio um parque infantil com baloiços, escorregas e outros materiais apelativos para as crianças. O mesmo contempla um grande campo de jogos, onde se verificam todas as condições de segurança.

1.1.2. Organização

Esta Instituição está organizada da seguinte forma:

- Creche

Na valência de creche esta instituição tem capacidade para receber 60 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses de idade e os 36 meses. O espaço destinado a esta valência compreende a sala do Berçário I, dirigido a crianças a partir dos 4 meses de idade e nascidas até 31 de Dezembro do ano em curso. A sala do Berçário II, dirigida a crianças com 12 meses de idade até 31 de Dezembro do ano em curso e a Sala dos 2 anos, dirigida a crianças com 24 meses de idade até 31 de Dezembro do ano em curso.

- Jardim-de-infância

Na valência de Jardim-de-infância esta instituição tem capacidade para receber 185 crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e os 5 anos. O espaço destinado à valência referida compreende a Sala dos 3 anos, destinada a crianças com 3 anos de idade feitos até 31 de Dezembro do ano em curso. A Sala dos 4 anos, destinada a crianças com 4 anos de idade feitos até 31 de Dezembro do ano em curso e a Sala dos 5 anos, destinada a crianças com 5 anos de idade feitos até 31 de Dezembro do ano em curso.

1.1.3. Gestão Educativa e Social

O horário de funcionamento da referida instituição é compreendido entre as 7h30m e as 18h30m, sendo este assegurado pela componente educativa e pela componente social. Designo componente social aos momentos em que as crianças ficam ao cuidado das auxiliares de acção educativa, correspondendo estes momentos, na sala onde estagiei, ao seguinte horário: Das 7h30m às 9h as crianças são recebidas pelas auxiliares de acção educativa, ficando estas ao seu cuidado até à chegada da educadora de infância do respectivo grupo. A

valência do almoço é também assegurada pela componente socioeducativa e corresponde ao período das 12h às 13h30m. Das 15h30m às 18h30m o tempo é preenchido com actividades livres/informais e de natureza lúdica, bem como jogos ou actividades audiovisuais no salão polivalente, sendo este período da responsabilidade da referida componente socioeducativa. O restante horário, no período da manhã das 9h às 12h e no período da tarde das 13h30m às 15h30m (horário da sala onde decorreu o meu estágio), é assegurado pelas educadoras de infância com a colaboração das auxiliares de acção educativa e professores(as) das actividades curriculares e extracurriculares que a instituição proporciona, tais como: a expressão musical, a expressão motora, a natação, o inglês e o ballet. Desta forma, posso referir que na valência de Jardim-de-infância a equipa educativa de cada sala é constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares, assim como pelos professores das actividades curriculares e extracurriculares.

Esta instituição é um espaço de acolhimento em ambiente educacional e recreativo, durante o período normal de trabalho dos pais e tem como objectivos a assistência materno-infantil e a Educação Pré-Escolar. Segundo o Projecto Educativo (2009/10 – 2011/12), esta instituição tem ainda como principais prioridades: assegurar as condições básicas que favoreçam um desenvolvimento harmonioso e integral das crianças; colaborar com as famílias na educação e promoção da saúde infantil e proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, tendo em conta a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, condição básica da Educação pré-escolar.

O contexto referido é desenvolvido com o trabalho em equipa dos adultos que têm um papel educativo na formação das crianças, existindo reuniões regulares, entre educadores e entre educadores e professores. Esta equipa beneficia, ainda, do apoio de uma professora de educação especial que responde da forma mais adequada às necessidades de algumas crianças da instituição. O trabalho em equipa é fundamental para procurar a melhor forma

de organizar o tempo e os recursos humanos, com vista a uma acção articulada e centrada que responda às necessidades das crianças e dos pais (ME, 1997).

1.2. Aspectos curriculares relevantes

1.2.1. Projecto Educativo de Estabelecimento

O projecto educativo de escola ou de estabelecimento são aqueles que *“implicam todos os intervenientes que directa ou indirectamente têm a ver com a educação das crianças, num determinado contexto organizacional”* (ME, 1998, p.97).

O Projecto Educativo desta instituição tem como título *“Era uma vez ...”* e com o subtítulo *“Vitória, vitória vamos ouvir uma história”*. Este teve início no ano lectivo 2009/2010, sendo válido durante 3 anos. Este projecto foi realizado por toda a equipa da acção educativa e direcção. As principais preocupações na sua elaboração consistem em dar resposta às necessidades das crianças, às expectativas dos pais e de toda a comunidade envolvente. Deste modo, este projecto de trabalho surgiu da necessidade de motivar as crianças, pais e familiares para a importância da leitura, tendo como objectivos gerais: despertar e sensibilizar para o mundo mágico de histórias; desenvolver a comunicação e linguagem oral e escrita; ampliar o vocabulário; proporcionar o gosto pelos livros e pela leitura; formar crianças leitoras, favorecer a sociabilidade; desenvolver a capacidade de atenção e concentração; estimular a criatividade e a capacidade de imaginação; fomentar o gosto pela representação dramática; promover uma nova postura perante os livros; facultar novas formas de apresentação do livro; aprender a utilizar/manusear os livros de forma adequada; valorizar diferentes formas de expressão, narrativa, trava-línguas, rimas, lengalengas, adivinhas, poesia e ainda, valorizar a linguagem escrita como meio de informação e comunicação de desejos e emoções.

Na organização deste projecto educativo consta ainda o plano anual de actividades. Este salienta os tópicos a desenvolver em cada mês do ano, tendo alguns destes coincido com o período do meu estágio, e que passo a descrever: Em Novembro realizou-se o Magusto. Este foi um momento de partilha e interacção entre todas as crianças do jardim-de-infância, equipa educativa e um elemento da comunidade educativa que gentilmente se ofereceu para assar as castanhas. Foi, também, neste mês que se deu início ao projecto “A casa do Pai Natal”. Este projecto consistia na construção de um Pai Natal com materiais de desperdício e teve como principal finalidade envolver as famílias no processo educativo dos seus filhos, já que estes Pais Natais foram elaborados pelos familiares das crianças. Foi notório o empenho da família neste projecto, pois grande parte das crianças levou para a instituição o Pai Natal construído com os seus familiares, o qual exibiam com muito entusiasmo. Em Dezembro realizou-se a festa de Natal da instituição, onde se verificou a adesão de grande parte das famílias. Em Janeiro dramatizou-se a chegada dos Reis Magos à instituição. Em Março realizou-se o baile de Carnaval com os avós. Este convívio contou com a dramatização de uma história em que os actores foram as crianças da sala dos 3 anos I, dos 3 anos II, a sala dos 5 anos e as respectivas estagiárias de cada sala. Neste mês realizou-se, ainda, um almoço convívio com os pais das crianças da instituição e uma visita ao Jardim Botânico para dar início ao tema da Primavera. Em Abril comemorou-se o dia da mãe com um convívio entre as mães, crianças e equipa educativa. Em Maio realizou-se uma visita ao Jardim Zoológico. Em Junho comemorou-se o dia Mundial da Criança e a festa de Finalistas. De referir que grande parte destas iniciativas tinha como objectivos co-responsabilizar as famílias no processo educativo; promover actividades em parceria com as famílias e valorizar toda a acção por parte das crianças e famílias. Penso que estes objectivos foram concretizados, visto que existiu sempre uma grande participação destes parceiros educativos em todos os desafios que lhes foram apresentados.

Relativamente à avaliação, esta encontra-se referenciada no projecto educativo como um processo que advém da observação, análise e reflexão acerca do trabalho realizado e a realizar, tendo como objectivo o desenvolvimento global e harmonioso de cada uma das crianças desta instituição. De acordo com o que tive oportunidade de observar na sala onde estagiei a educadora avalia cada criança através dos trabalhos desenvolvidos por estas, sendo esses compilados num dossier individual. A educadora refere, também, a observação como elemento da sua avaliação. Contudo, assume que não faz registo dessas observações e que por vezes tem dificuldade em adequar a sua prática à individualidade de cada criança. Neste sentido, a avaliação constitui também uma base de avaliação para a educadora, já que a partir desta toma consciência da sua acção. A sua reflexão a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens de cada criança e adequar a sua prática às necessidades do grupo em geral. Para que esta avaliação seja fiel é necessário que a educadora encontre critérios de avaliação que lhe permitam recolher, comparar e analisar dados que correspondam ao que se pretende avaliar, devendo ser este acto um processo contínuo e sistemático. Só a partir deste processo é possível adequar as práticas aos interesses, motivações e necessidades de cada criança, tornando possível que esta se torne protagonista da sua aprendizagem. Assim, *“Avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”* (ME, 1997, p.27).

1.2.2. Projecto Curricular de Sala

Os PCS são um tipo de projectos de âmbito mais restrito, *“implicam directamente educadores e crianças, embora possam ter a colaboração de pais e outras pessoas da comunidade, que contribuem como recursos do processo de aprendizagem”* (ME, 1998, p. 97).

O Projecto Curricular de Sala (PCS) vai ao encontro das grandes opções pedagógicas definidas no projecto educativo de estabelecimento e tem, tal como este, o título “Vitória, vitória vamos ouvir uma história”. Este projecto de trabalho (PCS) demonstra o que se pretende realizar com o grupo de crianças, dos 5 anos, durante o ano lectivo 2010/11. A partir deste a educadora pretende desenvolver um processo coerente, adaptado à situação real do meio, instituição, família e grupo. Neste sentido, o PCS reflecte a necessidade de reorganizar o espaço interior da sala de acordo com os interesses e necessidades das crianças, ampliando o campo de experiências e diversificando as situações promotoras do desenvolvimento das crianças. Assim, neste projecto estão identificados os interesses e necessidades do grupo em questão, podendo ser constatado que os objectivos gerais delineados se pretendem adequar às características das crianças.

1.2.3. Caracterização do Grupo

O grupo com que trabalhei é constituído por vinte e duas crianças (onze meninos e onze meninas), com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Uma destas crianças é portadora de necessidades educativas especiais, estando a ser acompanhada por uma educadora de apoio de ensino especial. Esta criança está perfeitamente integrada no grupo, sendo visível o cuidado e carinho com que é tratada por todas as crianças. O grupo é constituído na sua maioria por filhos de profissionais na área da saúde, engenharia, administração e secretariado. Estes encarregados de educação pertencem na maioria à faixa etária dos 30 anos, sendo o agregado familiar normalmente constituído por 3 ou 4 pessoas.

Para conhecer o grupo foi necessário “*Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem*” (ME, 1997, p. 25). Este conhecimento foi sendo construído ao longo de todo o

estágio. Para isso, contribuíram, também, as fichas de observação do SAC¹ (Portugal e Laevers, 2010). Através da observação e da análise dos dados obtidos na utilização das fichas do SAC, pude constatar que neste grupo existe alguma diversidade de centro de interesse, umas crianças mostram curiosidade e interesse por descobrirem e pesquisarem sobre o mundo que os rodeia, querendo sempre saber mais. Outros preferem brincar livremente, de preferência no exterior onde podem correr e jogar à bola. No entanto, foi-me possível identificar traços comuns no grupo, nomeadamente o gosto pela área de expressão plástica, a pintura e a modelagem. Também é evidente o seu gosto pela área do faz de conta (jogo dramático/imitação), sendo o cantinho das bonecas e da cozinha os mais procurados pelas crianças. As brincadeiras no exterior, cantar e dançar também estão na base das suas preferências. Penso que de um modo geral este grupo é constituído por crianças alegres, bem-dispostas, com uma grande vivacidade, curiosas, participativas, colaboradoras, aderindo com alguma facilidade às actividades propostas.

Ao nível comportamental, este grupo manifesta alguma dificuldade em resolver os conflitos entre os pares, pois a maior parte das vezes estes são resolvidos através da agressão física. Contudo, as crianças que protagonizam este comportamento têm consciência das suas dificuldades e esforçam-se para o alterar. Esta atitude foi bastante visível na última fase de estágio com a implementação do Projecto Pedagógico “As Emoções”.

¹ Ver capítulo V

CAPÍTULO III

A MINHA SALA DE ESTÁGIO

1. A MINHA SALA DE ESTÁGIO

1.1. Organização do Ambiente Educativo

“ O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31).

