



esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar

## Relatório Final

*- Eu no Mundo das Crianças -*

Paula Maria Borges Queiroz

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vera do Vale.

Coimbra

Julho de 2011

## Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Coelho, à Professora Dra. Vera do Vale e Dra. Isabel Cristina Borges, que me acompanharam e orientaram ao longo deste processo, até ao actual produto final, sempre numa atitude crítica e disponível.

Às minhas companheiras de curso, e amigas, Alexandra Bettencourt, Daniela Santos, Vanessa Almeida e Vanessa Oliveira, por todas as partilhas, por todos os trabalhos, por tudo o que me ensinaram, por tudo o que aprendemos juntas e pela boa disposição com que sempre ultrapassámos os momentos mais difíceis.

À minha colega de estágio, Joana Santos, que também contribuiu para a construção deste relatório e porque sem ela nada teria sido igual.

À equipa educativa do centro de estágio que me acolheu, em especial à educadora cooperante e ao director pedagógico, por me presentear com o privilégio de aprender com eles, pelo seu apoio e disponibilidade e, em especial, por serem grandes profissionais.

À minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai, Ana e José Queiroz, e à minha tia Maria João Amaral, que sempre me apoiaram com entusiasmo e interesse, e se prestaram a rever o texto final.

Ao Marco, pela sua presença, compreensão e amizade ao longo de todo o meu percurso formativo.

Às vinte e uma crianças, que alegraram os meus dias e me levaram a ter certeza da minha vocação.

## Resumo:

O presente relatório pretende documentar a componente de estágio inerente ao Mestrado em Educação Pré-escolar, levado a cabo no ano de 2010/2011, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Neste documento compilam-se as informações mais relevantes, recolhidas e construídas através de experiências vivenciadas no local de estágio. Tendo-se sempre em vista uma prática reflexiva, descrevem-se componentes que se tornam fundamentais para enquadrar este estágio e analisa-se a intervenção levada a cabo, salientando aspectos que marcaram as etapas de formação e se revelaram fundamentais. A metodologia de projecto, a gestão de comportamentos, os processos de avaliação e a transição, são temáticas aqui aprofundadas, por terem constituído experiências-chave do processo de estágio.

Palavras-chave: prática reflexiva, metodologia de projecto, gestão de comportamentos, avaliação, transição.

## Abstract

The current report aims at documenting the training component in the Early Childhood Education Masters, held at the School of Education in Coimbra along the school year 2010-2011.

This document brings together the most important information, built and collected through the experiences lived in the kindergarten training premises. Always having a reflective practice in mind, the essential elements that structure the referred teacher training are hereby described, together with the analysis of the accomplished involvement, through the highlighting of features that most contributed to the relevance of this teaching educational stage. The following issues – project methodology, behaviour observation and supervision, evaluation strategies and transitions – are also examined in depth in the current document, because they are thought as having been the supporting experiences for the teacher training process.

**Key words:** reflective practice, project methodology, behaviour supervision, evaluation, transitions.

# Índice

Introdução.....	9
Enquadramento teórico.....	11
PARTE I – Caracterização do local e grupo de estágio.....	16
1. Caracterização da instituição.....	16
1.1 Meio Envoltente.....	17
1.2 População Escolar e Recursos Humanos.....	17
1.3 Estruturas Físicas e Materiais.....	17
1.4 Documentos que regem a instituição.....	18
2. Caracterização do grupo.....	20
2.1 Níveis de Desenvolvimento.....	20
2.1.1 Psicologia do Desenvolvimento.....	21
3. Caracterização das dinâmicas de sala.....	24
3.1 Organização do ambiente educativo.....	24
3.1.1 Grupo.....	24
3.1.2 Espaço e Materiais.....	25
3.1.3 Tempo.....	27
3.2 As práticas educativas da educadora.....	27
3.2.1 Metodologia e Opções Educativas.....	28
3.2.2 Planificação.....	28
3.2.3 Dinâmicas Relacionais.....	28
3.2.4 Avaliação.....	29
PARTE II – A minha intervenção.....	32
1. Fases do processo de estágio.....	32

2. Fundamentação da minha prática.....	35
2.1 Modelos Curriculares.....	35
2.1.1 High-Scope.....	36
2.1.1.1 Organização do espaço.....	36
2.1.1.2 Rotina diária.....	37
2.1.1.3 Interações educativas.....	37
2.1.2 Reggio Emilia.....	38
2.1.2.1 Organização do espaço.....	38
2.1.2.2 Rotina diária.....	39
2.1.2.3 Interações educativas.....	40
2.1.3 Movimento Escola Moderna.....	40
2.1.3.1 Organização do espaço.....	41
2.1.3.2 Rotina diária.....	41
2.1.3.3 Interações educativas.....	43
2.2 Metodologia de projecto.....	43
2.2.1 O papel do educador.....	44
2.2.2 A minha experiência.....	45
3. Implementação de um projecto pedagógico.....	47
3.1 Enquadramento/Definição do problema.....	47
3.2 Lançamento.....	49
3.3 Planificação.....	50
3.4 Execução.....	52
3.5 Divulgação.....	54
3.6 Dificuldades/Avaliação.....	55
PARTE III – Experiências-chave.....	58
1. Gestão de comportamentos.....	58
1.1 Fundamentação teórica.....	58

1.2 Programa de incentivos.....	61
1.2.1 Reflexão.....	63
2. Avaliação.....	65
2.1. Sistema de Acompanhamento de Crianças.....	67
3. Transições.....	72
3.1 Fundamentação teórica.....	72
3.2 Estratégias.....	73
3.3 As transições a nível internacional.....	75
Considerações Finais.....	77
Bibliografia.....	79
Apêndices	

## Abreviaturas

DEB – Departamento de Educação Básica

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

## Introdução

O presente relatório final, desenvolvido sob orientação da Professora Dra. Vera do Vale, enquadra-se no segundo ciclo de formação de professores, de acordo com o processo de Bolonha, o Mestrado em Educação Pré-escolar, que completa a licenciatura em Educação Básica. O seu título, *Eu no Mundo das Crianças*, prende-se com a fundamental componente prática que evidencio ao longo do documento, que me permitiu explorar esse universo, e com a constante preocupação em ter em conta a perspectiva das crianças, “ouvindo sempre a sua sabedoria”.

Com este documento pretendo resumir a componente de estágio, que foi parte integrante da minha formação ao longo deste ano, bem como explorar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas, durante todo o meu processo formativo. Para o efeito, incluo no corpo do trabalho uma componente descritiva, na qual relato situações vivenciadas e contextualizo o meu estágio, e uma componente reflexiva, através da qual analiso situações e espelho as minhas interpretações. Estas duas componentes aparecem ao longo do documento de forma indissociável, completando-se, em paralelo com uma revisão bibliográfica que fundamenta o meu texto. Encarando o(a) educador(a) como um ser reflexivo, em constante adaptação de práticas, pareceu-me difícil dissociar estas duas vertentes, fazendo sentido juntá-las.

Para enquadrar teoricamente o relatório, apresento uma breve resenha histórica da Educação de Infância em Portugal e refiro os documentos oficiais que os profissionais da educação dispõem para apoiar as suas práticas, e os quais explorei ao longo do documento. Seguidamente estruturei o relatório, dividindo-o em três partes principais: a Parte I, na qual caracterizo brevemente o local de estágio, o grupo de crianças e as práticas educativas da educadora cooperante; a Parte II, onde descrevo as fases em que organizei o meu estágio e fundamento as minhas opções e escolhas efectivadas na actuação progressiva que desenvolvi; e a Parte III, para a qual seleccionei três motes principais, a gestão de

comportamentos, a avaliação e as transições, por constituírem temas que abordei, e com os quais contactei, ao longo da minha prática educativa.

Como considerações finais, refiro a importância que a construção deste relatório teve nesta última etapa da minha formação, bem como a mais-valia que constituiu a componente de estágio, permitindo-me desenvolver competências e vivenciar experiências únicas. Reflecto sobre as minhas dificuldades e avalio como o percurso percorrido contribuiu para a minha formação enquanto futura educadora.

## Enquadramento Teórico

A educação de infância tem vindo a sofrer, ao longo dos anos, mudanças substanciais. Aquando do surgimento dos primeiros jardins de infância, estes eram encarados como um sítio de guarda de crianças, hoje em dia já se conhece o seu verdadeiro valor e potencial para o desenvolvimento das crianças. Atendendo a pesquisas feitas nesta área são várias as vantagens atribuídas às instituições de atendimento à infância: as crianças usufruem e beneficiam “da interação com outras crianças e com pessoal especializado” e “o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social pode ser potenciado” (Unicef, 2008).

Segundo Vasconcelos (1999), a grande expansão da educação de infância aconteceu na década de noventa. As taxas de cobertura do sistema de educação pré-escolar eram muito inferiores às taxas de países do Norte da Europa, que chegavam a abranger quase 80% das crianças, por oposição aos 36% de Portugal. Em 1994, um parecer do investigador João Formosinho, encomendado pelo Conselho Nacional de Educação, revelou que a rede pré-escolar portuguesa não era eficaz, encontrando-se a sua orientação dispersa por vários organismos e ministérios, aconselhando uma maior participação activa do Estado na concertação desta situação. O assunto começou então a ser discutido, constituindo interesse nacional. Em 1996 surge então o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar em Portugal, difundido pelo Ministério da Educação, e no seu seguimento, em 1997, estabeleceu-se a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Este cenário constituiu a conjuntura que desencadeou o verdadeiro desenvolvimento da rede pré-escolar em Portugal (Vasconcelos, 1999).

*É justamente o reconhecimento de que se tem avançado de uma maneira espectacular durante os últimos anos, mas que ainda há muito a fazer e melhorar, que nos coloca diante o verdadeiro desafio da Educação Infantil (...): o desafio da qualidade.*

(Zabalza, 1998 p.9)

Actualmente, a legislação já oferece uma variedade de diplomas e leis que orientam as práticas da educação, em particular existem documentos específicos para a educação de infância que a enquadram legalmente no sistema educativo português. Os educadores de infância estão assim munidos de ferramentas que enquadram a sua profissão e lhes fornecem pistas para desenvolverem práticas de qualidade.

A Educação Pré-Escolar tem um quadro legislativo próprio, definido pela já referenciada Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro). Esta legislação baseia-se na Lei de Bases do Sistema Educativo e estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Da Lei-Quadro decorrem os objectivos gerais pedagógicos da educação pré-escolar (Lei nº5/97, Artigo nº10):

*a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;*

*b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;*

*c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;*

*d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;*

*e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*

- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;*
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;*
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.*

Os objectivos gerais são aqui enunciados “como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores” (ME/DEB, 1997, p.14).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, com os princípios e objectivos, serviu de fundamentação para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

As OCEPE, constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, isto é, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Estas orientações são uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, contribuindo assim para promover uma melhoria da qualidade dos serviços.

É importante referir que as Orientações Curriculares não são um programa; ainda que se destinem à organização da componente educativa, adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador e menos na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Distinguem-se também de algumas concepções de currículo, uma vez que são mais gerais e abrangentes, ou seja, incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, por isso, vários currículos.

São quatro os fundamentos que sustentam as Orientações Curriculares devendo estes estarem articulados entre si (ME/DEB, 1997, p.14):

- O desenvolvimento e a aprendizagem da criança como vertentes indissociáveis;

- Reconhecer a criança como sujeito do processo educativo - partir dos conhecimentos prévios da criança, valorizando os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- Construção articulada do saber - as diferentes áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- Realizar uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação.

As Orientações Curriculares estabelecem orientações globais para o educador e prevêm a intervenção profissional do educador, caracterizada pela intencionalidade do processo educativo.

Definido pelo Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, encontra-se o Perfil Específico do Educador de Infância, que estabelece normas que regulam o seu desempenho profissional. Segundo este decreto, o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto) Este deve ser um processo que interliga as três componentes:

*a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;*

*b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;*

*c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;*

*d) Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;*

*e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.*

Como documento mais recente referente à gestão curricular na educação pré-escolar, a DGIDC lançou a Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007.

*Este documento integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.*

(Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007)

Também esta circular foi construída tendo por base a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e “pretendeu estabelecer um quadro de orientação pedagógica, de referência para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007), sugerindo documentos que devem existir em todas as instituições, de forma a apoiarem a construção e gestão do currículo: o Projecto Educativo de Instituição, os Projectos Curriculares de Grupo e o Processo Individual da Criança, sugerindo também normas para a sua elaboração e implementação. A avaliação, a organização de actividades de apoio à família e a articulação entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo são também aspectos regulamentados por este documento.