1.1.1. Organização do grupo

Segundo as OCEPE (ME, 1997), a composição do grupo pode depender de uma opção pedagógica. Na instituição onde estagiei a opção pedagógica adoptada para a composição dos grupos é organizá-los por idades. Neste sentido, o grupo onde estive inserida é composto por crianças da mesma idade. Dentro da sala a educadora optou por organizar as crianças em três grupos cooperativos (cada grupo tem definido o espaço central da sala onde efectua as suas actividades diárias). Estes grupos foram formados no início do ano lectivo e permaneceram com a mesma distribuição até ao final do mesmo ano. Esta distribuição, segundo a educadora, tem em vista o sentido de inter-ajuda e solidariedade entre todos. Logo, a distribuição das crianças por grupos é feita de acordo com o nível de desenvolvimento e dificuldade de cada um. Ou seja, a educadora optou por formar os grupos de acordo com os diferentes momentos de desenvolvimento e de personalidade de cada criança para que fossem aproveitados os saberes diversos em que a interacção entre os elementos do grupo fosse facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Dando oportunidade, neste trabalho em pequeno grupo, das crianças confrontarem os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. Por exemplo, existe uma criança que têm dificuldade em articular alguns fonemas, então a educadora optou por coloca-la juntamente com alguns elementos do grupo que se expressam muito bem; existe uma outra criança que tem dificuldade em

adequar o seu comportamento ao trabalho em grupo, é uma criança que brinca sozinha e que não consegue realizar uma actividade sem ajuda. Neste caso a educadora inseri-o num grupo de crianças muito responsáveis e que gostam de apoiar os colegas. Desta forma, penso que a educadora alarga as oportunidades educativas ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras, penso que será também uma forma de promover a aprendizagem da vida democrática em que podem ser criadas situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro (ME, 1997).

1.1.2. Organização do espaço

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), o espaço é um contexto de socialização onde ocorrem muitas aprendizagens, o que implica recursos materiais diversificados. A forma como estes materiais estão dispostos são condicionantes do que as crianças podem fazer ou aprender. Neste sentido, é de extrema importância que o educador avalie as suas intenções educativas e a dinâmica do grupo, de modo a que essa organização permita a autonomia e a responsabilização das crianças, obedecendo a critérios de qualidade, tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético.

Nesta organização o educador(a) deverá ter presente as actividades oferecidas às crianças. Estas actividades devem, segundo Spodek e Saracho (1994), reflectir os níveis de desenvolvimento das crianças e as suas experiências prévias, permitindo que aprendam no seu próprio ritmo, manipulando objectos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis. Em suma, *“a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”* (ME, 1997, p.37). Esta reflexão por parte do(a) educador(a) sobre a funcionalidade e

adequação do espaço permite que a sua organização vá sendo alterada de acordo com as necessidades do grupo e também a sua evolução. Por isso, é importante que as crianças participem nesta organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta participação por parte das crianças nas decisões sobre as mudanças a realizar na organização do espaço² foram evidentes durante a última fase de estágio com a implementação do projecto pedagógico “As Emoções”.

- **Interior**

O espaço da sala onde estagiei está organizado de acordo com algumas indicações fornecidas pelo MEM (Oliveira-Formosinho et al., 2007) adaptadas à realidade educativa deste grupo e instituição. Neste sentido, a sala integra áreas básicas distribuídas à volta de um espaço central amplo. Assim, a sala de actividades está dividida em várias áreas: área da leitura, área da iniciação à escrita e à matemática, área das profissões, área dos jogos, brinquedos e faz de conta. Cada uma destas áreas reproduz um espaço aproximado dos ambientes das sociedades adultas, tendo na sua constituição materiais adequados e versáteis para que as crianças possam usar de maneiras diferentes, sendo estes estabelecidos exclusivamente pela educadora. No entanto, as crianças são responsabilizadas pelo material e equipamento da sala, sendo incentivadas a mantê-lo em bom estado e limpo. O centro é constituído por um conjunto de mesas e cadeiras, sendo destinado às actividades pedagógicas, em grande e pequeno grupo. O espaço central, assim como a manta, são um local privilegiado à partilha de ideias e informações entre as crianças. As paredes da sala são o espelho do trabalho que vai sendo desenvolvido pelas crianças, sendo a sala de actividades um local onde se organiza e regista o saber (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

² Ver capítulo IV, ponto 1.4.1.2.

- **Exterior**

No que diz respeito ao espaço exterior, segundo Spodek e Saracho, “*a área ao ar livre onde as crianças brincam precisa ser tão, cuidadosamente, planejada quanto a área interior*” (1994, p.132). Na instituição referida o espaço exterior é amplo e com muito espaço para brincar. Este é utilizado, grande parte do tempo, para brincadeiras livres onde a educadora se mantém como observadora apoiando e enriquecendo as iniciativas das crianças. Este espaço tende a estimular as suas actividades motoras.

Existe, também, um parque infantil, com baloiços, escorregas e outros materiais apelativos para as crianças, onde estas costumam brincar no final do dia. Este espaço contempla um grande campo, onde se verificam todas as condições de segurança, sendo aproveitado para fazer jogos em grande grupo e brincadeiras livres. O espaço exterior é um prolongamento do espaço interior, logo, nele podem ocorrer as mesmas situações de aprendizagem, mas ao “ar livre”, o que permite uma diversificação de oportunidades educativas, tanto pela utilização de um espaço com outras características como com outras potencialidades.

1.1.3. Organização do tempo

Segundo as OCEPE (ME, 1997), a organização do tempo educativo faz-se de modo flexível mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. Neste sentido, as rotinas educativas, “*porque são intencionalmente planeadas pela educadora e porque são conhecidas pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão*” (ME, 1997, p. 40), decorrem segundo uma ordem que se repete diariamente. Também, Spodek e Saracho concordam que “*uma Rotina diária determina horários para as actividades de cada dia*” (1994, p. 136). Através destas as crianças aprendem a antecipar eventos futuros. Contudo, é necessário considerar o equilíbrio a longo prazo, não tendo a criança de se envolver em

todas as áreas do currículo todos os dias. Desta forma, a flexibilidade é necessária em qualquer rotina (Spodek e Saracho, 1994).

Assim, pelo que tive oportunidade de observar, o tempo da componente educativa decorre segundo diversos ritmos e tipos de actividades individuais, em pequeno grupo e em grande grupo, permitindo oportunidades de aprendizagem diversificadas. Estas oportunidades de aprendizagem contemplam as diversas áreas de conteúdo (ME, 1997).

No período da manhã, as actividades educativas passam por um momento prévio de conversa em grande grupo, onde se verifica a eleição da criança responsável durante esse dia. A esta criança compete a marcação das presenças, do tempo e da data nas tabelas respectivas. É também neste período que a educadora explica as actividades que planificou para aquele dia. O período que se segue é reservado a actividades propostas e orientadas pela educadora. Quando as crianças acabam a tarefa proposta, realizam actividades de escolha livre.

A parte da tarde é aproveitada sobretudo para terminar tarefas começadas na parte da manhã e actividades de escolha livre ou brincadeira ao ar livre.

As crianças têm ainda oportunidade de participar nas actividades extra curriculares e de enriquecimento curricular, decorrendo estas dentro do horário lectivo da educadora. Penso que estas actividades, oferecidas pela instituição, deveriam decorrer fora do horário da educadora, já que são pagas pelos encarregados de educação e nem todas as crianças têm acesso a todas elas, sendo estas obrigadas a sair da sua sala para o(a) professor(a) da respectiva actividade “dar a sua aula”. Um outro aspecto a considerar é o tempo que as crianças passam no jardim-de-infância, sendo que grande parte destas permanece diariamente neste local oito ou mais horas, das quais cinco são da responsabilidade da educadora de infância do grupo, por este motivo, deveriam ser aproveitadas as horas da componente social para decorrerem estas actividades e aproveitar o máximo possível o tempo que as crianças passam com a educadora. No entanto, pelo que tive oportunidade de observar,

são realizadas reuniões entre as educadoras e os(as) professores(as) contratados(as) para este efeito no sentido de articular o trabalho desenvolvido com as crianças. Penso que as áreas de conteúdo são consideradas como referências, tendo-as, tanto a educadora como os professores, em conta a quando do planeamento das oportunidades educativas proporcionadas às crianças.

1.1.4. Dinâmicas relacionais

“A competência social é uma capacidade humana básica que inclui ser capaz de funcionar em uma variedade de ambientes sociais e ter habilidades e entendimento necessários para construir amizades com pares” (Spodek e Saracho, 1994, p.144). Zabalza refere que o âmbito relacional-social constitui um dos eixos do desenvolvimento infantil *“em torno do qual, e a partir do qual, se vão estabelecendo os padrões da personalidade da criança enquanto “ser individual” e enquanto “ser do mundo”* (1987, p. 35). Desta forma, segundo Zabalza (1987), a criança ao aprender a ter confiança nos outros aprende a ter confiança em si mesma, ou seja, toma consciência dos seus comportamentos para provocar um tipo de actuação dos outros que satisfaça as suas necessidades, assim, *“a criança aprende que pode ser eficiente através da resposta complacente proporcionada pelos outros”* (Zabalza, 1987, p. 36). Para as crianças da sala onde decorreu o meu estágio o jardim-de-infância foi o 1.º ambiente que as crianças conheceram depois da família, por esse motivo este é um local privilegiado para proporcionar as estas crianças vivências de bem-estar, felicidade e de segurança. Neste sentido, penso que tanto a instituição em geral como a equipa educativa que acompanha estas crianças focalizam a sua atenção na relevância e na qualidade das relações interpessoais estabelecidas. Pelo que tive oportunidade de observar a auto-confiança destas crianças e as amizades desenvolvem-se num contexto em que os adultos interagem com elas de forma a proporcionar-lhes segurança e bem-estar, apoiando-as ao longo do dia. Desta forma, *“A relação que o educador*

estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si” (ME, 1997, p. 52-53).

Tive oportunidade de observar, também, a importância do envolvimento parental na escola e a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança. Desta forma, *“esta relação centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza...”* (ME, 1997, p. 43). Neste sentido, segundo Siperstein e Bak (1988), cit in Spodek e Saracho (1994, p. 183), *“ a comunicação e a cooperação entre pais e professores deve ser uma via de mão dupla, na qual cada um compartilha informações e aprende com o outro para o benefício das crianças”*. Tendo em conta a importância e a necessidade deste envolvimento parental para a educação das crianças pude constatar que a dinâmica relacional entre os elementos da equipa educativa é boa e benéfica para as crianças. A educadora e os pais das crianças falam cordialmente e com respeito. É através destas conversas que a educadora e os pais vão partilhando informações necessárias para o processo educativo de cada criança. Regra geral, os pais não interrompem o trabalho da educadora na sala. Esta tem um dia estipulado para os receber. Além disso, muitos pais procuram acompanhar o processo educativo dos seus filhos, através da observação dos seus trabalhos e colocando questões à educadora sempre que têm alguma dúvida. Quando necessário a educadora deixa recados à auxiliar para falar especificamente de um dado acontecimento que na sua opinião deve ser transmitido ao encarregado de educação da criança em questão ou telefona quando o assunto é mais delicado.

Como referi anteriormente, o jardim-de-infância foi o 1.º ambiente que as crianças conheceram depois da família, por esse motivo *“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem*

para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p. 43). Para promover esta relação a instituição fomenta a interação entre a escola e a família, através da realização de festas pontuais, alusivas a dias festivos do calendário escolar. A instituição procura, também, envolver os pais no trabalho desenvolvido pelas crianças, colocando desafios às famílias como forma de estreitar as relações entre escola e família e para que estas se sintam participantes do trabalho desenvolvido pelos(as) seus(uas) filhos(as).

1.1.5. Características da Prática Educativa

A planificação mensal efectuada pela educadora é realizada em colaboração com as restantes educadoras do jardim-de-infância. É nesta planificação que se definem os conteúdos a abordar e os objectivos a atingir referentes a cada tópico a trabalhar. Estas são as planificações a que os pais têm acesso, contudo, a educadora planifica diariamente, de acordo com os tópicos definidos na planificação mensal, numa agenda que usa para o efeito, o que lhe permite adequar a sua prática às situações imprevistas. Desta forma, pude constatar que todos esses tópicos surgiram como resultado do trabalho em equipa das educadoras tendo em conta o calendário escolar e as respectivas épocas temáticas. O que me leva a deduzir que as sugestões ou criações das próprias crianças não são tidas em consideração, as quais poderiam ser uma mais-valia para o enriquecimento das referidas planificações. Para introduzir as actividades referentes a esses tópicos a educadora fá-lo de uma forma a qual posso denominar de rotinas, já que segundo Zabalza (1998, p.169), *“A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo”*. Existe sempre um momento em que a educadora explica às crianças as actividades que vão desenvolver e os processos/materiais que devem utilizar. Estas actividades centram-se principalmente na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Abordagem à

Escrita e à Matemática. Todas as restantes áreas de conteúdo estão presentes de uma forma articulada no seu trabalho, no entanto estas são a sua principal prioridade. Refiro ainda, que todo o trabalho desenvolvido pela educadora me pareceu muito centrado na aquisição de capacidades pré-académicas por parte das crianças, visto que todo o seu trabalho se desenvolve à volta das letras e dos números. Todos os dias eram realizadas actividades para aprender as letras ou relacionadas com a matemática. Relativamente aos materiais apresentados para as actividades a desenvolver são apresentados às crianças devidamente estruturados pela educadora, tendo como base a explicação dada no momento da apresentação das respectivas actividades. De acordo com o que observei das características desta prática educativa, penso que a prática pedagógica da educadora assenta principalmente numa pedagogia transmissiva, já que a pedagogia de transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular, seleccionam-se os saberes a serem transmitidos e delimita-se o modo e os tempos para fazer essa transmissão; o método é centrado no professor e nos produtos; os objectivos são principalmente a aquisição de capacidades pré-numéricas e os conteúdos centrados nessas mesmas capacidades; os materiais são estruturados e a sua utilização regulada por normas emanadas pelo professor (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Deste modo, a forma de ensino-aprendizagem observada na sala onde estagiei, na minha opinião, caracteriza-se por actividades e rotinas normalmente controladas pelos adultos.

Penso que a resistência a outro modo de pedagogia se deve ao facto do modo transmissivo ser mais previsível e garantir mais segurança na sua concretização, pois ele representa, segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007, p. 17), “*um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interacção com outros pólos*” conduzindo desta forma a respostas tipificadas por parte das crianças.

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1. Evidências da 1.ª Fase de Estágio

Durante a primeira fase de estágio o meu principal objectivo era observar tudo o que se passava à minha volta, o que não quer dizer que a relação e a interacção com as crianças e com a equipa educativa ficassem para segundo plano. Pelo contrário, a relação que estabeleci, tanto com as crianças como com a equipa educativa foi muito positiva, o que ajudou muito na minha integração no grupo. Desde o primeiro dia que me senti bem-vinda àquele grupo e desde muito cedo me senti fazer parte dele.

Assim, nesta fase a minha intervenção no grupo não se limitou à observação, comecei desde o início a interagir com as crianças e a realizar, juntamente com a minha colega de estágio, algumas actividades pontuais sugeridas pela educadora, dentro das quais destaco a que mais vivenciei e retirei conhecimento.

- **Elaboração da prenda de Natal**

A educadora pediu para sugerirmos uma prenda para as crianças levarem para casa no Natal. Eu e a minha colega pensámos numa moldura com um Pai Natal e comunicamos à educadora que aceitou de imediato. Depois de termos dito à educadora o que tínhamos pensado fazer, reparámos no “erro” que cometemos. Pois, se julgávamos a educadora pela não participação das crianças nas decisões tomadas, estávamos inconscientemente a cometer o mesmo erro. Para corrigir a situação, construámos uma moldura e mostramos às crianças, que a aceitaram com entusiasmo. Começaram logo a sugerir a sua decoração a qual acatámos sem objecções.

Como esta actividade era gerida por nós, reunimos os materiais necessários, com a ajuda das crianças. Estas trouxeram de casa uma caixa de cereais que iria ser a moldura, e nós, vários tecidos como as crianças tinham

sugerido. Depois de reunidos todos os materiais, começámos a trabalhar individualmente com cada criança. Mas nem tudo correu bem. No final do primeiro dia, fizemos a avaliação do nosso desempenho e a avaliação do trabalho das crianças. Concluimos que falhamos na nossa observação. Preparamos os materiais para que fossem as crianças a preparar toda a sua moldura. Ou seja, eram elas que escolhiam o tecido com que queriam forrar a caixa e só depois de escolher o tecido é que nós as ajudávamos a cortá-lo. Esta forma de preparar os materiais levou à desmotivação das crianças, estas não se sentiam competentes nem autónomas para realizar a tarefa sem estar sempre a recorrer à nossa ajuda. Neste sentido, fizemos uma revisão da nossa actuação com a ajuda da educadora. No dia seguinte levámos todos os materiais cortados, de forma a que as crianças escolhessem o que queriam utilizar e colassem sozinhas, ou seja todos os materiais estavam mais acessíveis, o que se traduziu num trabalho mais autónomo por parte das crianças. Fizemos o mesmo para a construção do pai Natal. Preparamos todos os materiais de forma a serem as crianças a construírem todo o seu trabalho.

Apesar das crianças terem sugerido a decoração da moldura, esta foi uma actividade que estas tiveram que desenvolver de uma forma muito semelhante umas das outras, ou seja havia pouco espaço para a imaginação e criatividade de cada uma delas, o condicionou todo o seu desempenho e motivação.

1.1.1. Reflexão da actividade desenvolvida

“É no uso da experiência primária, do saber da criança, que surge o envolvimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento [...] observar a criança, ouvir a sua voz, sondar suas intenções, para incorpora-las no processo educativo, é o caminho que a Pedagogia da Infância do séc. XX nos deixou como herança para os tempos actuais” (Pinazza e Kishimoto, cit. in Oliveira-Formosinho, 2008, p.7). Este é o caminho que o nosso trabalho enquanto educadoras tem que seguir. Mas, talvez influenciadas pelo que

observamos da prática da educadora caímos no erro comum de muitos adultos, pensar pela criança, ignorando a sua competência participativa.

Com esta actividade pude tomar consciência da importância de ouvir cada criança, as suas opiniões e motivações, reconhecendo-a como activa, competente e com direito à participação no seu processo de aprendizagem, uma criança capaz de tomar as suas próprias decisões. Tomei consciência da importância de conhecer o grupo com que trabalhamos, da observação enquanto meio para conhecer e desenvolver as nossas práticas de acordo com as necessidades de cada uma delas. Neste sentido, devemos *“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”* (ME, 1997, p. 25).

A observação é anterior à planificação, assim a planificação *“implica que o educador reflecta sobre as suas intenções e a forma de as adequar ao grupo, prevenindo situações e experiências de aprendizagens organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”* (ME, 1997, p.26). Cabe-nos, assim, planear a actividade de forma a ser suficientemente desafiadora, de modo a interessar e a estimular cada criança, prevenindo situações de excessiva exigência que levem ao desencorajamento e diminuição da auto-estima.

Ao avaliar o processo e os efeitos, tomámos consciência das nossas falhas e a partir destas tentámos adequar o processo às necessidades das crianças e do grupo, tendo em vista a sua evolução. Esta reflexão, a partir dos efeitos observados, possibilitou-nos estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Concluí que reflectir sobre as nossas práticas nos faz crescer no nosso processo de aprendizagem e que esta avaliação que fazemos de nós próprias e das crianças nos ajudou a conhecer não só as dificuldades destas, como também as nossas próprias dificuldades e limitações e com isto melhorar todo o processo de ensino/aprendizagem.

1.2.Evidências da 2.^a Fase de Estágio

Foi nesta fase que tive o primeiro contacto com a metodologia de projecto, por este motivo, importa reflectir sobre a mesma.

1.2.1. Metodologia de Projecto

Segundo as OCEPE (ME, 1997), todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que lhes possibilitem tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas do dia-a-dia. A partir deste pressuposto, *“a Pedagogia de Projecto pretende dar um sentido à actividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura”* (ME, 1998, p. 133).

De acordo com Tinoco et al. (1987), a pedagogia de projecto é caracterizada pelo respeito da individualidade, pela diferença de cada criança, pelo seu ritmo próprio de desenvolvimento, atribuindo a cada uma, um valor próprio. Para estes autores o grupo existe como um espaço/tempo de interacção em que cada um “é o que é”, sendo essa a condição essencial do seu desenvolvimento.

A pedagogia de Projecto refere-se a uma forma de ensino e de aprendizagem, dando relevância ao conteúdo daquilo que é ensinado e aprendido, permitindo completar e intensificar o que as crianças aprendem. Desta forma, o Projecto não se centra na realização do plano, mas no desenvolvimento de um processo. Assim, *“A Pedagogia de Projecto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo”* (ME, 1998, p. 139). Esta metodologia, segundo Katz e Chard (1997), tem em linha de conta a aquisição de conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos; pode proporcionar situações de aprendizagem, nas quais possam ocorrer interacções e conversações enriquecidas a nível do contexto e conteúdo relacionadas com assuntos que são familiares às crianças; pode

proporcionar actividades nas quais as crianças de níveis de capacidade diferentes possam contribuir para o decurso da vida e trabalho de grupo; pode também proporcionar o trabalho em conjunto podendo criar-se situações e acontecimentos, nos quais as capacidades sociais são funcionais e podem ser intensificadas.

Segundo a Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar (ME, 1998), para desenvolver esta metodologia podemos identificar quatro fases que se interligam naturalmente umas com as outras. A primeira deve iniciar com a formulação do problema, devendo-se partir da partilha de informação e do registo da mesma, através de uma teia/rede de tópicos. De seguida deve realizar-se uma negociação das hipóteses a trabalhar e, por fim, pesquisar, tendo em conta princípios importantes como a cooperação, a negociação, sendo importante que haja uma interacção entre todos, onde o papel do adulto é essencial para manter o diálogo dando oportunidade a todas as crianças de contribuírem com as suas ideias.

Na segunda fase, as crianças começam a consciencializar-se daquilo que vai ser tratado. No entanto, nesta fase podem continuar a construir a teia. Importa a partir deste momento ser mais concreto: definindo-se o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, ou seja, sabe-se quem vai fazer o quê, verifica-se a quem se pode recorrer e que documentação existe relativamente ao tema. Podem surgir novas ideias a acrescentar à teia ou rede.

A terceira fase diz respeito às experiências directas, ou seja, à execução propriamente dita, na qual se inicia o processo de pesquisa e a organização da informação. É a fase da execução propriamente dita. Neste processo o adulto tem a função de ajudar as crianças a realizar o ponto da situação, intervindo para ajudar.

A quarta fase integra a divulgação e a avaliação. Ao divulgar o trabalho realizado a criança deve sintetizar tudo aquilo que aprendeu para apresentar aos outros. As crianças devem avaliar o trabalho realizado, comparando o

que aprenderam com as questões que formularam no início, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas e o nível de entreajuda.

1.2.2. Mini Projecto “O Ciclo da Água”

Este projecto surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Didáctica de Estudo do Meio, em que tivemos de utilizar a metodologia de projecto para elaborar um projecto pedagógico dedicado às ciências naturais e sociais. Foi-nos proposto, se possível, colocar em prática o projecto elaborado. Com a permissão da educadora cooperante, mesmo estando numa fase ainda muito precoce do nosso estágio, aceitámos o desafio.

Os objectivos principais deste projecto consistiam em levar as crianças a compreender que o ciclo da água é fundamental para a renovação da mesma no nosso planeta; que esta é fundamental para a vida terrestre e a importância da sua preservação. Assim, foram desenvolvidas actividades centradas nestes objectivos de modo a atingi-los. Importa ainda referir que este mini projecto foi comum às salas dos 3 anos I e dos 3 anos II. Por isso, existiram actividades em comum, como a abertura do projecto, com um teatro de fantoches, a construção de um cartaz sobre o ciclo da água e o visionamento de um filme sobre a importância da preservação da água.

Penso que este tema foi pertinente e significativo para as crianças na medida em que *“Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia”* (ME, 1997, p.79). Desta forma, quando as crianças iniciam o Pré-Escolar já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo. Os conhecimentos são construídos a partir da interacção com os outros, do mundo natural e da manipulação de objectos. Neste sentido, há que aproveitar os conhecimentos prévios das crianças, a sua curiosidade natural, o seu desejo de compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia. Por isso, cabe ao educador, proporcionar situações de descoberta e exploração do mundo, podendo ser os resultados bastante encorajadores no que diz respeito à

motivação, participação e à aquisição de competências e conhecimentos. Como tal, a temática trabalhada, “O ciclo da água”, insere-se na área do Conhecimento do Mundo. Esta explora o desejo e a curiosidade das crianças e inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo. Assim, a partir de uma situação ou problema, as crianças tiveram oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade.

Com o tratamento desta área pretendemos proporcionar às crianças aprendizagens pertinentes e com significado, mesmo que estas não dominem os conteúdos na sua totalidade. A introdução destas temáticas cria uma sensibilização que desperta a curiosidade, explora a sua capacidade de observação e o desejo de aprender e experimentar. Assim, cabe-nos a nós, educadores(as), apoiar e possibilitar o aprofundamento das questões facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças (ME, 1997).

Este foi o primeiro contacto que tive com a metodologia de projecto e a primeira oportunidade de colocar em prática planificações que não tiveram qualquer intervenção da educadora cooperante. Penso que esta experiência foi bastante enriquecedora, pois foi o primeiro grande passo deste desafio que é trabalhar com as crianças e para as crianças, tentando perceber os seus interesses, motivações, necessidades e principalmente perceber a competência participativa de cada criança e o direito a essa participação. Cabe ao profissional de educação a obrigação de incorporar a participação das crianças em quotidianos que respeitem e aceitem a sua participação (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

1.3. Evidências da 3.^a Fase de Estágio

Nesta fase tivemos que planificar de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, como tal, tivemos não só de planificar de acordo com os interesses, motivações e necessidades das crianças, como também corresponder às expectativas da educadora cooperante. Por este motivo, importa reflectir sobre o que é planificar e qual o objectivo da planificação para o(a) educador(a).