Os documentos apresentados serviram de base para a construção deste relatório, bem como estiveram presentes ao longo de todo o meu processo formativo, em especial na componente prática.

## Parte I – Caracterização do local e grupo de estágio

---

A caracterização que apresento baseia-se na análise do Projecto Educativo do Jardim de Infância e do Projecto Curricular de Grupo, em informações que recolhi junto do coordenador pedagógico e da educadora cooperante, e na minha observação e integração nas rotinas diárias da instituição.

### 1. Caracterização da instituição

---

O Jardim de Infância onde levei a cabo o meu estágio foi criado em 1973, funcionando nas mesmas instalações desde essa altura até à presente data. A instituição abriu com cerca de 65 crianças, aumentando este número progressivamente, até às 120, número que se manteve em média até finais dos anos 90. Actualmente existem cerca de 70 crianças a frequentarem este Jardim de Infância. A instituição constitui um organismo público sob a tutela do Ministério da Ciência e Ensino Superior.

A instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 8h da manhã até as 18h30 da tarde, sem interrupções, e encerra aos fins-de-semana, feriados e durante o mês de Agosto. A componente educativa tem início às 9h30, prolongando-se até às 12h30 e retoma das 14h30 até às 16h30. As rotinas diárias são flexíveis, consoante as idades em questão, mas obedecem a alguma consistência de procedimentos. (Apêndice 1)

Para além do atendimento regular às crianças, a instituição oferece algumas actividades de enriquecimento curricular, que são suportadas mensalmente pelos

Encarregados de Educação e acontecem fora da componente educativa, procurando apoiar a componente de apoio à família: a natação, o inglês, a expressão dramática e o judo.

### 1.1 Meio Envolvente

A instituição fica situada numa zona habitacional privilegiada da cidade de Coimbra, na freguesia da Sé Nova. Esta freguesia situa-se no centro da cidade de Coimbra e abrange uma zona urbana constituída por uma população marcada pela multiplicidade de estratos sociais. A freguesia da Sé Nova encontra-se em permanente desenvolvimento, a nível cultural e social.

### 1.2 População Escolar e Recursos Humanos

O Jardim de Infância atende, actualmente, 70 crianças que estão distribuídas da seguinte forma: sala dos 3 anos – 19 crianças, 2 salas de 4 anos – 11 e 19 crianças, e sala dos 5 anos – 21 crianças.

A equipa que presta serviço na instituição é composta pelos seguintes elementos: um educador de infância que desempenha funções de director pedagógico, quatro educadoras, seis auxiliares de educação, duas cozinheiras, uma auxiliar de alimentação, uma auxiliar administrativa, uma técnica superior de apoio à direcção, um professor de música e uma educadora de apoio especial.

### 1.3 Estruturas Físicas e Materiais

A instituição tem como instalação uma moradia, adaptada para o efeito. Ao dispor das crianças existem quatro salas de actividades, que são amplas, com boa luminosidade e arejamento natural, com revestimentos seguros, e estão equipadas com recursos didácticos. Existe também uma sala de apoio pedagógico diverso, um salão polivalente, um ginásio, quatro casas de banho e, no exterior, um quintal. Todos os espaços atrás mencionados encontram-se devidamente

equipados e preparados para o efeito, bem como são sujeitos periodicamente a certificação pelas entidades ligadas à segurança, higiene e saúde no trabalho. Como espaço exterior a instituição dispõe de um espaçoso e arborizado quintal, também este munido com equipamentos adequados às necessidades de crianças.

#### 1.4 Documentos que regem a instituição

Os principais documentos que regem a instituição são: O Regulamento Interno, o Projecto Educativo e os Projectos Curriculares de Grupo.

O Projecto Educativo rege o trabalho educativo de toda a Instituição; todas as salas constroem os seus Projectos Curriculares de Grupo tendo por base este documento e as educadoras estabelecem as suas práticas segundo as suas orientações. O tema do projecto, correspondente ao ano lectivo 2010/2011, é “Pé ante pé...vamos ver o que isto é!”; este é um tema aberto, com a intenção de se adaptar e moldar aos interesses e motivações das crianças. Como forma de concretizar o projecto pretende-se evidenciar um processo de investigação-acção, orientado e estimulado pelos adultos, mas gerido pelas crianças; “Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME/DEB, 1997 p.19).

Segundo o Projecto Educativo, foram definidos objectivos específicos: “contribuir para que as crianças construam os seus saberes com base em experiências e descobertas; despertar a curiosidade, a capacidade de observar e pensamento crítico; incentivar as crianças a conhecerem as diferenças no meio envolvente, respeitando-o e cuidando-o; promover atitudes e valores de respeito pelo o outro para a vida em sociedade; favorecer momentos de comunicação e partilha que permitam às crianças um domínio progressivo das diferentes expressões; integrar as famílias no processo educativo e proporcionar momentos de efectiva colaboração.” (Projecto Educativo, 2011) Também o papel dos educadores é explicitado no Projecto Educativo, como convicção da instituição

espera-se que estes observem, ouçam e interiorizem as brincadeiras, jogos, conversas, preocupações e interesses das crianças e os transformem em oportunidades significativas de trabalho a serem explorados em contexto individual ou de grupo. Como forma de desenvolver estas oportunidades é proposto o trabalho por mini-projectos, partindo de um objecto indutor, que aparece na sala ou na instituição. Para este ano lectivo a equipa educativa decidiu disponibilizar a cada sala um boneco; este integrou o grupo, foi-lhe criado um “cartão de cidadão”, explorada a sua nacionalidade, país e costumes; este novo elemento é o motor de novos projectos, por trazer objectos ou criar situações que, partindo dos interesses das crianças, gerem a curiosidade do grupo.

## 2. Caracterização do grupo

---

O grupo com que estagiei, da sala dos 5 anos, era inicialmente composto por 21 crianças, 15 do sexo feminino e 6 do sexo masculino; posteriormente, uma das crianças do sexo feminino deixou a instituição (por alteração do local de residência) e integrou o grupo uma criança do sexo masculino, tendo o grupo ficado a contar com 14 crianças do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Todo o grupo é de nacionalidade portuguesa, excepto a criança que o integrou posteriormente, que é de nacionalidade belga; quanto aos progenitores verifica-se uma diversidade cultural (duas mães e um pai cabo-verdianos, um pai e uma mãe timorenses e uma mãe belga); este é um grupo multicultural.

Todas as crianças vivem no concelho de Coimbra com ambos os pais, ou pelo menos um deles. As idades dos pais variam entre os 21 e os 44 anos, e estes têm profissões diferenciadas, enquadrando-se num nível sócio-económico de médio a médio-alto.

Da equipa educativa presente na sala, fazem parte a educadora cooperante e duas auxiliares, que se revezam ao longo do dia.

### 2.1 Níveis de desenvolvimento

O grupo, de acordo com a avaliação diagnóstica realizada no ano cessante, demonstra heterogeneidade no seu desenvolvimento. Destacam-se algumas crianças pela sua capacidade de participação, concentração e conhecimento, contrastando com algumas situações específicas de dificuldade de concentração e participação em situações de pergunta/resposta.

Embora se detectem algumas assimetrias já referidas, considero que, quanto ao nível de linguagem este é, no geral, uniforme, (excluindo um caso ou dois que apresentam algumas dificuldades); a maior parte já possui um vocabulário muito rico, com boa dicção, e é capaz de manter um diálogo coerente, com frases

bastante completas. Também relativamente à abordagem da leitura e da escrita o grupo revela grande motivação; já todos escrevem o seu nome, alguns identificam e conhecem letras e duas das crianças já conseguem ler.

No que remete para o desenvolvimento motor e para a matemática o grupo não revela diferenças significativas e não existem dificuldades específicas a apontar.

Relativamente ao campo das relações e ao nível social, todo o grupo é curioso e alegre e adere com prazer às experiências educativas, as crianças participam nas planificações, sugerem e partilham a sua opinião; conhecem as regras e são capazes de gerir as suas dinâmicas. Pela necessidade que têm em afirmar a sua posição, em situação de grande grupo, as crianças ficam mais irrequietas, sendo objectivo da educadora a desenvolver sempre competências ao nível da atenção, concentração e respeito pelo outro.

Todas as crianças interagem de forma positiva com a educadora e com as auxiliares, embora uma minoria de crianças tenda a requerer em demasia a atenção da educadora, criando uma relação de dependência. No entanto, quase todo o grupo é já completamente autónomo, vão à casa de banho e comem sozinhos; na sala procuram os materiais de que necessitam autonomamente e desenvolvem as tarefas de forma independente.

### 2.1.1 Psicologia do Desenvolvimento

Para enquadrar e fundamentar esta apresentação sucinta da caracterização do grupo senti necessidade de aprofundar algumas teorias da psicologia do desenvolvimento. Assim, e segundo Matta (2001), apresento dois grandes grupos teóricos que explicaram os mecanismos de desenvolvimento do ser humano: os cognitivistas, como Piaget, e os que assentam as suas teorias nos modelos socioculturais, referenciando Vygotsky.

Segundo as teorias cognitivistas a criança é encarada como “alguém que pensa, compreende, memoriza e aprende, dando ênfase a processos internos.”

(Matta, 2001 p.54) A estimulação externa, em especial a nível sensorial e perceptivo, é considerada importante, mas o processo de desenvolvimento é visto como autónomo dos contextos em que o sujeito se insere e das interacções que estabelece. De acordo com os modelos socioculturais “o desenvolvimento não pode ser considerado independente dos contextos socioculturais em que ocorre”. (Matta, 2001 p.54) e constrói-se pelas experiências e relações que o sujeito estabelece com o meio que o rodeia. Vygostky (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007b) salientou o papel da cultura e da dimensão social das interacções como promotores do desenvolvimento singular de cada pessoa.

Baseando-me na teoria de Piaget o desenvolvimento processa-se segundo uma trajectória sequencial pelo que o psicólogo descreveu quatro estádios para o desenvolvimento cognitivo; “em cada estádio, a criança desenvolve uma nova forma de operar – de pensar e responder ao ambiente.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001 p.31)

Segundo Piaget, (s/d, citado por Matta, 2001), o primeiro estádio designa-se por sensório-motor (0 – 2 anos) e a actividade cognitiva durante este estádio baseia-se na experiência imediata, através dos sentidos, em que há interacção com o meio. O bebé começa a construir esquemas de acção para assimilar mentalmente o mundo que o rodeia; a inteligência é prática. As noções de espaço e tempo são construídas pela acção pelo contacto com o meio, que é directo e imediato, sem representação.

O grupo que a cima caracterizei pode integrar-se no segundo estádio, intuitivo ou pré-operatório (2 – 7 anos); verifiquei que as crianças já usam a inteligência e o pensamento e procedem à interiorização dos esquemas de acção. Uma das mais importantes conquistas deste estádio é a emergência da função simbólica, isto é, a capacidade de representar mentalmente acontecimentos que não ocorrem no presente, através de símbolos - palavras, objectos, gestos. Embora nem todas as crianças se encontrem igualmente desenvolvidas em todos os domínios, é evidente que todas são capazes de tomar consciência e conceptualizar os esquemas de acção, sendo também visível o egocentrismo

característico deste estágio, pelo que muitas se centram no seu ponto de vista e têm dificuldade em aceitar a opinião dos outros, sendo este um ponto que a educadora trabalha diariamente.

Como terceiro estágio Piaget referiu o das operações concretas (7 - 12 anos), no qual se reorganiza verdadeiramente o pensamento. As crianças começam a ver o mundo com mais realismo, deixam de confundir o real com a fantasia. É neste estágio que adquirem a capacidade de realizar operações, pelo aparecimento do pensamento lógico. Podemos definir operação como a acção interiorizada – coordenadas e realizada no pensamento, composta por várias acções e caracterizada pela reversibilidade; no entanto, embora a criança já consiga realizar operações, precisa de realidade concreta para realizar as mesmas.

O último estágio das operações formais (12 – 16 anos) caracteriza-se pela entrada na adolescência. A criança deixa o domínio do concreto para passar às representações abstractas sem ser necessário recorrer ao real.

Numa perspectiva sintética, pelos estágios de desenvolvimento, Piaget muniu os profissionais da educação com uma ferramenta poderosa para orientarem a sua prática, no entanto é importante referenciar o carácter subjectivo destes estágios, por não serem estanques e por ser essencial analisar cada caso e cada criança tendo em conta todo o contexto e particularidades que a envolvem, na sua individualidade.

### 3. Caracterização das dinâmicas da sala

---

Como parte integrante do meu estágio observei e analisei o clima de sala, estabelecido pelo ambiente educativo e desenvolvido pela educadora.

#### 3.1 Organização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser encarado como “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.” (ME/DEB, 1997 p.31) A disposição do espaço, do grupo e do tempo deve ser promotor de interações entre todos os que participam no processo educativo e cabe ao educador gerir e reflectir sobre esta organização, partindo dela para orientar as suas práticas e utilizando-a para suportar o trabalho curricular. Segundo Zabalza (1998), como dimensões do ambiente no jardim de infância, aponto a dimensão temporal, a física, a funcional e a relacional; o educador deve ter em conta estas quatro vertentes quando toma decisões e faz escolhas sobre a forma como pretende desenvolver a sua prática, tendo por base metodologias ou modelos educativos que fundamentem essas escolhas. A utilização do espaço e a organização do grupo e do tempo, expressam intenções educativas e é fundamental que o educador se interrogue sobre os seus objectivos e quais as finalidades que aquele ambiente promove.

##### 3.1.1 Grupo

Para a organização do grupo a educadora tem em conta as características individuais de cada criança e o modo como elas interagem. Embora desenvolva diferentes tipos de trabalho, individual, em pequeno e grande grupo, o preferencial e o mais utilizado é o trabalho em cooperação: pela promoção de trabalho em pequenos grupos cria oportunidades diversas de confrontação de

ideias e de colaboração, para resolver uma dificuldade comum. Usualmente o trabalho orientado é desenvolvido nas mesas, mas consoante a actividade e as necessidades inerentes à gestão do espaço, o grupo pode escolher trabalhar no tapete ou noutro espaço da sala que satisfaça a ocasião.

A forma como a educadora se relaciona com as crianças e a sua atitude e postura, são fundamentais para a criação de um ambiente educativo positivo. Também este facto importa para desenvolver o sentido de democracia no grupo e promover uma saudável resolução de conflitos, “A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.” (ME/DEB, 1997 p.36) Os instrumentos criados pela educadora cooperante, como o quadro de presenças e o calendário, contribuem para desenvolver estes princípios. Também as regras de conduta na sala que esta elaborou em conjunto com as crianças, tornando-as responsáveis pela sua própria integração no grupo, e o papel participativo que lhes atribui em variadas situações (planificação, avaliação, gestão de conflitos, partilha de sugestões, organização do espaço e do tempo), foram fundamentais para a construção do espírito de grupo.

### 3.1.2 Espaço e Materiais

“O tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (ME/DEB, 1997 p.37)

A organização do espaço e dos materiais é um tema de reflexão que a educadora cooperante não ignora e que mantém sempre em discussão. Segundo o Projecto Curricular de Grupo ela propõe a divisão da sala referenciando 13 espaços distintos: o tapete, o quadro magnético, o quadro de giz, o canto da leitura, a mesa grande, o cavalete, a zona da informática, a pista, os jogos de mesa, o canto das ciências, o veterinário, a casinha e a loja. (Apêndice 2). Os

diferentes espaços são utilizados consoante o tipo de trabalho a desenvolver, tendo em conta os projectos a decorrer, e as crianças são livres de fazer escolhas e sugerir alterações; a educadora tem também em conta as suas motivações e adapta o espaço às solicitações e necessidades do momento. Como exemplo, posso referir situações que presenciei ao longo do estágio: a casinha foi transformada num castelo e a zona das ciências tomou destaque pelo acrescento de mesas, desaparecendo a pista, numa etapa em que o grupo manifestou que aquele espaço não era utilizado e revelou interesse por realizar experiências e experimentar materiais diversos, chegando-se a pôr em prática, por vontade das crianças, o mini-projecto “dinamizar o cantinho da ciência”. Quando o cantinho das ciências deixou de ser tão motivador para o grupo, e pelo início de um novo projecto, as mesas foram retiradas, dando lugar a um espaço amplo de construção, no qual as crianças puderam, com materiais de desperdício colocados à sua disposição, criar livremente. Os espaços não são então estanques, são flexíveis e a sua organização revela intencionalidade e fundamento.

Os materiais presentes na sala não são muitos mas são adequados e didácticos, sendo também esta uma preocupação da educadora, tentando renovar os jogos, por troca e partilha com as outras salas da instituição. Os materiais encontram-se ao alcance das crianças, que são livres para os manusearem e explorarem.

Como principal potencialidade educativa deste espaço aponto a promoção de autonomia, por as crianças poderem escolher e alcançar os materiais com que desejam trabalhar, os jogos e os espaços nos quais querem estar; também elas são participantes activas na organização do espaço e o ambiente positivo que nele se vive é fruto das relações e interacções, entre crianças, educadora e auxiliares, que ele permite estabelecer.

Embora a sala de actividades constitua o espaço de referência para o grupo a educadora explora também as diferentes áreas da instituição, como o salão, o ginásio ou o quintal, para desenvolver actividades e proporcionar oportunidades significativas de aprendizagem.

### 3.1.3 Tempo

Como característica do jardim de infância o tempo é, no geral, flexível, mas o cumprimento de uma rotina é muito importante para que a criança consiga organizar a sua estrutura temporal no espaço e num contexto. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) podemos diferenciar a sucessão dos dias, que é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças, constituindo a rotina educativa, das referências temporais, que proporcionam segurança e transições suaves, ajudando a criança a compreender as sequências temporais. Esta organização temporal é similar para todas as salas da instituição, pelo que consta do projecto educativo, e que já referenciei no apêndice 1. Como rotina educativa a educadora organiza os tempos tendo em conta a disposição do grupo e conversa com ele para decidirem a melhor estratégia para aquele momento.

### 3.2 As práticas educativas da educadora

Tendo por base as OCEPE (ME/DEB, 1997 p.25), constituem orientações globais para o educador de infância uma série de etapas que se interligam e que este deve ter em conta: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, são práticas fundamentais que conferem intencionalidade ao processo educativo.

Como aspecto fundamental da actuação da educadora tenho de salientar a sua atitude face ao grupo, como um todo, e a cada criança de forma individualizada. Ela conhece os interesses e necessidades de cada criança e domina as relações que elas estabelecem entre si e com os adultos. Actua como um exemplo, gerindo conflitos de forma calma e fundamentada, ouvindo todas as crianças, dando-lhes oportunidade de participarem e expressarem os seus desejos. Toda a sua prática, mais do que obedecer a modelos curriculares ou metodologias, tem por base a observação que faz do grupo e a interacção que estabelece com ele, conseguindo identificar aspectos específicos de intervenção.

### 3.2.1 Metodologia e Opções Educativas

Segundo o Projecto Curricular de Grupo, a educadora estabeleceu para este ano lectivo a intenção de trabalhar por metodologia de projecto, baseando-se numa perspectiva sócio-construtivista e interligando os modelos curriculares Reggio Emilia, Movimento Escola Moderna e High-Scope. Assim, o trabalho desenvolvido parte de mini-projectos que têm como ponto de partida a criança e os seus interesses, encarando-a como ser activo e capaz de desenvolver as suas próprias competências.

### 3.2.2. Planificação

A planificação feita pela educadora tem por base os conhecimentos que esta tem sobre o grupo e em especial as reflexões feitas sobre as planificações anteriores, analisando o que correu bem, o que não resultou como esperado, e porquê. Está prevista uma planificação semanal, feita com as crianças, em forma de tabela afixada na sala de actividades, ou através de uma rede de tópicos, como previsto por Katz e Chard (1997). Salvaguarda-se que todas as planificações são flexíveis e prevê-se a sua adaptação, conforme os requisitos apresentados pelas crianças, ou os temas de discussão que surgirem.

### 3.2.3 Dinâmicas Relacionais

As dinâmicas estabelecidas entre a equipa educativa são um mote de reflexão constante para a educadora. A interacção que esta estabelece, em especial com as auxiliares da sala, é de respeito e sinceridade, e este sentimento é recíproco. Todas as atitudes tomadas são previamente discutidas e explicadas, fundamentando o porquê das suas escolhas; se alguma situação inesperada acontece a educadora tem a preocupação de conversar posteriormente com as auxiliares, não deixando espaço para males entendidos ou discordâncias. Estando

previamente esclarecidas as metodologias que a educadora pretende utilizar, quais as atitudes a desenvolver face a determinadas situações e quais os critérios pedagógicos por ela estabelecidos é possível que a equipa desenvolva um trabalho consistente com o grupo, mantendo uma concordância de procedimentos que permite às crianças sentirem-se seguras e perceberem o porquê daquelas práticas, respeitando igualmente todos os elementos presentes na sala.

Relativamente à relação Escola-Família constatei, pela minha observação, que a interacção promovida com as famílias das crianças é forte e consistente, e a educadora tem sempre em vista desenvolver esta relação, criando laços de proximidade. Sempre que oportuno os pais são convidados a vir à escola e a participar em actividades ou a dar o seu contributo em tarefas lúdicas ou didácticas e a maioria mostra-se bastante cooperante. Também as famílias entre si revelam alguma proximidade e até ao momento revelam-se atentas e preocupadas com o bem-estar e desenvolvimento das crianças e procuram propor formas de se integrarem nas actividades e dinâmicas desenvolvidas na instituição.

A educadora facilita a continuidade educativa na transição da família para o Jardim-de-Infância estabelecendo redes de ligação através do envio de recados ou de pedidos de colaboração e reserva uma hora semanal para o atendimento formal e individual aos pais.

#### 3.2.4 Avaliação

Para além da consulta do Projecto Curricular de Grupo recolhi informações sobre esta temática junta da educadora cooperante, através de uma entrevista que elaborei. (Apêndice 3)

Como forma de avaliação a educadora cooperante prevê uma avaliação contínua e de carácter qualitativo. Para levar a cabo este processo são referenciados como instrumentos de avaliação a observação directa, os diálogos com as crianças, os registos gráficos (desenhos, pinturas, colagens, entre outros) e construções (bi ou tridimensionais), os registos fotográficos e a construção de um

portfólio individual de cada criança. Estão também previstas grelhas de avaliação definidas pela equipa educativa, que servirão para registar as competências, metas ou objectivos atingidos, emergentes e não emergentes em cada criança; estas processam-se em dois momentos distintos, um no início do ano lectivo, no qual a educadora regista as competências adquiridas e as não consolidadas, e outro momento, no final do ano, onde, procedendo às mesmas observações e segundo os mesmo parâmetros, compara as competências que foram adquiridas ou solidificadas e as que continuam por adquirir, relativamente ao primeiro momento.

Ao longo do meu estágio tive a oportunidade de presenciar diversos momentos de avaliação, em especial a construção dos portfólios, para a qual também contribuí e desenvolvi com as crianças. Constituem este documento fotografias, descobertas feitas pelas crianças, conversas ou discursos que a educadora considera serem importantes para registar e documentar. Incluem-se também as evidências, que são trabalhos realizados pelas crianças, e que estas e a educadora escolhem para integrarem o portfólio. As evidências são analisadas em conjunto pela educadora e pela criança, utilizando uma ficha de orientação na qual a criança explica porque escolheu aquela evidência e o que aprendeu com ela, e a educadora refere as áreas de conteúdo abordadas com a elaboração daquele trabalho e regista algumas observações relevantes.

Segundo Fernandes (2009), “A construção do portfólio origina a implicação da criança na sua avaliação e leva-a a um conhecimento do currículo, isto é, o que se espera que ela aprenda, e, ao mesmo tempo, torná-la mais consciente da sua própria aprendizagem.” Todo o documento é construído com a intervenção das crianças e são tidas em atenção as suas preferências e opiniões, embora uma parte seja reservada à educadora, para as suas observações e registo de competências adquiridas. Pela observação que levei a cabo constatei que a criança se envolve na sua própria avaliação e revela interesse por fazê-lo, sendo-lhe dada a oportunidade de expressar a sua opinião e de constatar o que aprendeu. O objectivo final deste documento é facilitar a transição da criança para o 1º Ciclo,

funcionando como um meio de comunicação ao informar o professor do percurso realizado ao longo do pré-escolar.