1.3.1 Planificar

“Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME, 1997, p. 26). Assim sendo, planear o processo educativo pressupõe *“partir do que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social”* (ME, 1997, p.26), sendo esta uma condição necessária para a criação de um ambiente estimulante de desenvolvimento, capaz de promover aprendizagens significativas e diversificadas. Assim, este planeamento deve ter em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação; deve ser flexível, de forma a ter em conta o que se quer fazer, os materiais, as actividades e acima de tudo deve ter em conta as opiniões das crianças. A participação das crianças no planeamento permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada uma delas, num processo que se quer de partilha e facilitador da aprendizagem, permitindo o desenvolvimento quer do grupo quer de cada criança (ME, 1997).

Na sua actividade prática cada educador(a) elabora a sua planificação de acordo com a sua visão e experiência pessoal, muito embora se possa fundamentar em ideias e teorias científicas. Segundo Vilar (1993), este caminho científico, assim como as teorias pedagógicas, são importantes para

o(a) educador(a) se consciencializar das consequências da sua planificação e para descobrir, com mais clareza, caminhos alternativos. Assim, cada educador(a) concebe a sua própria planificação, sendo esta o espelho do modo como cada um(a) encara o processo de ensino aprendizagem.

Uma planificação é como um fio condutor, orientador do trabalho do educador(a) com vista a alcançar determinados objectivos a que este(a) se propõe. Desta forma, a planificação é um conjunto organizado de passos e decisões, acerca dos fins, metas e objectivos a atingir; da selecção de experiências de aprendizagem; da organização e integração dos conteúdos e das experiências de aprendizagem e da avaliação (Vilar, 1993). Deste modo, a planificação pode ser considerada como uma antevisão do que vai acontecer. Para fazer essa antevisão do processo educativo durante a minha actuação prática, optamos por planificar por actividades. De acordo com Medina (1990), citado por Vilar (1993, p.48), *“a actividade no processo de ensino aprendizagem constitui-se como a unidade de análise para compreender a realidade”*, sendo nesta forma de planificar a análise e selecção das actividades o principal objecto do trabalho do educador(a). Neste sentido, a actividade enquanto forma de exteriorizar o dinamismo das crianças *“é o verdadeiro eixo da aprendizagem autónoma”* (Vilar, 1993, p. 48). De acordo com Medina (1990), citado por Vilar (1993), fazer opções em termos de actividades, implica reflectir sobre as exigências da formação integral do Homem; sobre a singularidade dos conteúdos a trabalhar; sobre a concepção metodológica; sobre os meios curriculares disponíveis para utilização; sobre as relações, professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno; sobre o sistema organizativo da instituição. Este modelo de planificação é claramente exigente pois implica que o professor esteja constantemente a tomar decisões referentes ao processo ensino aprendizagem.

1.3.2. Planificações utilizadas

A opção que fiz relativamente à forma de planificar teve em conta o tema do Projecto Educativo, “Vitória, vitória vamos ouvir uma história” e o pedido da educadora cooperante para organizar as actividades de acordo com os temas que iam sendo propostos nas reuniões das educadoras. Assim, nesta fase planificamos as nossas actividades segundo alguns temas, nomeadamente: Dia dos avós, o Carnaval, a Família, o Dia do Pai, a Primavera, os Animais (selvagens e domésticos), o Sistema Solar, e a Páscoa. Para qualquer um dos temas apresentados, na maioria das vezes, partimos do conto de uma história. Para abordar estes temas utilizamos várias estratégias: partir de uma história para começar os temas propostos, esta podia partir de um livro, de uma apresentação em PowerPoint ou de um teatro de fantoches; fazer jogos, levar objectos significativos para as crianças; pesquisas; etc. Procurámos, assim diversificar as nossas estratégias para abordar os diferentes temas, tentando cativar e motivar as crianças para o processo de ensino/aprendizagem. Com estas estratégias pretendemos fazer a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, já que é o educador que deverá ter a preocupação de planificar as suas actividades, tendo em conta as diversas áreas de conteúdo e a sua articulação (ME, 1997). Outra das nossas preocupações foi fazer uma planificação flexível de modo a garantir os interesses e necessidades das crianças ou qualquer imprevisto que pudesse surgir.

Algumas vezes planificamos o tema para ser trabalhado segundo algumas estratégias, as quais, ao serem executadas não se mostraram as mais eficazes. Contudo, através da reflexão e da ajuda da educadora cooperante tentámos sempre adequar o nosso trabalho, para que este fosse o mais significativo possível, quer para o grupo, quer para cada criança.

Penso que esta fase correu bem, tanto o trabalho com o grupo como a nível pessoal. Foi principalmente nesta fase que me libertei dos meus receios e consegui ser eu própria. Foi com este grande passo que adquiri competências

necessárias para desenvolver a última fase de estágio. Penso que fui capaz de perceber os seus interesses e necessidades das crianças para os temas a serem tratados, e acima de tudo, adequar a minha prática a esses mesmos interesses e necessidades.

1.4. Evidências da 4.ª Fase de Estágio

1.4.1. Projecto Pedagógico “As Emoções”

1.4.1.1. Origem do Projecto “ As Emoções”

Quando pensámos no tema para o nosso projecto, tivemos sempre como principal referência as necessidades do grupo onde estávamos integradas. Ao longo do estágio percebemos que este grupo não manifestava competências para resolver os conflitos que iam surgindo entre eles. Conflitos esses, que surgiam muitas das vezes pela dificuldade em aceitar a perspectiva do outro e pela dificuldade das crianças identificarem e gerirem as suas emoções. Assim, partindo desta reflexão, falamos com a educadora que se mostrou muito agradada com a escolha deste tema. Na sua opinião era o tema ideal para ser desenvolvido com este grupo.

Para atingir os objectivos delineados foi necessário um aprofundamento, com base em literatura, de alguns temas que para mim não estavam muito claros. Um desses temas era como gerir os conflitos entre as crianças. Como tal, e de acordo com Hohmann et al. (1979), percebi que os conflitos são situações vulgares entre crianças em idade Pré-Escolar. Estes podem ter várias origens, nomeadamente na frustração e na impaciência. Para resolverem os seus problemas as crianças recorrem muitas vezes à agressão física, geralmente dirigida contra outra criança. Esta acção resolve pouco o problema e geralmente faz com que a criança se sinta pior do que antes. *“O papel dos adultos nestas situações é o de fazer com que a criança em conflito volte ao problema originário, de forma a poder encontrar uma solução possível”*

(Hohmann et al., 1979, p.211). Isto é conseguido essencialmente por meio da linguagem. Assim, os adultos devem lidar com os conflitos de uma forma natural. Quando estes surgem os adultos podem ajudar as crianças a substituir as agressões físicas por um discurso não agressivo e a criar procedimentos alternativos. Os adultos podem também auxiliar as crianças a aprender a evitar alguns conflitos: ajudando-as a antecipar verbalmente o que vai acontecer em seguida; falar, quando necessário, com crianças individualmente ou com um grupo de crianças, acerca de «O que pode acontecer se...? O que podemos fazer em vez de,,?»), de modo a ajudar as crianças a traduzirem por palavras eventuais dificuldades e a prepararem-se com antecedência para evitar os conflitos (Hohmann et al., 1979).

Para desenvolver um projecto em que o tema era “ As Emoções”, era necessário estar informada sobre esta temática para poder ajudar as crianças a fazerem as suas descobertas sobre cada emoção e para estar preparada para as ajudar a identificar e gerir as suas emoções, já que esta era uma das dificuldades identificadas no grupo. Desta forma, a partir da pesquisa que fiz tomei consciência que actualmente a educação não se baseia unicamente nos processos intelectuais, põe, também, grande ênfase na educação emocional. Segundo Goleman (1997), esta é a principal responsável pelo sucesso ou insucesso das pessoas. Segundo o autor acima referido, a falta de motivação para uma tarefa ou a falta de confiança nas próprias capacidades intelectuais são o suficiente para afectar o desempenho de uma tarefa. Goleman (1997), refere a importância do suporte neurofisiológico dessa ligação entre a cabeça e o coração, isto é, entre as capacidades pensadoras do neocórtex e a amígdala, órgão do complexo sistema que controla as emoções.

A criança, desde que começa a frequentar a creche ou o jardim-de-infância vive em grupo, numa fase em que ainda é muito egocêntrica, neste ambiente tem de partilhar os adultos, o espaço e os brinquedos com todo um grupo de crianças. Nesta fase as suas emoções são ainda muito primárias, e, se a ajudarmos a lidar com os diversos sentimentos estamos a contribuir para a sua

estabilidade emocional. Desenvolver a inteligência emocional é estimular na criança as capacidades de confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrolo, capacidade de se relacionar, capacidade de comunicar e cooperação. Nesta perspectiva, os educadores devem aproveitar todas as oportunidades do dia-a-dia para desenvolver a Inteligência Emocional nas crianças. Ser emocionalmente inteligente é *“a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os seus impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”* (Goleman, 1997, p.54).

Segundo Brazelton e Sparrow (2009), para que a criança compreenda os sentimentos dos outros de forma a poder respeitá-los, ela tem de entender os seus próprios sentimentos. Sendo que, o estabelecimento de relações aumentará a aprendizagem da criança mais do que qualquer outra coisa.

1.4.1.2. Desenvolvimento do Projecto

Fase 1 – Definição do problema

Esta fase foi iniciada, juntamente com o grupo dos 3 anos II, por uma dramatização de uma história “Os Tesouros do Arco-Íris”³ (). Esta história tinha como personagens principais, quatro galochas representativas das quatro emoções (Raiva, Medo, Alegria e Tristeza). Ou seja a história juntamente com as suas personagens serviram de indutor ao tema do projecto.

A partir da questão sugerida pela história, que se revelou significativa para as crianças e com base nas suas questões, começámos a desenvolver o projecto “As Emoções”. Assim, a partir da exploração da história, as crianças associaram as galochas que tínhamos calçadas às personagens da mesma, surge a formulação do nosso problema: “O que são as emoções?”. Começou, então, o confronto de ideias e opiniões. Cada criança partilhou o que sabia

³ Ver anexo n.1

acerca de cada uma das emoções presentes na história, nomeadamente a Raiva, o Medo, a Tristeza e a Alegria. A partir desta “chuva” de ideias, surgiram dúvidas e vontade de fazer coisas novas. Como as sugestões do que queriam fazer e descobrir eram tantas, houve necessidade de fazer negociação das hipóteses a trabalhar. Nesta fase o nosso papel foi essencial para manter o diálogo, dando oportunidade a todas as crianças de contribuírem com as suas ideias.

Demos, então, início à construção da nossa teia, não esquecendo as dúvidas das crianças acerca das emoções. Para esclarecer essas dúvidas e envolver a família no projecto propusemos às crianças que juntamente com os seus familiares procurassem informação sobre as emoções, figuras ou rostos que manifestassem uma determinada emoção, objectos que representassem para cada uma delas uma determinada emoção, histórias, etc. Para informar os pais sobre esta pesquisa decidimos responsabilizar cada uma das crianças por esta tarefa, na medida em que se trata de crianças com 5 e 6 anos que se sentem orgulhosos de poderem assumir uma responsabilidade que para eles se mostrou muito importante. Os pais já tinham sido informados, através de uma comunicação escrita, do projecto pedagógico que íamos implementar. Nessa comunicação pedimos gentilmente a sua intervenção no desenvolvimento deste projecto.

Fase 2 – Planificação e Lançamento do Projecto

Nesta fase organizámos os nossos momentos de aprendizagem segundo as motivações e interesses das crianças. Esses interesses foram negociados em grupo, todos manifestaram as suas ideias e foi em conjunto que decidimos por onde e como iríamos começar. Com os livros que tínhamos à disposição sobre esta temática e os tópicos referidos na teia, as crianças decidiram como explorar o tema, a partir das questões: Começar por onde? Como? Quem faz o quê?

Como as crianças queriam brincar às emoções propuseram fazer cantinhos para cada uma delas. Estes cantinhos iriam ser construídos a partir das descobertas e dos produtos das actividades que se fossem desenvolvendo em torno das respectivas emoções. Para concretizar as propostas das crianças era necessário recorrer à ajuda não só dos encarregados de educação, como também a ajuda da comunidade, para isso dividiram-se tarefas e estabeleceram-se prioridades no sentido de concretizar todos os tópicos⁴ propostos até aí.

Fase 3 – Execução

Na fase de execução, as crianças começaram a trabalhar os conteúdos recolhidos na sua pesquisa através de experiências práticas.

As actividades referentes a cada emoção começavam a partir da leitura de uma história referente à emoção em questão. Depois, em grande grupo, explorávamos a história onde as crianças, individualmente, referiam o que as fazia sentir a emoção que estava a ser tratada (O que te faz sentir com Raiva/Tristeza/Alegria/Medo?) e o que poderiam fazer para se sentir melhor. A partir deste diálogo, as crianças faziam o registo gráfico do que tinham referido na conversa anterior.