Durante todo o processo educativo é também incentivada uma auto-avaliação por parte das crianças; estas são conduzidas a reflectir sobre o seu desempenho, assinalando com símbolos (cara sorridente ou triste) os seus trabalhos. Para além da avaliação da criança, é evidente uma preocupação por parte da educadora em avaliar a sua própria prática, sempre numa atitude reflexiva sobre o seu desempenho; esta avaliação é suporte das planificações futuras da educadora. Esta reflexão sobre a acção revela intencionalidade educativa e é o suporte da sua prática; a reflexão antes, durante e depois, supõe planeamento, resposta a situações imprevistas e a toma de consciência do processo e dos seus efeitos.

Paralelamente a todo o processo de avaliação que já descrevi a educadora encontra-se a implementar um outro instrumento de avaliação, o DQP, ainda recente em Portugal, que inclui objectivos de promoção da qualidade e do desenvolvimento curricular da Educação Pré-Escolar, não se centrando apenas na criança mas avaliando também todo o ambiente educativo da instituição. (Apêndice 4) Este projecto surgiu no Reino Unido e foi implantado em Portugal, em 2009, por iniciativa da DGIDC após um período de investigação, reflexão e adaptação ao contexto português, como uma proposta de avaliação da qualidade e da eficácia das aprendizagens das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar. (Oliveira-Formosinho, 2009)

“A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender.” (ME/DEB, 1997 p.93)

## Parte II – A minha intervenção

---

Este capítulo pretende resumir o caminho percorrido ao longo deste processo; descrevo etapas basilares da componente de estágio e fundamento algumas escolhas que fiz, bem como a forma como conduzi a minha prática.

### 1. Fases do processo de estágio

---

A componente de estágio inerente ao Mestrado estrutura-se em quatro fases principais, que foram sugeridas pelas orientadoras: uma primeira fase de observação (5 semanas); uma segunda fase correspondente à entrada progressiva na actuação prática (4 semanas); uma terceira etapa de desenvolvimento das práticas pedagógicas, planificando em conjunto com a educadora (8 semanas); e uma última fase, de implementação e desenvolvimento de um projecto pedagógico (6 semanas). Na minha intervenção estas etapas não foram estanques, mas sim flexíveis e adaptei-as ao contexto educativo do momento.

A etapa de observação foi reduzida; participei num programa intensivo de erasmus de duas semanas na Holanda (que apresento na Parte III do relatório), pelo que me ausentei e alterei a calendarização inicial. Ao longo do estágio, e em especial agora que faço o balanço final, sinto que dediquei pouco tempo a esta fase e que teria lucrado com mais alguns momentos de observação das práticas da educadora e do próprio grupo; “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/DEB, 1997 p.25) A observação mais concreta e contínua do grupo ter-me-ia permitido desenvolver uma maior diferenciação pedagógica, atendendo às potencialidades individuais de cada criança, o que apenas consegui desenvolver mais concretamente na fase final do estágio, quando já conhecia as motivações e particularidades de todas as crianças.

Comecei a planificar actividades pontuais na terceira semana, em colaboração com a minha colega de estágio, e estas foram contextualizadas nos projectos já em desenvolvimento pela educadora. Por se aproximar a época do Natal houve, nesta fase, uma quebra nos trabalhos, mas todos os intervenientes no processo se esforçaram por evitar que esta alteração de rotina interferisse em demasia com as actividades pedagógicas em curso nas diferentes salas. Tendo em conta este aspecto é fundamental reflectir sobre temas como a escola inclusiva, a educação para todos e a continuidade educativa, que marcam e caracterizam a educação pré-escolar. Por escola inclusiva entende-se “que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (ME/DEB, 1997 p.19) Sendo a multiculturalidade uma característica evidente do grupo, será ainda mais importante ter em atenção estes aspectos e fomentar o respeito pela diferença, adoptando pedagogias diferenciadas. Relativamente à época natalícia era vantajoso aproveitar este facto para desenvolver oportunidades integradas no projecto educativo, que visassem esta temática, podendo também constituir uma situação de integração e colaboração das famílias. “A diversidade de situações e a variedade de reacções das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas.” (ME/DEB, 1997 p.88)

Na quinta semana de estágio iniciou-se a implementação de um pequeno projecto, com o apoio da educadora cooperante, que surgiu das solicitações do grupo e das questões que apresentaram. (Apêndice5) O desenvolvimento deste projecto tornou-se na minha primeira grande intervenção, dinamizando o grupo e

organizando o ambiente educativo. Terminado o projecto, comecei a planificar semanalmente com a educadora cooperante, tendo em conta os interesses das crianças e as suas manifestações.

O processo de planificação que levei a cabo durante o estágio sofreu alterações; até sistematizar uma forma de planificar experimentei diferentes métodos, começando por ser muito descritiva, explicitando todos os passos de uma actividade, chegando a uma planificação semanal, em tabela, mais aberta e flexível. Este processo levou-me a reflectir sobre o porquê de planificar, qual a importância e qual o caminho a seguir. A importância de estabelecer metas e objectivos tornou-se evidente, por sustentar e fundamentar a minha prática, e o processo de planificação permitiu-me reflectir sobre as minhas intenções educativas. Característica das minhas planificações foi ter sempre em conta o grupo, e cada criança de forma individual, as suas motivações e os seus interesses, com um cariz flexível e aberto.

A última fase do estágio correspondeu à implementação de um projecto pedagógico, que teve por base a metodologia de projecto, que nos pontos seguintes fundamento e apresento.

## 2. Fundamentação da minha prática

---

Para desenvolver a minha prática durante o período de estágio baseei-me nos modelos curriculares referidos pela educadora no Projecto Curricular de Grupo e na metodologia de projecto por ela implementada; no entanto, desenvolvi também uma reflexão e breve revisão bibliográfica sobre estes modelos, aprofundando as suas orientações, para conseguir então fundamentar a minha própria prática.

### 2.1 Modelos Curriculares

A escolha de um só modelo curricular para basear toda a minha prática pareceu-me ainda muito exigente nesta etapa da minha formação, pelo que optei por recolher orientações dos três modelos diferentes para sustentar as minhas opções educativas. A organização do ambiente educativo e as dinâmicas relacionais foram dois dos principais aspectos que explorei, interligando os modelos, considerando que os três partem de uma perspectiva sócio-construtivista e se inserem no campo das pedagogias de participação.

Segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Nisa (2007a p.18) as pedagogias da participação vieram desconstruir modelos tradicionais, que se centravam na transmissão de conhecimentos e no professor, dando lugar a processos educativos centrados na criança como ser individual, e no grupo, importando dar significado às experiências e tendo como principal foco de interesse os processos e não os produtos. “A pedagogia da participação centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente (...) e implica a escuta, o diálogo e a negociação” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.21).

### 2.1.1 High-Scope

Segundo Oliveira-Formosinho et al., (2007a p.55) “O currículo High-Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentalista para a educação de infância”, tendo por base as teorias de Piaget. Explicitando o paradigma cognitivo-desenvolvimentalista “o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.61) Para Piaget o sujeito constrói o conhecimento pela interação entre o raciocínio e a experiência sensorial; de acordo com esta perspectiva, Kohlberg e Mayer (1972), (citados por Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.62) construíram a tese de que a promoção do desenvolvimento é o objectivo último da educação. Para que tal seja possível, e como retrata o modelo High-Scope, é necessário que a criança constitua o centro do processo educativo, partindo do que sabe e do que é capaz para alcançar o estágio seguinte. Uma outra particularidade que advém da teoria Piagetiana e é evidente nos processos educativos que se baseiam na estrutura curricular High-Scope, é a preocupação com a promoção da autonomia intelectual da criança.

#### 2.1.1.1 Organização do espaço

De acordo com este modelo, a organização do espaço deve permitir que a criança desenvolva papéis sociais, relações interpessoais e diversos estilos de interação e deve ser promotora de experiências do quotidiano. Segundo Oliveira-Formosinho et al., (2007a p.66) é sugerido a organização das salas em áreas diferenciadas, que permitam diferentes aprendizagens, por exemplo a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca. Não se pretende, no entanto, que a sala adquira um modelo único ou estático, mas sim que se vá adaptando ao longo do ano lectivo, “É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.67) é importante que a criança possa, na sala do jardim de infância, contactar com realidades próximas às vivências que tem no

mundo exterior, possa falar e pensar sobre elas. “A educação de infância apoia a criança na entrada no Mundo – no seu mundo – permite-lhe experienciá-lo e comunicá-lo.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.67) Esta organização dos espaços também encoraja a participação activa da criança, a sua tomada de decisões e o poder de escolha, face ao que lhe é proposto pelo adulto.

Este currículo requer então uma reflexão sobre o papel que o espaço tem no processo educativo e cabe ao educador conhecer o grupo, as suas necessidades e o meio que os envolve, para que organize adequadamente a sala de actividades.

#### 2.1.1.2 Rotina Diária

Segundo Oliveira-Formosinho et al., (2007a p.70) o modelo High-Scope requer que o educador crie uma rotina diária, gerindo o tempo de forma a que as crianças possam usufruir de diversas experiências e vivenciar variadas situações, promovendo todo o tipo de interacções, criança-criança, criança-adulto, grande e pequeno grupo e mesmo de forma individual. É, no entanto, indispensável que a criança vá progressivamente co-gerindo o seu tempo, em negociação com o educador, apropriando-se da dimensão temporal. Conhecendo uma rotina estável, a criança sente-se segura e consegue prever o que a espera e, conhecendo a sequência dos acontecimentos, torna-se progressivamente mais autónoma e independente do adulto.

#### 2.1.1.3 Interacções educativas

Oliveira-Formosinho et al., (2007a) analisou também a dimensão relacional explícita no currículo High-Scope, que se baseia nas teorias de Piaget, quando este afirmou que a construção do conhecimento se promove no interaccionismo. Assim, neste contexto, o educador deve colaborar no processo de desenvolvimento da criança “criando situações que desafiem o pensamento actual

da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.71)

### 2.1.2. Reggio Emilia

*Um dos pilares do modelo Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças.*

(Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.95)

Este modelo curricular implementa-se na comunidade e esta desenvolve também um papel activo na educação das crianças, estas e os adultos coexistem na realidade que os envolve. A criança é encarada como um ser de direitos e competente, que se desenvolve activamente.

Como principais referências teóricas deste modelo pedagógico apontam-se Loris Malaguzzi, Dewey, Freinet, Froebel, Piaget, Vygotsky, entre outros. Os contributos destes autores foram fundamentais para a construção deste currículo que muitos consideram “como um dos modelos pedagógicos de educação de infância de maior qualidade de todo o Mundo.”(Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.95)

#### 2.1.2.1 Organização do espaço

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007a p.104) a organização do ambiente físico da escola é essencial para promover interacções sociais de comunicação e de aprendizagem cooperativa, e esta deve ser cuidadosamente pensada e planeada pelos educadores, pais e restante comunidade que, em colaboração, trabalham para promover um ambiente de bem-estar.

Cada escola Reggio Emilia dispõe de um espaço comum, denominado de “piazza”, no qual se localizam uma área de faz-de-conta e uma de expressão dramática. À volta da “piazza” dispõem-se três salas de actividades, divididas por áreas e cada uma com um mini-atelier. Também como espaços comuns existe a sala de música, a biblioteca, o arquivo e o “atelier”. O arquivo é um local onde se guardam todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças e se documentam os projectos elaborados, funcionando como uma fonte de recursos. O “atelier” constitui um espaço onde se desenvolvem artes plásticas diversas e no qual a criança se pode expressar e explorar diferentes técnicas e materiais.

O espaço exterior é pensado de forma a dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos no interior e nele é possível realizar diversas actividades; é um espaço promotor de experiências, pelas suas características naturais que são respeitadas e aproveitadas.

Em todos os espaços se presencia uma preocupação estética, de preocupação em criar um ambiente agradável e convidativo, e que favorece o desenvolvimento cognitivo e social. Também a existência dos espaços comuns pretende fomentar o estabelecimento de relações e de momentos de interacção entre toda a comunidade.

“O ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi 1997, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.104)

#### 2.1.2.2 Rotina diária

Tal como no currículo High-Scope, também em Reggio Emilia se pretende que a organização do tempo se estruture de maneira a proporcionar diferentes tipos de interacções e é proposto um equilíbrio entre os diversos tipos de trabalho a desenvolver (individual, pequeno grupo, em grande grupo, com ou sem o adulto). Em especial, ao longo do dia, são proporcionadas às crianças variadas oportunidades em que estas são livres para escolher o que desejam fazer e como:

o primeiro momento do dia, em assembleia, reporta-se exactamente para o instante em que as crianças escolhem o que querem fazer, seleccionando os instrumentos de que necessitam para desenvolver as actividades a que se propuseram. Também como parte integrante das rotinas diárias se inclui a realização de algumas tarefas do quotidiano do jardim de infância, pelas quais as crianças se responsabilizam, como por exemplo, pôr as mesas no refeitório ou limpar os materiais do atelier. (Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.107)

### 2.1.2.3 Interacções educativas

Também segundo o mesmo autor, Oliveira-Formosinho et al., (2007a p.109), na escola Reggio Emilia a interacção adulto-criança tem especial importância. O principal papel do educador é ouvir as crianças e criar um contexto educacional agradável, de confiança e motivador, baseando-se nas suas teorias e interesses revelados. “A pedagogia da escuta”, referenciada por Oliveira-Formosinho (2007a), constitui uma base fundamental de desenvolvimento do currículo, “no modelo pedagógico Reggio Emilia privilegia-se o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança em detrimento do professor que fala e expõe.” Ao escutar e observar a criança o educador consegue mais eficazmente identificar as suas necessidades e interesses, bem como as suas capacidades emergentes.

### 2.1.3. Movimento Escola Moderna (MEM)

De acordo com Oliveira-Formosinho et al., (2007a p.125) o MEM assenta numa “perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vygotsky e Brunner.” O processo de aprendizagem supõe o desenvolvimento das áreas das ciências, técnicas, artes, vida quotidiana e a acção pedagógica promove a troca de

informações e a comunicação. Os grupos, de forma a promover esta perspectiva de interacção, são mistos e heterogéneos quanto à faixa etária.

Este modelo curricular abre espaço para a vida em democracia e baseia-se em modelos de organização participada por todos, através de processos de negociação que conduzem o processo educativo desde o planeamento até à avaliação.

#### 2.1.3.1 Organização do espaço

As salas dos jardins de infância constituem-se por um espaço central polivalente e destinado a trabalho cooperado, rodeado de seis áreas de actividades: uma biblioteca e centro de documentação, uma oficina de escrita, um espaço dedicado às ciências, outro de carpintaria e construções, um espaço dedicado à expressão plástica e o canto dos brinquedos, destinado a actividades faz de conta. Cada zona deve estar provida com os materiais autênticos, reproduzindo o mais fielmente possível os espaços reais.

O ambiente deve ser agradável e estimulante e as paredes devem revelar as tarefas realizadas, pela exposição sistemática de todos os trabalhos produzidos. Também neste espaço devem existir quadros ou mapas conceptuais que ajudem as crianças a orientarem e planearem as suas dinâmicas; “Plano de Actividades”, “Lista Semanal dos Projectos”, “Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas”, “Mapa de Presenças” e o “Diário”, estes constituem instrumentos de monitorização das actividades diárias e devem ser construídos e utilizados pelas crianças. (Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.133)

#### 2.1.3.2 Rotina Diária

Os dias nos jardim de infância MEM dividem-se em duas etapas: a manhã, que se destina às actividades escolhidas pelas crianças, e a tarde na qual se

desenvolvem sessões de plenário informativas ou de foro cultural. Assim podem-se registar nove momentos específicos:

a. Acolhimento

Este é um momento em grande grupo, pretendendo juntar todas as crianças e o educador, onde todos participam, preenchem a tabela das presenças, e pela partilha de novidades ou notícias surgem ideias para novos projectos.

b. Planificação em conselho

Tendo em conta as partilhas matinais segue-se a planificação; as crianças registam nos quadros, de forma individual ou pequeno grupo, os projectos ou actividades que pretendem desenvolver.

c. Actividades e projectos

As actividades são desenvolvidas de forma autónoma pelas crianças ou estas podem requerer a colaboração do educador, que deve apoiar as diferentes áreas e estar também presente no espaço central. O trabalho desenvolvido nas áreas não deve ser superior a uma hora.

d. Pausa

Esta pausa, de meia hora, serve para uma ligeira refeição de fruta e para que as crianças brinquem em recreio livre.

e. Comunicações de aprendizagens feitas

Arrumadas as áreas de trabalho, o grupo volta a encontrar-se na área polivalente para partilhar as descobertas realizadas durante a manhã.

f. Almoço

As mesas são postas pelas crianças e o almoço servido com a sua colaboração.

g. Actividades de recreio/Repouso

Este é um momento de recreio orientado, no qual se desenvolvem jogos, canções de roda ou actividades motoras guiadas.

h. Actividade cultural colectiva

De volta a sala, no espaço polivalente, as crianças reúnem-se novamente. Neste momento desenvolvem-se diversas actividades orientadas, por exemplo a

leitura de histórias, uma representação ou uma partilha feita por convidados (pais ou outras personalidades)

i. Balanço em conselho

O dia termina com um ponto da situação, feito em conjunto, onde as crianças relatam as suas descobertas e sugerem novas ideias de trabalho para o dia seguinte (Oliveira-Formosinho et al., 2007a).

### 2.1.3.3 Interacções educativas

Nesta organização educativa as relações estabelecem-se numa base de respeito, de autonomia e solidariedade. Sendo a organização da vida diária o fundamento deste modelo curricular e dos processos educativos, esta promove relações democráticas e de cooperação. Cabe ao educador gerir esta organização participada e sustentar este processo, como dinamizador e estimulador.

## 2.2. Metodologia de Projecto

A origem da metodologia de projecto remonta ao século passado, surgindo pela mão de Kilpatrick, discípulo de Jonh Dewey e professor na Columbia University. Em 1918, Kilpatrick publica o seu trabalho lançando o livro “The Project Method”, no qual referia que a preparação ideal para um pleno desenvolvimento de uma criança era ajudá-la a vivenciar o presente, bem como a realidade que a rodeia. Como base para a metodologia de projecto, Kilpatrick referia que o currículo deveria atender às necessidades e interesses das crianças; tinha como princípio a liberdade da criança e entendia-a como criadora e activa, encarando o interesse como motor para o trabalho e aprendizagem. Estas filosofias só foram realmente divulgadas entre toda a comunidade educativa, sob a forma de metodologia de trabalho de projecto, no final dos anos 70. O Movimento da Escola Moderna e o modelo Reggio Emilia foram dois modelos

curriculares que integraram, então, esta metodologia nas suas práticas (ME/DEB, 1998). Esta metodologia é comum a diferentes modelos curriculares e também o modelo High-Scope abraça o trabalho de projecto.

Segundo Katz e Chard (1997), a metodologia de projecto pretende ser uma investigação, por parte das crianças, sobre um determinado tema; pela sua pesquisa as crianças vão encontrando respostas às questões que formulam. Normalmente, os temas para os projectos partem de situações que as crianças vivenciam no mundo que as rodeia, bem como dos interesses que manifestam.

A pedagogia de projecto encara a criança como um ser competente e “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.” e “pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança.” (ME/DEB, 1998 p.133)

Segundo ME/DEB (1998 p.139) a construção de um projecto pressupõe diferentes fases: definição do problema, planificação e lançamento do projecto, execução e a avaliação/divulgação do projecto. Estas foram as fases em que baseei a construção do projecto que implementei.

### 2.2.1. O papel do educador

“O educador está pessoalmente implicado no projecto. Também para ele o projecto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidade de novos saberes. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta.” (ME/DEB, 1998 p.145)

Mais do que um mestre que transmite conhecimentos o educador desempenha, na metodologia de projecto, um papel muito especial: ele é um guia, um orientador, mas mais do que isso é o elemento chave que estimula a criança, lhe propõe desafios e a acompanha nesse percurso. A sua preocupação não pode ser incidir apenas nos conteúdos mas deve estar alerta e disponível para gerir dinâmicas relacionais, e partir de pontos de interesse e necessidades do grupo e de

cada criança de forma individual: “guiar a educação espontânea da criança e inculcar-lhe as noções necessárias” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a p.124).

“ A abordagem de projecto cria desafios contínuos aos professores e, desta forma, pode contribuir para tornar o trabalho do professor interessante e profissionalmente satisfatório.” (Katz, & Chard, 1997 p.105)

### 2.2.2. A minha experiência

Com o contacto com a educadora cooperante, que como já referi utiliza esta metodologia, e com a implementação do projecto pedagógico na última fase de estágio, tive a oportunidade de observar e de pôr em prática esta pedagogia.

Segundo Katz e Chard (1997), esta metodologia assenta em princípios como a liberdade e a promoção da independência das crianças, o aproveitamento das suas capacidades partindo dos seus interesses, promover a sua curiosidade e torná-las activas na aquisição dos seus próprios conhecimentos. Estes serão alguns dos factores mais importantes, e os quais considero fundamentais, para o desenvolvimento pleno das crianças e para uma prática educativa adequada. Pela experiência que desenvolvi com o grupo verifiquei que este estava motivado a querer descobrir sempre mais, revelando-se atento ao que o rodeava.

Do ponto de vista do adulto, considero esta metodologia trabalhosa e exigente; esta abordagem obriga o educador a estar sempre atento e alerta para as solicitações das crianças, sempre à procura de respostas, acompanhando o ritmo das crianças e proporcionando novos desafios. A reflexão antes, durante e depois das práticas, torna-se fundamental e estas estão em constante adaptação.

Como dificuldades sentidas pela utilização desta metodologia e por esta se basear nos interesses das crianças e abraçar o rumo que estas mostram interesse em seguir, aponto a planificação de actividades que, por ter de responder às solicitações do grupo, teve que ser diária e constantemente alterada. Não como factor negativo, mas como uma ressalva, aponto também o facto de esta

metodologia não se prestar à elaboração de produtos “em série” o que, por vezes, e tendo em conta algumas ideologias tradicionais da educação infantil, pode ser encarado como uma dificuldade ou como uma falha; no entanto, refiro a importância dada ao processo, e não ao produto, que caracteriza o trabalho de projecto e constituiu um aspecto fundamental no decorrer deste processo. A participação das crianças, a liberdade para exprimirem ideias, desejos e interesses, a planificação conjunta, a reflexão, o processo percorrido para alcançar uma conquista representam, nesta metodologia, o papel principal.

Com a implementação do projecto pedagógico apercebi-me do carácter interdisciplinar que caracteriza a educação pré-escolar e esta metodologia em particular, partindo de um tema proposto pelas crianças é possível articular áreas de conteúdo e promover a continuidade educativa.

### 3. Implementação de um projecto pedagógico

---

Chegada a última fase do estágio chegou o momento de implementar um projecto, tendo por base o trabalho de projecto e os interesses das crianças.

#### 3.1 Enquadramento do projecto/Definição do problema

O projecto surgiu no seguimento a uma visita ao Museu Nacional Machado de Castro, em Coimbra, no qual o grupo observou e analisou uma maquete da cidade, construída por alunos da licenciatura em arquitectura da Universidade de Coimbra, que projectava o futuro da mesma. Naquele momento as crianças revelaram interesse e manifestaram motivação para explorar a sua cidade, constituindo esta situação um ponto de partida para desenvolver o projecto.

Como primeira etapa de construção do projecto procedeu-se ao estabelecimento de alguns objectivos gerais que se pretendia desenvolver e que pareceram oportunos. Esta oportunidade revelou-se também eficaz para integrar a criança de nacionalidade belga<sup>1</sup>, recém chegada ao grupo, e para a qual se revelava imperativo estabelecer uma estratégia de acção, atendendo as suas particularidades: não falar português revelou-se uma barreira à sua integração e estabelecimento de relações com as restantes crianças. Considerando a observação do grupo, a sinalização dos seus interesses e tendo por base as OCEPE, estabeleceram-se, assim, os seguintes objectivos gerais:

- Abordar e interligar todas as áreas de conteúdos;
- Promover a exploração da cidade em que vivem, pela investigação, observação e envolvimento em actividades que vão ao encontro dos interesses das crianças;
- Integrar a criança S.;

---

<sup>1</sup> Esta criança será, daqui em diante, referida como criança S.

- Integrar as famílias e a comunidade.