Recorrendo à teia para cada emoção eram desenvolvidas as actividades propostas pelas crianças. No entanto, podemos verificar que no decorrer da exploração de cada emoção foram surgindo novas ideias e interesses que iam sendo acrescentados na teia e desenvolvidos com as crianças, de acordo com a emoção tratada ou jogos que remetiam para as emoções, tais como: o jogo com balões e o jogo do saco das emoções, em que cada criança falou da emoção que sentiu ao realizar estes jogos procedendo ao respectivo registo do que mais e menos gostou de fazer durante o respectivo jogo; todos os dias, numa tabela que tinham para o efeito, registaram a emoção com que entravam na sala e com este registo fizeram a análise do gráfico das emoções; fizeram um diário

⁴ Ver apêndice n.1

onde foram compilados todos os trabalhos feitos durante o projecto; construíram o baú; continuaram a história “Os Tesouros do Arco-Íris”; ensaiaram a história para apresentar no dia da divulgação; jogaram ao cubo das emoções; construíram o seu cubo que decoraram com as pesquisas que tinham efectuado com os pais e por fim, desenharam o que achava que cada emoção tinha de melhor em si, tendo sido este registo colocado dentro do baú no dia da divulgação.

A partir deste projecto as crianças tiveram oportunidade de realizar actividades individualmente, nomeadamente os registos individuais, a construção das botas das emoções, a construção do cubo das emoções e a confecção da massa de farinha. Contudo, as crianças manifestaram interesse em trabalhar em pequenos grupos para realizarem as actividades propostas referentes ao desenvolvimento do projecto. Por exemplo; um grupo ficou responsável pela construção do baú, outro por construir os fantasmas para o cantinho Medo, ainda para o cantinho do Medo as crianças queriam brincar com uma aranha gigante, então mais uma vez houve um grupo de crianças que se responsabilizou por esta actividade. Assim, cada pequeno grupo assumia uma tarefa que desenvolvia com a orientação dos adultos e no final, o resultado era apresentado ao grande grupo onde referiam as estratégias, os materiais que utilizavam, quais as dificuldades encontradas e como se sentiram com a realização desta actividade.

Fase 4 – Avaliação/Divulgação

Ao longo do projecto a avaliação foi sendo feita através de conversas em, grande grupo, onde as crianças referiam o que mais e o que menos gostaram de fazer, opiniões essas que eram registadas no Jornal de Parede⁵ que tínhamos para o efeito. Também, os registos realizados ao longo do desenvolvimento do projecto com as crianças foram compilados resultando num Diário das

⁵ Ver apêndice n.2

Emoções⁶ de cada criança. Este Diário foi uma das forma de divulgação de tudo o que foi realizado neste tempo de cooperação. Outra forma de avaliação foi, no final do projecto, em grande grupo, avaliar o trabalho realizado, comparando o que aprenderam com as questões que formularam no início do projecto. Foram também analisados os contributos de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas e o nível de entreaajuda. Para terminar a avaliação com o grupo, cada criança, num painel colectivo⁷, desenhou o que mais e menos gostou de fazer e aprender durante este projecto. Como forma dos pais avaliarem o trabalho que ia sendo desenvolvido, construímos um painel⁸ que ocupava todo o espaço de exposição de trabalhos correspondente a este grupo. O painel espelhava todo o processo pelo qual o projecto passava: começou com a fixação da história com que começou o projecto, as respectivas fotografias, o que as crianças já sabiam sobre as emoções, o que queriam descobrir e todas as actividades daí resultantes, assim como a exposição de todos os trabalhos das crianças. Uma outra forma de avaliação que nós consideramos foi a participação dos pais na divulgação, o que foi muito positivo, visto que a maior parte dos pais aderiram e os que não o fizeram tiveram o cuidado de justificar porque não podiam estar presentes.

Assim, para esta divulgação foi feito o convite a todos os grupos da instituição e aos encarregados de educação das crianças do grupo. O convite consistia num cubo das emoções, objecto que para nós e para as crianças simbolizava todo o nosso trabalho.

A divulgação do projecto consistiu em dois momentos distintos. A manhã foi dedicada à divulgação para a instituição. As crianças da instituição, juntamente com a respectiva educadora e auxiliares fizeram uma visita guiada pelos/as protagonistas do projecto aos cantinhos por eles construídos. No fim da visita aos cantinhos assistiram a um Power point do registo fotográfico de todo o projecto. A parte da tarde foi dedicada à divulgação do projecto para os

⁶ Ver apêndice n.3

⁷ Ver apêndice n.4

⁸ Ver apêndice n.5

pais, esta divulgação foi efectuada nos mesmos moldes que da parte da manhã. Aos pais foi apresentada a dramatização da história em que as crianças respondem à questão colocada na história inicial. Cada criança desenhou o que achava que cada emoção tinha de melhor e mais valioso em si para colocar dentro do Baú. Foi com esta dramatização que terminou o projecto, visto que foi através dela que as crianças concluíram a história inicial deixando dentro do baú a resposta à questão deixada em aberto inicialmente e que serviu como alavanca para o projecto.

No final da divulgação, tivemos oportunidade de partilhar e ouvir a opinião dos pais sobre a temática desenvolvida. Desta partilha uma mãe disse uma frase que vai ficar para sempre guardada na minha memória: “Obrigada por educarem tão bem os nossos filhos”.

1.4.1.2. Remodelação da sala de actividades⁹

Para a implementação do projecto “As Emoções” foram delineados objectivos e intenções pedagógicas destinados a este grupo específico de crianças. Assim, a organização e a utilização do espaço para trabalhar este projecto é a expressão das intenções educativas delineadas e da dinâmica que se quer proporcionar ao grupo. Ao interrogarmo-nos sobre a função e finalidades educativas dos materiais, considerámos um espaço em que as crianças aprendessem com as suas próprias acções, um espaço em que se pudessem movimentar, escolher, criar, experimentar, fingir, brincar com os amigos e brincar sozinhas. Para esta organização e decisões sobre as mudanças a realizar muito contribuiu a participação das crianças, foram elas que decidiram os materiais usar e qual a sua finalidade. Foram as crianças com a nossa ajuda que foram construindo ao longo do projecto o seu próprio espaço. Esta participação favoreceu a sua autonomia na medida em que

⁹ Ver apêndice 6

compreenderam como o espaço estava organizado e como poderia ser utilizado (ME, 1997).

A remodelação do espaço foi importante, porque afectou tudo o que as crianças fizeram, afectou principalmente o quanto a criança é capaz de expressar os seus sentimentos; afectou as suas escolhas, o que possibilitou a capacidade de concretizar os seus planos; afectou as suas relações com os restantes colegas. Desta forma, o espaço foi fundamental para a aprendizagem activa dos objectivos delineados para este projecto.

O espaço da sala de actividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções e quando dividido em áreas distintas, neste caso o cantinho da Raiva, o cantinho do Medo, o cantinho da Alegria e o cantinho da Tristeza. Estas áreas de trabalho ajudaram as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresentava um conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho. O cantinho da Alegria, tal como as crianças sugeriram, contemplava a área da expressão plástica. Aqui as crianças tinham ao seu dispor tintas, pincéis, um cavalete com papel de cenário, marcadores, tesouras, cola e vários tipos de papel. O cantinho do Medo, era constituído pelos fantasmas e aranhas que as crianças construíram e que utilizavam para dramatizarem acontecimentos e brincarem ao faz de conta. O cantinho da Raiva era constituído por uma mesa, onde as crianças brincavam com jogos, construíam puzzles, nomeadamente o puzzle da tartaruga que as crianças fizeram a partir da pintura de uma tartaruga a qual transformaram num puzzle para poderem brincar. Neste espaço tinham oportunidade de brincar também com massa de farinha, já que segundo as crianças brincar com massa de farinha acalma. O cantinho da tristeza, segundo as crianças era reservado para quando estivessem com vontade de estar sozinhas, ou quando estivessem tristes. Este tinha como cobertura um tecido transparente, o que fazia com que as crianças se sentissem mais tranquilas e com mais privacidade. Para decorar este cantinho as crianças fizeram lágrimas e uma cara triste, surgiu também a

ideia de pintar uma almofada para se poderem sentar ou deitar quando fossem para este cantinho.

Quando as crianças planeiam brincar nestas áreas que oferecem diferentes possibilidades de representação e comunicação, nomeadamente das emoções, sabem que materiais têm à sua disposição e o que podem fazer com eles, por isso, as suas decisões podem ser intencionais e não meras opções casuais. (Hohmann et al., 1979). Assim, a construção destes cantinhos foi uma das formas que encontramos, juntamente com as crianças de trabalhar os objectivos que tínhamos delineado para o projecto “As Emoções”.

CAPÍTULO V

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

1. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

1.1. Avaliação em Educação Pré-Escolar

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (ME, 1997, p. 27).

A avaliação na Educação Pré-Escolar constitui um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação. A avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta sustentada por um processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo. Assim, a avaliação na Educação Pré-Escolar assenta em quatro princípios: coerência entre processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definido nas OCEPE; utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; tem um carácter marcadamente formativo; valorização dos progressos das crianças.

Em suma, a avaliação visa não só apoiar o processo educativo, permitindo adequar as metodologias e recursos às necessidades e interesses de cada criança e do grupo, como também, ajudar o educador(a) a reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação do grupo e de cada criança, reconhecendo se as oportunidades educativas proporcionadas contribuíram para a progressão das aprendizagens de cada uma delas e do grupo em geral. Assim, a avaliação procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência dos seus progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. Neste processo é reconhecido o

valor da partilha de informação entre os vários intervenientes, pais, equipa e outros profissionais, tendo sempre em vista a adequação do processo educativo (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

1.2. Instrumento de Avaliação da Prática Educativa da Educadora cooperante

1.2.1. Aplicabilidade

Este instrumento foi elaborado ao longo de algumas aulas da Unidade Curricular de Prática Educativa. É composto por uma tabela com vários itens que nos permitem observar o trabalho pedagógico da educadora cooperante, nomeadamente, o tipo de planificação que utiliza; de actividades; os espaços existentes e sua utilização; o tipo de relações e a avaliação feita pela educadora, ou seja é um instrumento de avaliação da prática pedagógica da educadora cooperante.

Através do preenchimento deste instrumento de avaliação, pude verificar que em muitas situações não sabia muito bem qual o registo a fazer, isto porque estava mal construído. Conclusão a que cheguei durante a sua utilização e posteriormente confirmado, aquando da sua análise, na aula de Prática Educativa. No entanto, foi através da sua análise que constatei que muitos dos meus registos aí efectuados não passavam de afirmações muito vagas e sem fundamento. Isto porque a forma como a grelha está estruturada não me permitiu tirar uma conclusão das minhas observações, ou seja, fiquei por meras suposições. Uma observação não pode ser registada só no final da semana, ou mesmo no final de duas semanas, como chegou a acontecer. Uma observação para ser verdadeira tem de ser regida pela continuidade e pela acumulação de dados, o que não aconteceu na utilização deste instrumento. Apesar de todas estas lacunas, este instrumento foi útil para poder constatar a importância de um instrumento de avaliação bem estruturado e com parâmetros bem explícitos em que todos os conceitos utilizados sejam do

nosso conhecimento, pois só assim podemos fazer um registo fidedigno, para, através deste, podermos reflectir sobre tudo o que envolve as nossas práticas, sobre as necessidades ou facilidades dos nossos educandos e assim tomarmos decisões, acertadas e construtivas para todo o processo educativo.

1.2.2. Análise dos resultados

Apesar das lacunas existentes neste instrumento de avaliação, pude constatar, através da análise que fiz às fichas preenchidas no período de 24 de Novembro de 2010 a 7 de Janeiro de 2011, que as planificações efectuadas pela educadora cooperante não envolvem a participação das crianças. Contudo, verifiquei a articulação entre as diversas áreas de conteúdos nas diferentes actividades, a sua flexibilidade, bem como a sua continuidade educativa.

Relativamente às actividades observadas neste período pude observar que a Educadora apresenta e explica, sempre, as actividades em grande grupo. No entanto, estas são realizadas, a maior parte das vezes, em pequeno grupo ou individualmente. As actividades são frequentemente dirigidas, havendo também espaço para actividades livres. Raramente pude observar actividades espontâneas. No entanto, pareceu-me que todas as actividades desenvolvidas foram planificadas pela educadora.

No que diz respeito aos espaços, constatei que grande parte das actividades dirigidas pela educadora se realizam no interior da sala. Também o espaço exterior é utilizado muito frequentemente, mas para desenvolver actividades livres. Os materiais existentes para a realização das actividades, nem sempre estão ao alcance das crianças, são os adultos que muito frequentemente disponibilizam o material para as crianças utilizarem. No entanto, pude verificar que o espaço está organizado de uma forma funcional, proporcionando o bom desenvolvimento das actividades do grupo. A rotatividade do espaço pode ser observada com frequência, visto que algumas actividades assim o exigem.