Para complementar e sistematizar oportunidades de trabalho, e tendo já em vista algumas actividades possíveis de serem desenvolvidas, estabeleceram-se também objectivos gerais para cada uma das três áreas de conteúdo. “Uma planificação em pedagogia de projecto pressupõe, não a formulação de objectivos específicos mas sim a formulação de hipóteses de trabalho.” (ME/DEB, 1998 p.144) Estes objectivos pretendiam orientar as práticas, tendo por base um rumo a seguir.

#### Área de Formação Pessoal e Social:

- Promover o trabalho em grupo, a cooperação, a partilha e a ajuda mútua;
- Desenvolver a curiosidade e o espírito de investigação;
- Promover a autonomia e a iniciativa.

#### Área do Conhecimento do Mundo:

- Explorar e conhecer museus e locais da sua cidade;
- Promover a observação e registo.

#### Área da Expressão e Comunicação:

- Promover a apropriação de meios de comunicação e expressão;
- Promover a emergência da escrita e da produção oral;
- Explorar a noção de espaço e de tempo;
- Desenvolver a orientação espacial e visual.

Tendo em conta que este é um grupo de cinco anos, em fase de transição para o primeiro ciclo, e de acordo com o *feedback* dos pais, baseou-se muito do trabalho na promoção da emergência escrita e oral, compilando indicadores gráficos e escritos e registando as produções orais do grupo, incentivando as crianças expressarem a suas ideias. Também pelas manifestações constantes do grupo e desejo de aprenderem a escrever, este projecto revelou-se uma importante

oportunidade de atender às suas necessidades não querendo, no entanto, escolarizar de forma alguma esta etapa das suas vidas, mas sim aproveitando momentos espontâneos para desenvolver algumas competências.

### 3.2 Lançamento

Depois de estruturado um primeiro plano de acção, partiu-se para o lançamento do projecto junto do grupo de crianças. Para se proceder a esta etapa recorreu-se ao indutor, já conhecido das crianças, a boneca “Eugénia”. Aproveitando o facto de a implementação do projecto se seguir à interrupção das férias da Páscoa, escondeu-se a “Eugénia” e foi referido que esta se tinha ausentado, também ela, de férias. Certa manhã, à porta da sala surgiram umas pegadas que todo o grupo foi descobrir onde conduziam. Seguindo o rasto as crianças descobriram um envelope, endereçado à sala, no qual se encontrava uma carta da “Eugénia”; na carta, ela contava as suas aventuras de férias, por Coimbra, falava de locais que visitou, nomeadamente museus, e propunha que o grupo a fosse descobrir, juntando para o efeito um croqui, um mapa da cidade e fotografias suas, tiradas em diversos locais. Com a ajuda do croqui e seguindo as indicações, o grupo descobriu o Penedo da Saudade onde reencontraram a “Eugénia”. Nesse local as crianças procuraram identificar as fotografias que receberam, observando e explorando todo o espaço.

De regresso ao Jardim de Infância, em grande grupo, promoveu-se uma discussão sobre os acontecimentos anteriores e as crianças revelaram que não tinham conseguido descobrir todas as fotografias, concluindo que nem todas se reportavam para aquele espaço e sugeriram que gostavam de descobrir os outros locais que apareciam nas fotografias, embora supusessem que poderiam ser museus, pois a “Eugénia” tinha referido, na carta, que visitara diversos museus e bibliotecas; para isso o grupo decidiu que podiam fazer um projecto para os descobrir, tendo recebido ainda mais uma surpresa da “Eugénia”, uns sacos (a que chamaram “sacos de explorador”), que poderiam servir para os ajudar nas suas

pesquisas e que continham materiais como uma lupa, uma caixa para armazenar elementos recolhidos, folhas brancas e lápis. Teve assim início o projecto.

### 3.3 Planificação

Para o desenvolvimento do projecto contaram-se seis semanas, três dias por semana (quarta, quinta e sexta-feira), tendo sido a primeira a semana do lançamento e a última a semana da divulgação. Para sistematizar os trabalhos a desenvolver foi criada uma calendarização e plano de acção a concretizar para promover continuidade e consistência ao projecto. Esta primeira planificação foi flexível e adaptada aos requisitos e sugestões das crianças, servindo apenas como uma orientação dos trabalhos, para a quarta, quinta e sexta-feira de cada semana, sendo que a segunda e a terça-feira eram reservadas a iniciativas propostas pelas crianças, que surgissem da semana anterior no seguimento das actividades desenvolvidas, e que eram postas em prática pela educadora cooperante e planificadas em colaboração com as estagiárias.

Como base para o projecto planeou-se então a visita a três museus da cidade de Coimbra, os mesmos visitados pela “Eugénia”, e pretendeu-se desenvolver todo o processo partindo dessa exploração. Para a última semana, como uma etapa da divulgação, previu-se uma visita ao Diário das Beiras, na qual o grupo iria explorar o jornal e seu funcionamento, levando uma compilação das descobertas feitas ao longo de todo o projecto, como forma de as transmitir a toda a comunidade.

Na primeira semana, seguidamente à divulgação, e para dar início ao projecto o grupo foi conduzido a estabelecer estratégias e decidir o que queriam fazer e saber; para isso dividiram-se em grupos e discutiram qual a missão de cada um, construindo uma tabela para sistematizar a informação. Assim, o trabalho em pequeno grupo foi promovido, embora estivessem também previstos momentos individuais e em grande grupo. O segundo passo foi escolher um nome para o

projecto; todas as crianças deram a sua opinião e, por sistema de votos, concordaram no nome “Pé ante pé... vamos ver que museu é!” (Apêndice 6)

Como forma de sistematizar os trabalhos estabeleceu-se que antes das visitas se promoveriam, tendo em conta os grupos criados, momentos de exploração de mapas, traçado do percurso a percorrer do Jardim de Infância até ao museu e investigação sobre o local a visitar, “o que é, o que tem, para que serve e o que queremos perguntar quando lá estivermos”. No momento das visitas, e como o grupo se deslocou sempre a pé para os locais, era incitada a orientação pelo mapa, que um dos elementos levava no saco de explorador, e a observação dos edifícios por que passavam, bem como das ruas percorridas e dos pontos de interesse; quando chegados ao local era feita uma comparação com a fotografia deixada pela “Eugénia”, para confirmar que tinham descoberto o local desejado. Depois das visitas, no seguimento de uma conversa em grande grupo para auscultar as opiniões das crianças, perceber se gostaram ou não, criaram-se momentos de sistematização dos conhecimentos adquiridos, através de actividades didácticas ou lúdicas relacionadas com as informações recolhidas nos museus. Como forma de registo mais individual das visitas foi sugerido que cada criança desenhasse, pintasse, ou pela utilização de outras técnicas a seu gosto como por exemplo a colagem, enfeitasse o seu “saco de explorador” de acordo com o que tinha visto naquele dia.

Todas as sextas-feiras, como momento de partilha, reservou-se a tarde para a construção de uma rede de tópicos, na qual se iam acrescentando as novas descobertas feitas naquela semana. Aproveitava-se também para a elaboração de um jornal de parede, para o qual as crianças eram responsáveis por recortar de jornais a respectiva data e letras que compusessem a frase “Esta semana...” sendo que o texto era organizado pelos adultos, registando as partilhas que o grupo ia revelando à medida que construía a teia.

### 3.4 Execução

Na segunda semana de projecto efectuou-se a primeira visita, à Biblioteca Joanina, que foi promotora de descobertas, como o facto de os morcegos contribuírem para a preservação dos livros (por se alimentarem das traças), pelo que as crianças sugeriram construir morcegos também para a biblioteca da sua sala. (Apêndice 7)

Na semana seguinte foi apresentado ao grupo um teatro de sombras, levando-o a descobrir o local a visitar naquela semana: o Museu Antropológico. Neste foi possível explorar outras culturas e observar objectos diversos; na instituição, como forma de ateliers, o grupo criou com diversos materiais, em especial materiais de desperdício, algumas das peças com que contactaram no museu, como instrumentos musicais, bijuteria, esculturas e tapetes. (Apêndice 8)

Na quarta semana o grupo recebeu a visita da mãe da criança S, que foi convidada a vir à instituição apresentar fotografias da sua cidade natal e dar a conhecer às crianças costumes, músicas ou danças tradicionais do seu país. Como forma de dar continuidade a esta iniciativa construiu-se um dicionário em ponto grande, a que as crianças chamaram “Livro das Palavras”, no qual se pretendia ir anotando palavras do interesse das crianças, primeiro em português, por baixo da bandeira de Portugal, e a sua tradução em Flamengo, correspondendo à bandeira belga, com uma imagem que lhe correspondesse, e com a colaboração da criança S que tinha a oportunidade de ensinar aos colegas novas palavras e de aprender, com eles, algumas em português. Esta actividade não correu como previsto porque, embora já tivesse sido pedida a sua colaboração logo no início do projecto, só foi possível à mãe comparecer nesta semana, quase na recta final, e para além disso a criança S., por ter ido viajar com familiares, ausentou-se durante duas semanas, pelo que não esteve presente nas semanas seguintes do projecto; assim, por não terem surgido momentos pertinentes e contextualizados, o “Livro das Palavras” ficou incompleto, não tendo sido mais promovida a sua utilização. No entanto, este foi um material que ficou na instituição podendo a

educadora explorá-lo aquando do regresso da criança. Também nesta semana se processou a visita à Casa Museu Bissaya-Barreto; como forma de diversificar a exploração prévia não foi incluída, desta vez, a análise de mapas nem desenvolvida a investigação inicialmente proposta. Como forma de introduzir esta visita promoveu-se a exploração do próprio jardim de infância que, tendo como instalação uma moradia antiga, dispõe de pormenores estéticos interessantes e que foram promotores de análise: todo o grupo se dirigiu para o salão e, deitados de costas no chão observaram o tecto e a arcada que o constitui. As crianças descobriram, nas pinturas do tecto, regularidades e padrões e encontraram explicações e sugeriram hipóteses para o porquê daqueles desenhos; concluíram que uma casa também podia ser um museu. Depois da visita à Casa Museu, onde observaram azulejos e quadros, reproduziram na sala de actividades as suas próprias obras de arte: em pequeno grupo, primeiro desenharam num papel já previamente dividido em quadrículas e só depois passaram a sua criação para os azulejos, que pela sua junção criaram um mural, e, pela observação da vista de uma das janelas da instituição, construíram um quadro, sendo que cada elemento pintou um fragmento da imagem numa pequena tela que juntas formaram a obra final. (Apêndice 9)

Já descobertos todos os locais visitados pela “Eugénia”, na quinta semana do projecto, e tendo como ponto de referência o jornal de parede que ia sendo construído, as crianças quiseram ser jornalistas por um dia. Para isso descobriu-se o que elas queriam saber, discutindo em grande grupo, e estabeleceu-se como o queriam fazer; todo o grupo manifestou interesse em questionar as famílias e toda a equipa do jardim de infância, sobre os museus que conheciam e já tinham visitado. Foi organizado um inquérito e as crianças, em pequenos grupos, entrevistaram diversos pais e alguns elementos da equipa educativa, e registaram as respostas, assinalando cruzes ou desenhando pictogramas. Depois de recolhidas as respostas procedeu-se à análise dos dados recolhidos; em forma de tabelas e de gráficos foi feita e registada a contagem das respostas. (Apêndice 10)

### 3.5 Divulgação

Na última semana teve lugar o dia da criança, para o qual foram organizadas actividades lúdicas para todos os grupos da instituição. Nos restantes dias procedeu-se à organização da divulgação (Apêndice 11). Para este momento foi decidido em grande grupo como se iria partilhar com o resto da comunidade todas as descobertas feitas; as crianças manifestaram o desejo de convidar as famílias para virem à instituição. Como forma de complementar a divulgação foi sugerido ao grupo a construção de um guia sobre Coimbra, onde foram compiladas todas as informações recolhidas ao longo do projecto e se encontravam ilustrados e descritos os locais visitados. Inicialmente tinha-se planeado para esta fase final uma visita ao Diário das Beiras, onde se pretendia mostrar o guia final, mas por questões burocráticas e de gestão da instituição, não foi possível realizá-la, assim se justifica o objectivo geral previamente estabelecido de “promover a apropriação de meios de comunicação e expressão”, que pretendíamos atingir através desta visita.

A divulgação do projecto foi construída em conjunto com outra sala da instituição, de quatro anos. O projecto da sala dos quatro anos foi conduzido seguindo um rumo parecido de orientação, explorando os espaços verdes da cidade de Coimbra. Assim, para a elaboração do guia e para a exposição promovida para as famílias, contribuíram as duas salas; para que esta interacção fosse contextualizada foi promovido um momento de partilha, em que cada grupo explicou ao outro o trabalho desenvolvido.

Para promover a integração das famílias foram elaborados convites a convidá-las a estarem presentes no dia da divulgação. Para este dia foi organizada uma exposição no espaço exterior da instituição, que evidenciava todas as fases do projecto e na qual se encontravam expostos todos os materiais produzidos pelas crianças e era disponibilizado a cada família uma impressão final do guia. Para dinamizar o momento e promover a interacção dos grupos com as famílias, as crianças eram responsáveis por conduzir os adultos pelo espaço, explicando as

etapas e referindo a que se reportavam. Também a participação das famílias era sugerida, pela existência de zonas nas quais estas poderiam realizar actividades como a pintura de azulejos, de telas ou a elaboração de construções com materiais de desperdício, paralelamente às actividades desenvolvidas pelas crianças durante o projecto. Na última parte da exposição era igualmente pedida a colaboração dos pais para que avaliassem o projecto, baseando-se no que tinham observado, referindo se tinham ou não gostado e porquê.

Como forma de abrir as portas da divulgação às restantes salas da instituição e a toda a equipa educativa, estas foram também convidadas a visitar a exposição e, na zona criada para as construções, eram incitadas a explorar os materiais e a criar. Este espaço revelou-se uma mais-valia, por promover uma grande interacção entre os pais e as crianças e por estas terem ao seu dispor uma zona onde podiam desenvolver actividades enquanto esperavam pelas suas famílias.

### 3.6 Dificuldades/Avaliação

Como primeiro obstáculo sentido aponto a dificuldade de adequar os dias das visitas, segundo as necessidades do grupo, com as disponibilidades dos organismos; pretendia-se que estas se realizassem sempre à quinta-feira, por assim se dispor de um dia prévio de preparação e um seguinte de exploração e sistematização das informações recolhidas, através das actividades promovidas e da construção da teia e do jornal de parede. Visto que nem sempre foi possível cumprir esta calendarização, o processo foi sofrendo alterações e foi-se adaptando às vicissitudes do momento; nomeadamente, a visita à Casa Museu Bissaya-Barreto teve lugar numa sexta-feira de manhã, pelo que na parte da tarde se realizaram actividades contextualizadas com a visita, assim sendo, não houve possibilidade de construir a teia nem de completar o jornal de parede pelo que estas iniciativas passaram para a segunda-feira seguinte. Considerou-se mais importante e pertinente para o grupo explorar a visita no momento imediato, do

que realizar a teia ou o jornal. Assim, ao longo de todo o projecto foram feitas adaptações às previsões iniciais, que sempre tiveram um carácter flexível.

Outro factor que se revelou importante foi a gestão do tempo; o projecto revelou-se muito dinâmico e rico, tendo surgido situações que poderiam ter sido mais exploradas, seguindo outros rumos ou levando a outras descobertas, não tendo sido possível por não se dispor do tempo necessário. Assim, houve momentos em que se “deixaram cair” algumas oportunidades, optando por desenvolver outras. Também para este facto contribuiu a existência de outros acontecimentos, não relacionados com o projecto e de responsabilidade da instituição, como a construção de uma prenda para o dia da mãe, uma ida ao teatro já agendada e a comemoração do dia da criança. Uma das dinâmicas não aproveitadas foi a utilização dos sacos de explorador para registo individual das visitas; foi então sugerido que as crianças o levassem para casa no fim-de-semana e registassem em casa o que quisessem, podendo também completar esses registos com outras actividades ou iniciativas realizadas com os pais.

Como proposta de avaliação do projecto, pretendeu-se realizar uma avaliação contínua, ao longo de todo o processo, utilizando para isso os momentos de partilha como a construção da teia e do jornal de parede, bem como os registos individuais nos sacos de explorador. Nestas circunstâncias, em que as crianças eram incentivadas a expressar-se, avaliava-se o decorrer do projecto, o que tinha resultado ou não, quais as informações e competências adquiridas pelas crianças e quais as suas opiniões face aos desafios que lhes eram propostos. Como forma mais específica de avaliação de cada actividade ou dinâmica proposta, foram utilizados instrumentos como o registo fotográfico, a observação directa das crianças e o diálogo estabelecido com elas. Teria sido proveitoso realizar com as crianças uma avaliação final, sistematizando todo o projecto, registando por exemplo em forma de tabela ou pictogramas, as suas opiniões, mas não foi possível por falta de oportunidade, e aponto esta falha como um ponto menos positivo.

Baseando-me na observação do grupo e no *feedback* que este foi proporcionando no decorrer das actividades, tendo ponderado todo o processo e referido as suas limitações, faço uma avaliação positiva do projecto. As crianças mostraram-se motivadas e activas, partilhando ideias, no jardim de infância e em casa, e revelando terem construído novas competências e adquirido diversos conhecimentos. Os objectivos estabelecidos inicialmente foram alcançados e revelaram-se pertinentes e de acordo com as necessidades do grupo.

Reflectindo sobre a minha actuação, considero que me esforcei por a basear em conhecimentos teóricos que adquiri durante a minha formação, nomeadamente integrando aspectos dos três modelos curriculares anteriormente referidos. Em especial, tive em consideração uma prática reflexiva antes, durante e depois das dinâmicas estabelecidas e tive como principal premissa ouvir sempre o que as crianças tinham a dizer, orientando as actividades respeitando os seus interesses.

## Parte III – Experiências-chave

---

Ao longo da minha formação, e em especial na recta final, houve temáticas que se revelaram mais pertinentes, pelas circunstâncias que os momentos proporcionavam ou pelo rumo seguido; seleccionei então três aspectos que a seguir apresento e com os quais lidei no meu local de estágio, desenvolvendo um pouco mais as minhas competências nestas áreas.

### 1. Gestão de comportamentos

---

A escolha deste tema para desenvolver uma abordagem mais aprofundada, baseou-se na minha insegurança, aquando do começo do estágio, em fomentar estratégias adequadas de promoção de comportamentos junto de um grupo de crianças, ou de saber gerir comportamentos desajustados com que me deparasse.

#### 1.1 . Fundamentação teórica

No percurso educativo de todos os indivíduos, bem como nas suas vivências diárias fora do contexto escolar, há factores que podem conduzir a problemas de comportamento. Fonseca (2001, citado por Vale, 2003) apontou factores individuais, como o temperamento e a hiperactividade, factores psicossociais, respeitantes a variáveis ligadas à escola, família ou colegas e factores sociais e culturais, como a pobreza, a violência e o desemprego.

Como forma de diminuir o risco que estes factores podem acarretar Vale (2003) defendeu a implementação da educação emocional nos jardins de infâncias afirmando que “a doutrina base da educação pré-escolar é prestar um serviço essencialmente educativo, mas com uma forte componente social específica.” e definiu este conceito como uma “proposta de desenvolvimento da inteligência emocional e também de prevenção de problemas ou dificuldades emocionais” (Vale, 2003 p.24) Assim, Goleman, (1997, citado por Vale, 2003), estabeleceu como objectivos da educação emocional: a auto consciência emocional, a gestão das emoções, o controlo produtivo das emoções, a criação de empatia e a capacidade de gerir relacionamentos.

A educação emocional é fundamental para uma integração com sucesso na sociedade, conhecer as suas próprias emoções e aprender a controlá-las constitui uma mais-valia que possibilita às crianças uma mais fácil socialização. Assim sendo, o currículo pré-escolar deve contemplar estes aspectos e os educadores devem ter um papel activo no desenvolvimento desta competência.

*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*

(Lei n.º 5/97 de 10 Fevereiro, Artigo 2º)

Mas nem sempre a educação emocional consegue atenuar os factores de risco a que as crianças estão constantemente expostas; nesta situação torna-se imperativo, por parte do educador, a implementação de estratégias de gestão de comportamentos, para modificar comportamentos disfuncionais e fomentar o aparecimento de outros, que se pretende desenvolver. Vale (2003) aborda algumas estratégias:

- a. castigo: a aplicação de uma sanção apresenta vantagens, segundo a psicologia da aprendizagem, que defende que este reduz a probabilidade

de o comportamento perturbador se repetir, mas esta estratégia “pode desencadear violência por gerar sentimentos de raiva e de vingança. Em vez de promover o uso da razão, o castigo vai instigar o uso do domínio e do poder, ao mesmo tempo que pode contribuir para deteriorar as relações entre a criança e o adulto.” (Vale, 2003 p.31);

- b. recompensas e elogios: dar atenção positiva à criança, de forma individualizada e sincera, recompensar o seu esforço e desempenho;
- c. limites: o educador deve estabelecer sempre regras e limites adequados à idade das crianças, de forma a orientá-las, e elas devem conhecê-los e perceber o porquê daquelas imposições;
- d. *time out*: aconselhado apenas o seu uso com comportamentos realmente graves e como último recurso, apenas depois de experimentadas outras técnicas. Esta estratégia serve para isolar a criança num espaço da sala, possibilitando-lhe a oportunidade de se acalmar; este espaço deve ser previamente combinado com as crianças, bem como o tempo que ela deve permanecer naquele local, e elas devem conhecer quais os comportamentos perturbadores que podem conduzir àquela situação.
- e. negociação: em casos de conflito o educador pode recorrer à negociação, dialogar com as crianças para perceber qual a origem da questão e discutir um solução para resolver o problema.

Ao implementar estas estratégias o educador deve estar ciente do seu papel e das particularidades que deve ter em atenção ao utilizá-las. Segundo Posada e Pires, (2001, citados por Vale, 2003), estas técnicas devem ser implementadas numa perspectiva de “disciplina positiva” e não devem ser vistas pelo adulto como uma afirmação do seu poder, nunca numa posição directiva, mas antes como uma tentativa de promover, como objectivo fundamental, o bem-estar do grupo. Para desenvolver esta prática o educador deve questionar-se sempre, numa atitude reflexiva, e deve manter uma postura dialogante e flexível para com as crianças. Fundamentalmente o educador deve certificar-se de que a criança

percebe porque agiu mal, evitando a sanção, mas estabelecendo limites, actuando assim numa perspectiva preventiva. Para que a instituição desses limites seja eficaz o educador deve ser claro na transmissão das mensagens, explicando quais os comportamentos esperados, e deve proporcionar na sala um ambiente educativo de amizade e confiança, para que as crianças se sintam à vontade para se exprimirem, apresentando alternativas e aceitando sugestões. Neste processo de gestão de comportamentos é também importante provocar o envolvimento das famílias, informando-as dos processos utilizados, estabelecendo uma conformidade e um paralelismo com as técnicas utilizadas em casa e no jardim de infância.

Como factor principal, todos os adultos que contribuem para o processo educativo devem ser coerentes na utilização destas estratégias e devem representar exemplos de conduta, considerando as perspectivas behavioristas que referem que as crianças aprendem por imitação e que qualquer comportamento pode ser ensinado à criança.

## 1.2 Programa de incentivos

O programa de incentivos faz parte das estratégias contidas num programa desenvolvido nos Estados Unidos da América, denominado de “Incredible Years”, pela psicóloga clínica e professora Carolyn Webster-Stratton, com o objectivo de orientar pais, educadores e professores de crianças dos 2 aos 8 anos de idade, e de lhes fornecer estratégias para prevenir o aparecimento de problemas de comportamento ou ajudar a diminuir nos casos em que as crianças apresentam comportamentos disruptivos e desenvolver competências sócio-emocionais. Assim, o programa de incentivos aparece como uma forma de ensinar e sistematizar comportamentos desejados, motivando as crianças no seu processo de aprendizagem. Segundo Webster-Stratton (2010), embora o elogio, o encorajamento e a atenção positiva sejam comprovadamente estratégias eficazes na promoção e manutenção de comportamentos por vezes não são suficientes

quando se propõem às crianças desafios mais difíceis, sendo que as recompensas concretas, portanto os incentivos, constituem em certas situações reforços mais convincentes.