A cooperação e a concordância entre a equipa educativa são permanentes, existindo uma relação profissional muito bem organizada. São realizadas reuniões frequentemente para esclarecer dúvidas e planificar os temas que irão ser trabalhados. De referir que, apesar de adequados às diferentes faixas etárias, os temas a trabalhar são sempre os mesmos em todas as salas do Jardim de Infância.

Por último e de acordo com as observações que realizei, a avaliação com as crianças não é contemplada no dia-a-dia desta sala. Também não tive oportunidade de constatar o interesse da educadora em observar e avaliar as actividades livres das crianças, assim como a utilização de instrumentos de avaliação para o efeito.

1.3. SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)

1.3.1. Apresentação

No segundo semestre da Unidade de Curricular de Prática Educativa, foi-nos disponibilizada uma plataforma informática, ou seja, um meio de comunicação através da internet, onde tínhamos um acompanhamento especializado para nos apoiar em todas as dúvidas e inquietações que nos surgissem durante o estágio. Esta plataforma servia, também, como meio de comunicação entre os vários elementos da nossa turma, as professoras e as orientadoras de estágio. Era aqui que falávamos das nossas experiências de estágio.

Foi através desta plataforma que nos foi apresentado o SAC (Portugal e Laevers, 2010), que tal como o nome indica, consiste num sistema de avaliação das crianças. Avaliação que oferece ao educador uma base para a avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana. Esta avaliação é feita com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção; sendo o bem-estar, a implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de

todo o processo. Deste modo, o SAC é para o educador(a) um instrumento de apoio à sua prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular (Portugal e Laever, 2010). Este instrumento proporciona ao profissional de educação uma visão clara sobre o funcionamento do grupo; possibilita identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada e perceber aspectos que requerem intervenções específicas. É com base neste processo que o educador(a) faz o delineamento de um trajecto de iniciativas que levam à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa, quer para cada criança em particular, quer para o grupo em geral.

Desta forma, o SAC está organizado em ciclos contínuos de observação/avaliação, reflexão e acção, sendo cada ciclo constituído por três fases:

Fase 1 – Avaliação (Fichas 1G e 1i);

Esta fase corresponde à avaliação do grupo em geral, permitindo um diagnóstico global dos níveis de bem-estar e de implicação de cada criança. Para essa identificação são utilizadas cores que assinalam os níveis médios de funcionamento de cada criança. Estes níveis podem ser baixos (vermelho); médios (laranja) e níveis elevados (verde).

Fase 2 – Análise, reflexão (Fichas 2G e 2i);

É dedicada à análise e reflexão dirigida ao contexto educativo e ao grupo em geral, permitindo uma reflexão sobre os dados recolhidos através da ficha 1G.

Fase 3 – Definição de objectivos e de iniciativas (Fichas 3G e 3i).

Corresponde à fase de definição de objectivos e de iniciativas para o contexto geral, considerando os aspectos positivos e negativos identificados na fase anterior.

Estas três fases interligam-se e depois da fase três inicia-se um novo ciclo através de uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise

mais específica do contexto e das crianças em particular, identificando-se novos objectivos (Portugal e Laevers 2010, p.74-75).

1.3.2. Ficha 1G¹⁰

Esta ficha surge como uma primeira avaliação dirigida ao grupo em geral, permitindo um diagnóstico global dos níveis de bem-estar e de implicação de cada criança num dado momento. Esta ficha ao apresentar um espaço para comentários, permite ao educador assinalar as particularidades de cada criança, problemas ou dificuldades específicas. Deste modo, a partir dessas anotações e dos níveis de bem-estar e implicação apresentados por cada criança o educador(a) pode obter uma visão mais esclarecedora do funcionamento do grupo em geral e identificar crianças em que seja necessário intervir, dando o apoio de que esta necessita. Esta ficha é igualmente importante para avaliar a qualidade do contexto educativo. Segundo Portugal e Laevers (2010), e de acordo com uma abordagem experiencial, uma das maneiras para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é observar os níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças. A forma como estas se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança, são indicadores que mostram que as suas necessidades físicas, emocionais, de segurança, de reconhecimento social, de sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. Assim, através desta análise cabe ao adulto criar um ambiente estimulante que favoreça esse envolvimento.

Ao observar cada criança, tive a preocupação de o fazer em momentos distintos, nomeadamente nas brincadeiras livres, actividades dirigidas e na manta. A observação e conseqüentemente o preenchimento da ficha foram realizados durante três semanas. Assim, através da ficha 1G, pude concluir que, à data de observação uma grande parte das crianças inspira uma análise mais aprofundada, para detectar o porquê de níveis de implicação e bem-estar

¹⁰ Ver apêndice n.7

insatisfatórios. No desempenho das actividades em que foram avaliados os níveis de implicação e bem-estar das 22 crianças que compõem o grupo, foram registadas 11 crianças que funcionam a níveis elevados de implicação e bem-estar, 10 que funcionam a níveis médios e 1 que funciona a níveis baixos. Na minha opinião, penso que o comportamento geral do grupo interfere com os resultados obtidos. É um grupo bastante indisciplinado, que requer um trabalho muito individualizado, não pela falta de competências cognitivas, mas sim pela dificuldade em gerir o seu comportamento. É notória a falta de implicação numa actividade que requer mais atenção ou numa actividade em grande grupo. Penso que este comportamento também poderia ser melhorado se fossem consideradas as iniciativas e interesses das crianças na planificação. Desta forma, as actividades surgiam dos seus interesses e motivações o que poderia interferir na melhoria dos resultados dos níveis de bem-estar e implicação e conseqüentemente no seu comportamento.

Posso concluir que foi importante para mim o preenchimento desta ficha, pois, através da observação de cada criança consegui perceber quais os seus interesses, o que gostavam e não gostavam de fazer. Assim o registo destas observações possibilitou-me reflectir sobre esses interesses de forma a compreender a individualidade de cada criança, o que me foi muito útil para o desenvolvimento da minha prática pedagógica com o grupo em questão.

1.3.3. Ficha 2G¹¹

A ficha 2G é utilizada numa segunda fase de avaliação. Esta tem como função a análise e reflexão dirigida ao contexto educativo e ao grupo em geral. Permitindo, por parte do profissional de educação uma reflexão sobre os dados recolhidos através da ficha 1G. Desta forma, ajuda a reflectir sobre as causas e fundamentos dos resultados obtidos na ficha anterior, incentivando à análise crítica da acção do educador(a) nos seus diferentes aspectos. Sendo esta ficha

¹¹ Ver apêndice n.8

alusiva à observação do ambiente educativo permite perceber informações que apoiem a tomada de decisões no sentido da adequação e melhoria das condições e intervenções educativas.

“A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos” (ME, 1997, p.34). Assim, é importante que a intervenção educativa se desenvolva no sentido de proporcionar um espaço bem organizado e acessível de forma a permitir que este proporcione as potencialidades educativas dos materiais e permitindo a sua modificação de acordo com as necessidades educativas do grupo (ME, 1997). Também foi possível, através da análise desta ficha, perceber as necessidades, e desejos das crianças. Pude constatar que de um modo geral as crianças gostam de estar no jardim-de-infância, gostam de brincar com os seus colegas e acima de tudo têm uma excelente relação com a educadora responsável do grupo e com a auxiliar da sala. Apesar dos níveis pouco satisfatórios presentes na ficha G1, tive oportunidade de constatar que este grupo mostra bastantes conhecimentos na área do conhecimento do mundo, no domínio da abordagem à escrita e à matemática.

Ao serem questionadas sobre os seus interesses e vontades, as crianças, falam muito em brincar, fazer jogos, em ter na sala animais que os pais não os deixam ter em casa. Por outro lado, as próprias crianças apercebem-se da indisciplina do grupo e da agressividade com que são resolvidos os conflitos entre eles, mesmos os mais agressivos ao serem questionados sobre o que lhes desagrada na escola dizem que não gostam de bater nos colegas. Assim, ouvindo as crianças e fazendo o respectivo registo na ficha 2G foi possível analisar e perceber as suas necessidades bem como os seus desejos pois, é importante ir ao encontro destes dois aspectos de forma a poder ajudar nas dificuldades e se possível concretizar os seus desejos. Deste modo, *“as opiniões das crianças possibilitam a compreensão do que lhes agrada ou*

desagrada num determinado contexto: espaço, materiais, organização, rotinas, actividades [...] e também aspectos críticos do relacionamento com adultos e outros pares” (Portugal e Laevers 2010, p.94). Importa, também, dar atenção aos aspectos negativos referidos pelo grupo. Esses aspectos negativos constituem para o Educador(a) um ponto de partida para a melhoria da qualidade educativa (Portugal e Leavers, 2010).

Penso que estes aspectos negativos interferem nos níveis de bem-estar e implicação das crianças, por isso estes seriam os pontos principais a trabalhar com o grupo. Outro factor que pode estar na origem de baixos níveis de bem-estar e implicação é o facto de que as crianças não participam na planificação das actividades propostas, sendo estas da total responsabilidade da educadora. Contudo, apesar de não ser dada oportunidade de iniciativa às crianças, a educadora elabora o seu plano de trabalho totalmente voltado para crianças. Durante todo o estágio tive oportunidade de observar que a sua planificação é flexível, podendo ser adaptada quando as crianças assim o “exigem”.

Posso referir que o preenchimento desta ficha me ajudou a ficar mais desperta para a opinião das crianças e a reflectir sobre vários aspectos que me vão ser muito úteis como futura educadora e para poder adequar a minha acção educativa de acordo com as necessidades deste grupo.

1.3.4. Ficha 3G

A partir da análise da ficha 2G foi possível reconhecer e sinalizar pontos que exigem atenção e investimento na sua melhoria e/ou reformulação, nomeadamente ao nível da oferta educativa, do clima de grupo, do espaço para iniciativa, da organização e do estilo do adulto. Assim, com base na ficha 2G, foi possível estabelecer prioridades e objectivos a atingir para poder ir ao encontro das expectativas e necessidades das crianças. Expectativas que se centram no relacionamento do grupo, na construção de espaços do seu agrado e na necessidade da sua participação mais activa no processo de ensino/aprendizagem.

Desta forma, o preenchimento da ficha 3G permitiu-me reflectir acerca das intervenções que achei necessário fazer. Para isso, tive oportunidade de estabelecer um plano¹² concreto de acção acerca das tarefas e acções a desenvolver. Assim, *“Importa que, de uma forma continuada e sistemática, se considerem as características do contexto, as limitações de cada situação e as consequências das intervenções para as crianças”* (Laevers e Moons, 1997, citado por Portugal, 2010, p.106).

1.3.5. Ficha 1G: Avaliação Geral do Grupo Níveis de Bem-Estar e Implicação¹³.

Na fase final do nosso estágio foi novamente proposto o preenchimento da ficha 1G, ou seja, voltar a fazer uma nova apreciação do funcionamento do grupo em geral, relativamente aos níveis de bem-estar e implicação. Penso que é importante fazer este tipo de avaliação periodicamente porque, segundo as ME (1997, p.27), *“ avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”*. Assim, ao fazer novamente esta avaliação pude verificar se existiram ou não evoluções ao nível do bem-estar e implicação no grupo, se comparativamente com a avaliação da ficha 1G anterior as crianças usufruíram da sua permanência no jardim-de-infância e conseqüentemente do projecto que foi desenvolvido durante esta fase.

Posso concluir que em relação à ficha 1G anterior houve uma melhoria¹⁴ significativa relativamente ao número de crianças que se apresentam com níveis de bem-estar e implicação elevados. Das 22 crianças observadas 15 funcionavam a níveis elevados. Também, o nível de crianças que funcionam a níveis médio de implicação e bem-estar diminuiu em relação à 1G anterior, no momento da observação 5 crianças funcionavam a níveis médios. Contudo,

¹² Ver apêndice n.9

¹³ Ver apêndice n.10

¹⁴ Ver apêndice n.11

com esta análise pude constatar que existem 2 crianças que necessitam de uma atenção mais diferenciada, pois uma das crianças que à data desta observação funcionava a níveis baixos de implicação e bem-estar já tinha obtido esta avaliação da primeira avaliação realizada. A outra criança identificada como funcionando a níveis baixos na observação anterior funcionava a níveis médios. Penso que estes últimos resultados se devem ao facto da referida criança ter faltado grande parte dos dias a esta última fase de estágio, o que a levava a sentir-se confusa, já que estávamos a trabalhar segundo a pedagogia de projecto à qual o grupo não estava familiarizado.

A utilização do SAC foi muito útil ao longo deste estágio. Possibilitou-me conhecer melhor o grupo de crianças e a identificar os seus desejos e necessidades. Permitiu, também, conhecer melhor o espaço educativo bem como a sua organização. Assim a partir deste instrumento de avaliação pude reflectir de forma a delinear objectivos e estratégias para o seu melhoramento tendo em conta os desejos e necessidades das crianças.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Penso que este Estágio decorreu da melhor forma pois, pela primeira vez, de entre todos os estágios que realizei, não me senti uma intrusa, pelo contrário, senti que fazia parte da instituição e acima de tudo do grupo.

Neste Jardim de Infância e sobretudo com a ajuda da educadora cooperante, consegui libertar-me do meu receio de intervir e ser eu própria e apesar de algumas limitações, consegui reconhecer as minhas “habilidades” e o meu desejo de aprender cada vez mais. Aprendi que temos que estar seguras, ser determinadas, respeitar para sermos respeitadas e principalmente, devemos reconhecer as crianças como seres competentes, proporcionando-lhes espaço de participação. Temos de ter sempre como fim o bem-estar, o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças que temos connosco.

Relativamente à minha postura durante o estágio, tentei ser o mais correcta e profissional possível quer com a educadora, pessoal auxiliar, colega de estágio e por fim, com as crianças, principais alvos da minha formação. Tentei fazer o melhor que sabia, questionando a educadora sempre que tinha dúvidas de como devia agir em algumas circunstâncias. Partilhei as minhas dúvidas, as minhas angústias e as minhas conquistas com a minha colega de estágio e com a educadora cooperante, juntas desempenhámos um trabalho que foi muito construtivo para a nossa vida profissional futura.

Conquistei o carinho e o respeito das crianças. Aprendi que tal como em casa com os nossos filhos, é preciso saber dizer não, por vezes não foi fácil dizer esta palavra, mas nem tudo o que é mais fácil é o melhor para a educação das nossas crianças. É a pensar no melhor para a educação delas, que devemos fazer as nossas opções pedagógicas. A pedagogia da infância transporta a sabedoria de que precisamos para desenvolver uma pedagogia que acredita numa criança activa, com competências e com direito de participação. Uma pedagogia capaz de transformar a acção pedagógica numa acção partilhada, uma pedagogia centrada na praxis de participação que procura

responder à complexidade da sociedade, do conhecimento, das crianças e das suas famílias (Oliveira-Formosinho et al., 2007). A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação entre os vários actores que constroem o conhecimento, é esta interactividade entre saberes e a centração nos actores como co-construtores do seu conhecimento que conduz a um modo de fazer pedagogia centrado num mundo complexo de interações e interdependências. Neste modo de fazer pedagogia o contexto assume um papel central. Assim, a construção de contextos educativos complexos são potenciadores de possibilidades múltiplas que permitem construir participativamente conhecimento. A diferenciação pedagógica é também um dos aspectos centrais desta pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Neste sentido, a observação assume um papel importante nesta diferenciação pedagógica, já que, é a partir desta que se conhece cada criança, os seus interesses, motivações e dificuldades, para assim se poder adequar a prática pedagógica às necessidades de cada uma delas, possibilitando-lhes serem protagonistas da sua aprendizagem. Para otimizar a sua prática pedagógica o(a) educador(a) deve utilizar como “instrumento” a planificação, para isso deve apoiar-se em princípios teóricos (curriculares e pedagógico - didácticos) (Vilar, 1993). Assim, a planificação funciona como *“um instrumento de clarificação e gestão das oportunidades e prioridades educativas assumidas em determinado momento”* (Vilar, 1993, p.15), não podendo ser encarada como uma actividade estática, porque, se incide sobre uma determinada realidade, nunca pode ser definitiva” (Vilar, 1993). Adequar o processo educativo às necessidades das crianças implica que o(a) profissional de educação tome consciência da sua acção, para isso muito contribui a avaliação. É a partir desta que o(a) profissional de educação adequa o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (ME, 1997).

Na última fase de estágio tive oportunidade de trabalhar segundo uma metodologia que pretende dar um sentido à actividade da criança. Esta metodologia é designada como Metodologia de Projecto e caracteriza-se pela

sua primazia de dar oportunidade aos temas solicitados pelas crianças. Deste modo, a Pedagogia de Projecto pretende *“dar um sentido à actividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura”* (ME, 1998, p. 133).

Assim, esta metodologia atribui um valor muito importante a cada criança, respeita a individualidade de cada uma delas e o ritmo do seu desenvolvimento, possibilitando-lhes uma participação activa em todo o processo. Nesta metodologia as crianças participam na planificação dos projectos e o seu desenvolvimento realiza-se através de uma divisão cooperativa das actividades (Tinoco et al., 1987).

Enquanto futura profissional de educação, considero importante que exista uma reflexão cuidada acerca das escolhas pedagógicas que fazemos, devemos *“escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer”* (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 19). Neste sentido, penso que esta experiência formativa, possibilita um desenvolvimento pessoal e profissional, já que ao observar as práticas da educadora cooperante, ao entrar na prática pedagógica, reflecti sobre o que aprendemos teoricamente durante toda a licenciatura e mestrado e sobre a forma mais adequada de a colocar em prática.

Com a experiência do estágio deparei-me com uma realidade que nem sempre é perfeita, porque os seres humanos cometem erros e ganham vícios, mas é para isso que os estágios servem, para aprendermos, e reflectirmos sobre o que observamos, sobre o nosso próprio desempenho e maneira de estar no grupo. Assim, aprendi que um profissional da educação tem de gerir a sua própria aprendizagem, tornando-se objecto da sua própria reflexão, já que tem poder de transformação, quer ao nível do seu pensamento, quer ao nível da sua acção. Deste modo, penso que o Estágio é um processo de aprendizagem indispensável a um futuro profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de uma de uma profissão de tanta responsabilidade como

a de Educador(a) de Infância. Aqui, torna-se possível alargar a visão da realidade profissional, ajudando a aproximar os conhecimentos académicos às práticas do dia-a-dia; identificar deficiências e falhas, é onde o estagiário (a) usufrui do momento mais apropriado para extrair benefícios dos seus erros, recorrendo não só à Educadora cooperante como, se necessário, à Orientadora de Estágio.

Penso que o Estágio é um instrumento prático indispensável ao perfeito desempenho da minha futura actividade profissional, já que estabelece um canal retro-alimentador entre a teoria e a prática. Assim, senti o Estágio, principalmente a quando da implementação do projecto pedagógico, como um espaço de aproximação às crianças o que me possibilitou a construção de um outro olhar, entendendo o jardim-de-infância como um espaço de produção, de pesquisa e conhecimento dos universos infantis. Através da interacção com as crianças percebi que a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo, sendo esta uma forma de interacção e comunicação entre os pares, incentivando a resolução construtiva de conflitos e a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Assim, a minha actuação durante a minha prática pedagógica, permitiu-me entrar no mundo infantil e conhecer a verdadeira essência do SER CRIANÇA.

BIBLIOGRAFIA

Brazelton, T. B. e Sparrow, J. D. (2009). *O método Brazelton. A criança e a disciplina*. Ed. 11.^a, Editorial Presença. Lisboa.

Formosinho, J. O.; Lino, D. e Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. 3^a edição, Porto Editora. Porto.

Formosinho, J. O.; Kishimoto, T. M. e Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed Editora S.A. Porto Alegre.

Formosinho, J. O. (org). (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto.

Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional. Temas e debates e actividades Editoriais*. Lisboa.

Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. 3.^a Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Katz, L. E. e Chard, S. (1997). *A Abordagem do projecto na educação e infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. DEB. Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. DEB. Lisboa.

Portugal, G e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Edições Porto Editora. Porto.

Spodeck, B. e Saracho, O. N. (1994). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Editora Artes Médicas Sul. Porto Alegre.

Tinoco, A; Fialho, L.; Miranda, J. (1987). *Modelos pedagógicos: Pedagogia de projecto*. Cadernos de Educação de Infância, Nº 2.

Vilar, A. (1993). *O Professor planificador*. Cadernos Pedagógicos. 1ª edição, Edições ASA. Porto.

Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Edições ASA. Porto.

Referências electrónicas

<http://www.youtube.com/watch?v=q29kWPpUys4> - (retirado em 02.04.11)

Legislação:

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/86 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro. Diário da República n.º 234/89 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República nº34 – I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho. Diário da República n.º 133/97 - I
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Diário da República n.º38/07 - I
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de Junho. Diário da República n.º
178/97 - II Série, de 4 de Agosto. Ministério da Educação. Lisboa.

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro. *Gestão do currículo na
educação pré-escolar*. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice n.1

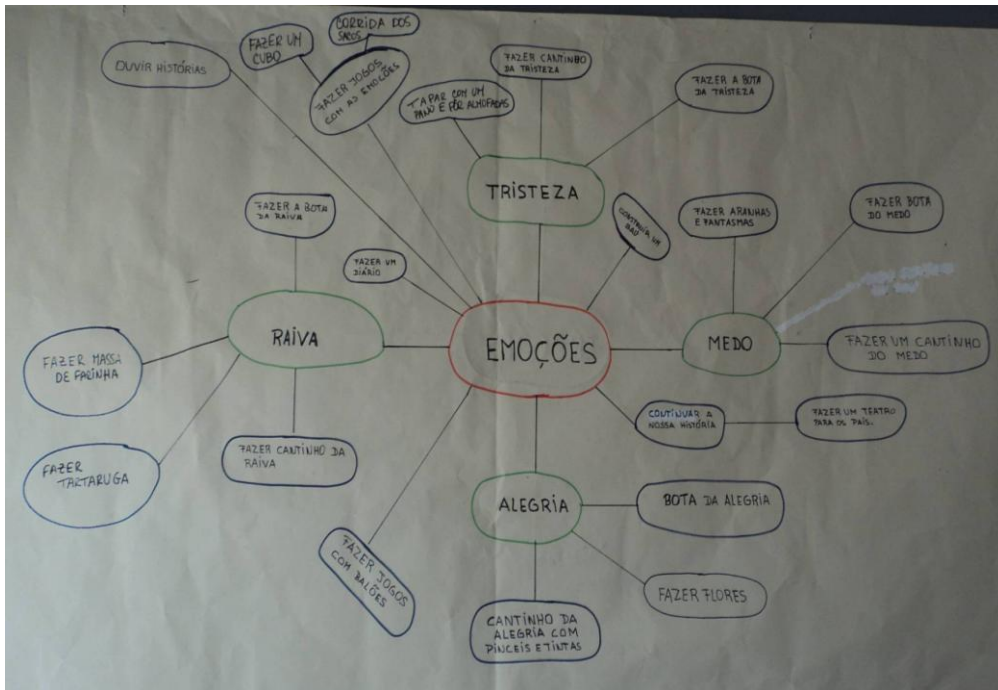


Fig. 1- Teia de tópicos do projecto pedagógico “As Emoções”

Apêndice n.2

Jornal de Parede		
O que vamos fazer hoje...	O que gostei...	O que não gostei...
<p>Baú</p> <p>Jogo dos balões</p> <p>Fazer botas</p> <p>Pintar os cantinhos</p> <p>Construir aranha</p> <p>Fazer fantasmas</p> <p>Enfeitar cantinho da Alegria.</p> <p>Fazer cubo das emoções</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gostamos de fazer a tampa do baú. Gostamos de pintar o baú com tintas. Gostei de escolher as cores para pintar o baú. (António) Fizemo arranjos de um graveto Gostamos de fazer as botas e de brincar. Gostei mesmo muito de pintar o cantinho da Alegria. (Bárbara) Gostei de pintar o cantinho da Raiva e ver tudo arremado. (Catarina) Gostei de ficar toda preta. (Bárbara) Gostei de meter jornais dentro da aranha. Gostei de amassar jornais. Gostei de recortar fantasmas. Gostei de me vestir de fantasma. Gostámos de ter tintas e pincéis no cantinho da Alegria. Gostámos de fazer o nosso cubo e de brincar às emoções com o cubo grande. 	<ul style="list-style-type: none"> Não gostei quando a Bárbara andava a pintar tudo de preto. (Bárbara) Não gostei de amassar os jornais para a aranha. Não gostei que os meninos se portassem mal. (Bárbara, Almeida, Carlos, Matilde, Hugo T., Matilde Almeida) Não gostei que demorassem tanto tempo a contar a história. (Bárbara)

Fig.2- Jornal de parede relativo ao projecto pedagógico “As Emoções”

Apêndice n.4



Fig.4- Painel colectivo de avaliação do projecto pedagógico “ As Emoções”

Apêndice n.5



Fig.5- Painel do desenvolvimento do projecto pedagógico “As Emoções”

Apêndice n.6



Fig. n.6- Cantinho da Tristeza



Fig. n.7- Cantinho da Raiva



Fig. n.8- Cantinho da Alegria



Fig. n.9- Cantinho do Medo

Apêndice n.7

Colabor@ - ESEC		ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)				SAC – Ficha 1G	
Grupo: 5 anos		N.º de Crianças: 10		N.º de adultos: 4		Semana de: 9 a 10 Tempo: 10 às 10:40	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1. Inês	(4) (4) Imp. B-E	- Entusiasmada e persistente na construção da prenda de Natal. - Sente-se à vontade e está receptiva ao desafios propostos.	6. Beatriz Anusai	(4) (4) Imp. B-E	- Enpenho na realização da prenda. Imaginativa. - Com um ar feliz e contente por estar a fazer a prenda dos pais.		
2. Lara	(3) (4) Imp. B-E	- Realiza a tarefa, mas fugiu tudo a correr para ir brincar. - Com ar alegre e brincalhão.	7. Beatriz Alusida	(4) (3) Imp. B-E	- Concentrada no que está a fazer. Mas o seu rosto não mostrou prazer nem desconforto.		
3. Carlos	(5) (4) Imp. B-E	- Entusiasmado, realiza a tarefa com muito cuidado para a ficar perfeita. - O seu rosto está sereno e tranquilo.	8. Martin	(3) (3) Imp. B-E	- Realizou a tarefa mas limitou-se a fazer o que lhe foi pedido. Talvez porque teve que fazer duas prendas. Relaxado.		
4. Emanuel	(4) (4) Imp. B-E	- Enpenhado e atento. - Está a sorrir enquanto trabalha.	9. Rafaela	(4) (3) Imp. B-E	- Realizou com enpenho a tarefa. Contudo, o seu rosto não mostrou prazer no que está a fazer.		
5. Barbara	(5) (4) Imp. B-E	- Muito enpenhada, dá sugestões para realizar a prenda. - Tem um ar feliz e descontraído.	10. Rafael	(4) (4) Imp. B-E	- Estava interessado e motivado na tarefa. - Conversou com o colega e com serenidade.		

*Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: Vermelho: crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); Amarelo: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; Verde: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no Jardim-de-infância (níveis altos)

Fig.n.10- Exemplo da Ficha 1G utilizada

Apêndice n.8

Colabor@ - ESEC		ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO		SAC - Ficha 2G	
OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI					
O que lhes agrada			O que lhes desagrada		
<ul style="list-style-type: none"> • Brincar • Brincar com jogos • Pintar com pinças (Bárbara) • Fazer jogos 			<ul style="list-style-type: none"> • "Não gosto que os meninos me batam." (Oscar, Carlos, Rafael, Matilde A) • "Não gosto quando os meninos me me emprestam os brinquedos." (Bárbara e Bruno) • "Não gosto de brincar nos meninos." (Rafael) • "Não gosto de trabalhar." (Teresa, Diogo Franco, Oscar) 		
Interesses ou desejos					
<ul style="list-style-type: none"> • De ter muitos pinças para pintar. • Um aquário com peixes • Dois catinhos • De ter catinhos para brincar 					
INFORMAÇÕES GERAIS					
Características/recursos da comunidade e famílias			Projecto do Agrupamento/Instituição		
<ul style="list-style-type: none"> • As crianças são todas filhas de funcionários do Hospital. No dia de folga dos pais muitos são os meninos que ficam em casa. Mas existe um, o Rafael, que nunca fica em casa nesses dias de folga. • O J.I. situa-se no centro hospitalar, aqui existem espaços verdes e um espaço de lazer junto ao J.I. Também um grande campo de futebol totalmente vedado onde as crianças podem brincar e jogar. 			<ul style="list-style-type: none"> • Não tivemos acesso ao Projecto educativo da Instituição. 		

Colabor@ - ESEC		ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO		SAC - Ficha 2G	
ANÁLISE DO CONTEXTO					
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO			FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):			1. Ambiente empobrecido (Infraestrutura limitada, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):		
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):			2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (Interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):		
Este grupo sente a sala de trabalho como um espaço que lhe pertence.			O caminho do escrito está muito estreito, facto pelo qual, as crianças não o escolhem para brincar.		
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):			3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e controladas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc):		
As actividades são todas propostas pelo adulto, não existe negociação, as crianças não tomam decisões.			As actividades são todas propostas pelo adulto, não existe negociação, as crianças não tomam decisões.		
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...):			4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc):		
O plano do dia é totalmente voltado para as crianças, a gestão do tempo sem momentos vazios.			O plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc):		
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)			5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são formados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao impulso exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)		
A educadora e a auxiliar demonstram carinho e afectividade em relação ao grupo.			Os sentimentos e disposições das crianças não são formados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao impulso exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)		
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)		Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)		Factores inerentes à criança (ausência, crise familiar, etc)	
O grupo vai frequentemente visitar as salas onde existem irmãos das crianças.		Quando existem poucas crianças, normalmente plantamos árvores, não aproveitamos para completar trabalhos em atraso.		Quando a educadora não está na sala o grupo fica ainda mais agitado.	

Fig. n.11- Ficha 2G utilizada

Apêndice n.9

Acções para o período de _27-03-2011 a 30-05-2011 Grupo: 5/6 anos Prioridades¹⁵: [1] Oferta Educativa [2] Clima de Grupo [3] Espaço para Iniciativa [4] Organização [5] Estilo do Adulto [] Outros aspectos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar os espaços e materiais educativos, nomeadamente o cantinho da escrita; • Valorizar o papel da criança no processo educativo, fortalecendo a sua iniciativa e cooperação; • Valorizar e estimular as interacções positivas entre o grupo; • Assumir uma atitude mais assertiva em relação ao comportamento do grupo. 	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Renovar o cantinho da escrita; • Criar mais material; • Melhorar o material existente; 	<ul style="list-style-type: none"> - No cantinho da escrita: colocar os materiais acessíveis às crianças, nomeadamente um cavalete de pintura, com pincéis e tintas sempre acessíveis. Criar um espaço na sala onde as crianças possam expor os trabalhos aqui realizados. - Aproveitar as horas das actividades extra curriculares para as crianças, que não frequentam a actividade construírem novos jogos (ex. jogo do galo) e reciclarem os antigos.

¹⁵ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

<p>CLIMA DE GRUPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regular e reduzir conflitos; • Ajudar as crianças a resolverem os conflitos através do diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um cartaz, com a colaboração das crianças, com as regras da sala. - Fazer, ao final do dia, em grande grupo, uma avaliação das atitudes comportamentais manifestadas durante o dia, valorizando as interações positivas.
<p>ESPAÇO PARA INICIATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir a tomada de decisões e iniciativa, nomeadamente na elaboração das planificações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um momento no dia para, em grande grupo, tomar decisões em relação ao dia seguinte.
<p>ORGANIZAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a comunicação e partilha em a família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir a participação dos pais em algumas actividades, nomeadamente de pesquisa.
<p>ESTILO DO ADULTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar no momento os comportamentos positivos das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar uma postura observadora mais atenta aos sucessos das crianças. - Ser mais firme nas observações.
<p>OBSERVAÇÕES</p>		

Fig. n.12- Ficha 3G utilizada (Plano de acção)

Apêndice n.10

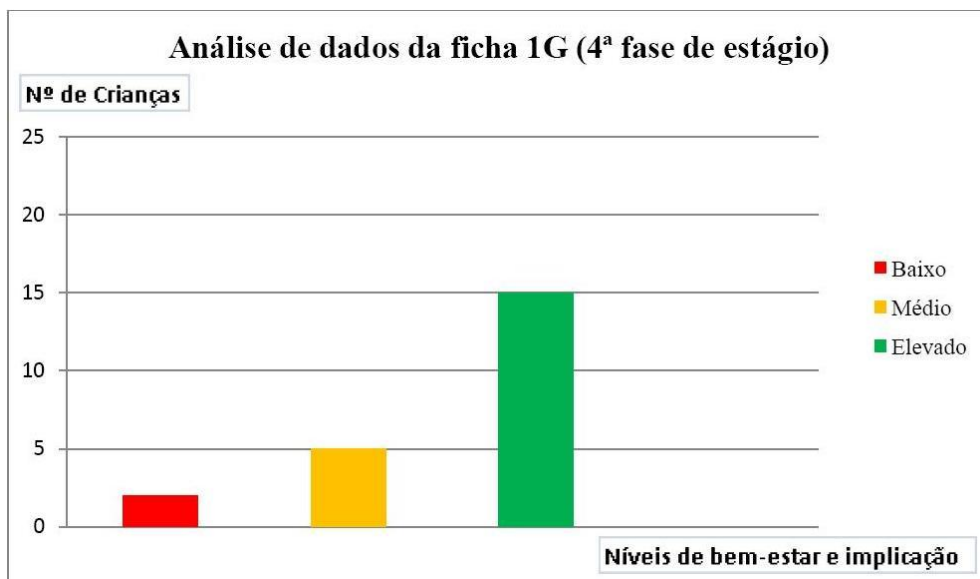
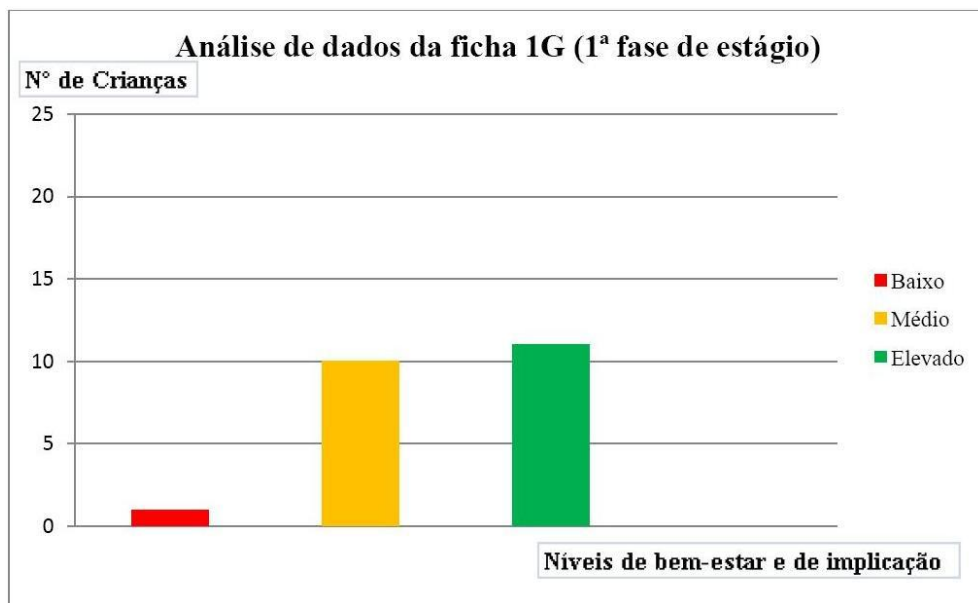
<p>Jardim de Infância</p> <p>Grupo: <u>5/6 anos</u> N.º total de Crianças: <u>22</u></p> <p>N.º de adultos: <u>5</u> Semana de: <u>26 a 28 de Maio</u></p> <p>Observador: <u>Elsa Cerveira</u></p>				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	António P.	1 2 3 (4) 5	1 2 3 (4) 5	Sente-se à vontade, e feliz. É capaz de se defender perante os colegas. Concentra-se e persiste nas actividades a que se propõe.
2	Bárbara T.	1 2 3 4 (5)	1 2 3 4 (5)	Está sempre aberta a novos desafios. É espontânea, tem confiança em si mesma, é capaz de se defender e anda sempre alegre. Muito interessada e empenhada a desenvolver as actividades a que se propõe, desfrutando plenamente das actividades e explorações.

3	Bianca P.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	É uma menina conflituosa, por este motivo nem sempre está feliz e à vontade com os colegas e adultos. Por isso, regra geral não está feliz nem infeliz. Mostra-se motivada e empenhada a desenvolver actividades a que se propõe, desfrutando plenamente dessas actividades e explorações.
---	-----------	-----------	-----------	--

Fig. n.13- Exemplo da Ficha 1G utilizada na 4.ª Fase de Estágio

Apêndice n. 11

- Análise de dados referentes à ficha 1G utilizada na 1.^a fase de estágio e à ficha 1G utilizada na 4.^a fase de estágio.



ANEXOS

Anexo n.1

“Os Tesouros do Arco-íris”

Havia um lugar muito especial dentro de um Arco-Íris, onde moravam quatro emoções a Raiva, a Alegria, a Tristeza e o Medo. Aqui muitas coisas mágicas aconteciam. Mas... certo dia, muitas coisas estranhas começaram acontecer. Então as quatro emoções perceberam que precisavam de ajuda.

A Tristeza estava com o peito apertado e com vontade de chorar; a Raiva tinha a sensação que iria explodir; a Alegria corria, pulava, cantava e sorria, queria contar a todos que uma coisa boa tinha acontecido; o Medo estava muito assustado, porque coisas novas estavam a acontecer e ele não sabia o que fazer, tinha vontade de fugir e de se esconder. Então a Raiva, o Medo, a Tristeza e a Alegria decidiram fazer uma reunião muito especial, no fim do Arco-Íris. Cada uma tinha de levar o que de melhor e mais valioso tinha em si. As quatro emoções ficaram a pensar... o que poderia ser?

Quando chegaram para a reunião perceberam que no fim do arco-íris existia um grande baú. Dentro deste baú tinham que colocar o que de melhor e de mais valioso tinham de si mesmo.

O que terá colocado Tristeza?

E a Raiva?

E a Alegria?

E o Medo?

Adaptada da história “Os Sentimentos e os Tesouros do Arco-Íris)

(retirado em 02.04.11)