A educadora cooperante com quem desenvolvi o meu estágio fez a formação deste Programa (*Incredible Years*, Anos Incríveis, versão portuguesa) e implementava já um programa de incentivos: na parede da sala encontrava-se escrito, numa cartolina, o comportamento que se pretendia que as crianças assumissem. O comportamento de referência, “Pôr o dedo no ar para falar e esperar em silêncio a minha vez”, estava estabelecido em momentos de grande grupo, no tapete da sala. Cada vez que as crianças cumprissem aquela regra recebiam uma tampinha, que guardavam num copo com o seu nome, destinado para o efeito, e quando juntassem dez tampas recebiam uma recompensa, normalmente uma borracha, um lápis enfeitado, ou um pequeno boneco.

Como forma de passar da teoria à prática pareceu-me oportuno completar o programa implementado pela educadora. Estando o comportamento trabalhado pela educadora já quase sistematizado pelas crianças, implementei novas regras, utilizando um sistema inspirado numa técnica apresentada no programa “*Incredible Years*” a “*Show Me Five Glove*”; esta técnica consiste no estabelecimento de cinco regras ao mesmo tempo, “eyes on teacher, hands to myself, inside voice, listening ears, and working hard” (Webster-Stratton, s/d) que adaptei ao grupo e ao momento para: olhos no educador, mãos no colo, boca fechada, ouvidos atentos e pés no chão.

Tratando-se de crianças de cinco e seis anos, quase a transitar para o primeiro ciclo, decidi arriscar e implementar as cinco regras ao mesmo tempo, embora estivesse ciente que este podia constituir um desafio exigente para o grupo. Por considerar que os momentos no tapete eram aqueles em que o grupo precisava de maior acompanhamento e se revelava mais agitado, mantive esse o local de eleição para promover os comportamentos desejados. Para estabelecer as regras promovi uma conversa em grande grupo no tapete; questionei as crianças sobre que regras, para além da já estabelecida previamente, poderíamos cumprir para

que aqueles momentos se tornassem mais agradáveis e para que todos pudessem contribuir com as suas ideias, e se consideravam importante essas regras. Depois de ouvir as suas sugestões e o que tinham a dizer sobre o assunto, calcei uma luva, construída por mim, e apresentei-a às crianças. Cada dedo da luva tinha uma cor e propus então que estabelecesse-se-mos, tendo em conta o que o grupo tinha revelado primeiro, cinco regras diferentes. À medida que concordávamos numa regra, comigo conduzindo o processo, uma das crianças desenhava no dedo correspondente uma figura que representasse a regra. Completa a luva, registámos também na cartolina afixada na parede, onde já constava a regra estipulada anteriormente, um desenho figurativo que a representava. Terminado o processo de negociação estipulei que sempre que algum adulto calçasse aquela luva e a mostrasse ao grupo, todos tinham de cumprir as cinco regras e, se realmente as respeitassem recebiam uma tampa, de acordo com o processo já estabelecido e que o grupo já dominava. (Apêndice 12)

No estabelecimento das regras tive em atenção alguns cuidados referidos por Webster-Stratton (2010), estabelecendo-as sempre na positiva, evitando a tendência das crianças em referir aspectos negativos, como por exemplo “não estar distraído” substituir por “ouvidos atentos”. Tentei também incluir as crianças no processo de definição de regras, ouvindo as suas opiniões e certificando-me de que interiorizavam as normas e as compreendiam. Ao implementar o programa tive também o cuidado de ser consistente com as minhas práticas, promovendo sempre da mesma forma o desenrolar do processo e estando atenta a todas as crianças, recompensando-as sempre que cumprissem as regras estabelecidas e no momento imediato.

### 1.2.1 Reflexão

Como implementação deste projecto tenho a apontar o tempo limitado que tive para o desenvolver, por ter começado já na recta final do estágio. Assim, dispus de pouco tempo de observação, não me permitindo retirar conclusões

assertivas sobre os resultados obtidos. Posso apenas constatar que sempre que mostrava a luva em momento de grande grupo no tapete, as crianças sabiam o que esse gesto significava, endireitando-se imediatamente no seu lugar e cruzando os braços, alertando os colegas que ainda não se tinham apercebido que eu calçara a luva.

Por algumas vezes relembrei as regras estabelecidas, perguntando ao grupo se ainda se lembravam olhando apenas para os desenhos, e todas as crianças conseguiram enumerar pelo menos uma, sendo que várias sabiam todas as regras. Verificando a receptividade que esta estratégia demonstrou ter junto do grupo, nalgumas situações exteriores à sala de actividades e ao contexto proposto para o cumprimento das regras, e momentos de maior turbulência algumas crianças confidenciavam-me que eu devia “ir buscar a luva para acalmar os meninos”.

Não posso, portanto, precisar que a utilização desta estratégia tenha modificado comportamentos a longo que prazo ou promovido o aparecimento de outros desejados, posso apenas afirmar que no momento em que calçava a luva o grupo se acalmava e esforçava por respeitar o seu significado.

## 2. Avaliação

---

A avaliação é uma componente fundamental da educação de infância e a sua importância é evidenciada nas OCEPE: “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/DEB, 1997: 27)

Segundo Maia (s/d), *a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.*

Esta componente da educação pré-escolar, está também prevista no Perfil Específico do Educador de Infância, segundo o Decreto Lei nº241/2001, o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.”

São muitos os documentos que regulamentam este elemento que constitui uma prática fundamental na educação pré-escolar; também a Circular nº17 prevê os processos de avaliação e define os princípios em que estes devem assentar:

- *Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE;*
- *Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;*
- *Carácter marcadamente formativo da avaliação;*
- *Valorização dos progressos da criança;*

(Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007)

Como documento mais recente que regulariza esta componente, a DGIDC lançou a Circular nº4, em Abril do presente ano. Neste, estabelecem-se normas a cumprir nos processos de avaliação, referem-se os intervenientes que devem estar implicados, o que avaliar e quando. Esta circular define assim, as finalidades da avaliação na educação pré-escolar:

- *contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção;*
- *reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;*
- *recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);*
- *promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma;*
- *envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;*
- *conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo.*

(Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril)

## 2.1. Sistema de Acompanhamento de Crianças

Já tendo referido os instrumentos utilizados pela educadora cooperante, analiso agora o instrumento de avaliação que me acompanhou ao longo do meu estágio e que implementei, a título experimental, junto do grupo de crianças.

O SAC é um instrumento de avaliação recente, destinado à educação Pré-Escolar, que ainda se encontra em fase experimental. Apenas há dois anos lectivos algumas instituições começaram a integrar o SAC nas suas práticas e ainda em fase de adaptação.

Este instrumento surgiu pela mão de uma equipa de investigação do Departamento de Ciências de Educação, da Universidade de Aveiro (coordenada pela professora Gabriela Portugal), tendo em vista a promoção de uma cultura de avaliação para a Educação Pré-Escolar. Na Universidade decorreu um longo projecto de investigação, que recentemente terminou e que culminou na construção do SAC, sendo lançado um manual de orientação, no ano de 2010, lançamento no qual estive presente. Esta equipa pretendeu munir os educadores de um instrumento sólido, que sustentasse práticas de avaliação na sua prática quotidiana. “O SAC é, efectivamente, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e de edificação curricular.” (Portugal, s/d)

Segundo Portugal e Laevers (2010) a utilização adequada deste instrumento permite ao educador obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber quais os aspectos que requerem intervenções específicas.

### Organização e utilização do SAC

Segundo Portugal e Laevers (2010), o SAC baseia-se num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção sobre o bem-estar, implicação,

aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, a sua implementação no Jardim-de-Infância deve ser levada a cabo em quatro ciclos que remetem para os períodos lectivos convencionais:

- Setembro/Outubro – início do ano lectivo
- Dezembro/Janeiro – fim do 1.º período ou início do 2.º período lectivo
- Março/Abril – fim do 2.º período ou início do 3.º período lectivo
- Junho/Julho – final do ano lectivo

Cada ciclo comporta 3 fases ou momentos, e cada fase segue dois percursos, um deles direccionado ao contexto e grupo de crianças em geral (Fichas tipo g); o outro direccionado a uma abordagem individualizada de cada criança (Fichas tipo i).

#### Fase 1: Avaliação

Esta fase diz respeito à observação e avaliação geral do grupo considerando níveis de bem-estar emocional, de implicação e desenvolvimento global das crianças.

#### Fase 2: Análise e Reflexão

Nesta fase pretende-se analisar e reflectir sobre a observação e avaliação geral feitas na fase anterior.

#### Fase 3: Definição de objectivos e de iniciativas

A fase 3 diz respeito à definição de objectivos e de iniciativas para o grupo, tendo em conta as observações anteriores.

Estas três fases interligam-se e após a fase 3 inicia-se um novo ciclo, através da uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e de crianças em particular, identificando-se novos objectivos, realizando-se acções consequentes e assim sucessivamente.

A utilização adequada deste instrumento possibilita uma melhor conceptualização do currículo pré-escolar, permitindo uma visão clara sobre o

funcionamento do grupo de crianças em geral, a identificação de aspectos que requerem intervenções específicas, a identificação de crianças que necessitam de atenção diferenciada, bem como o delineamento de trajectos que levam à resolução de problemas e ao melhoramento da qualidade educativa, e a avaliação ao nível do desenvolvimento de competências das crianças.

Numa fase experimental, pela utilização do SAC por alunos estagiários, Portugal e Laevers (2010), verificaram que a utilização deste instrumento induziu uma reflexão sobre o funcionamento do grupo que atendeu a cinco importantes componentes curriculares:

1. A oferta: até que ponto o contexto educativo é “rico”, apelativo e diversificado? (infra-estruturas, organização dos espaços, materiais lúdicos disponíveis, actividades);

2. O clima do grupo: até que ponto as crianças se sentem à vontade no contexto e no grupo? (perceber o espaço, se é agradável, aconchegante, interessante ou caótico e perceber a qualidade das relações, entre as crianças e com o adulto);

3. Espaço para iniciativa: quanta iniciativa e autonomia se “respira” no contexto? (oportunidades para as crianças decidirem o que vão fazer, como e com quem, é escutada a sua opinião acerca da planificação, as crianças assumem responsabilidades);

4. A organização: a rotina diária está bem organizada e tem em consideração as necessidades de todas as crianças?

5. Estilo do adulto: quanta empatia está presente na interacção com as crianças? Estimula o pensamento, a acção, a comunicação da criança? Percebe os interesses, sentimentos e assegura as necessidades da criança e introduz elementos que aumentam a implicação da criança nas actividades? Oferece autonomia às crianças? É dado espaço às crianças para se manifestarem, para experimentar e explorar, para decidir acerca do término de uma actividade, para participar no estabelecimento de acordos, de regras e para resolver conflitos?

(Portugal & Laevers, 2010 p.83-92)

A reflexão em torno destas componentes curriculares, conseqüentemente, ajuda à concepção e concretização de iniciativas dirigidas ao grupo em geral e a algumas crianças em particular, visando melhorar algumas lacunas que possam existir. Do ponto de vista da avaliação do desenvolvimento de competências das crianças, o SAC permite obter uma perspectiva sobre a forma como a criança se está a desenvolver em diferentes áreas desenvolvimentais.

Na minha experiência pela utilização experimental deste instrumento, apenas me foi possível utilizar as fichas de carácter geral (fichas tipo G) tendo completado apenas um ciclo, que comportou uma fase de avaliação, seguida de uma fase de análise e reflexão, culminando com a definição de objectivos e iniciativas.

Começando então pela fase de observação, a utilização da ficha 1G mostrou-se muito reveladora. Para este período estabeleci dois momentos de observação e observei dez crianças do grupo, (escolhidas de forma aleatória) no decorrer de actividades desenvolvidas na sala. Observar cada criança individualmente permitiu-me conhecê-las melhor, aperceber-me dos seus interesses, das actividades que as motivam ou, pelo contrário, das que não as satisfazem. Assim, apercebi-me que a mesma criança pode apresentar níveis baixos de implicação e bem-estar no desenvolver de uma certa actividade mas, no dia seguinte e levando a cabo outro tipo de actividade, já revela níveis mais elevados. A principal conclusão que retirei pela implementação desta ficha foi que, mais do que avaliar as crianças, este instrumento permite à educadora conhecer muito melhor cada criança podendo assim adequar melhor as suas práticas às características individuais de cada uma. (Apêndice 13)

O preenchimento da ficha 2G, numa segunda fase de análise do grupo e do contexto, ouvindo o que as crianças têm a dizer, foi muito proveitoso na medida em que me permitiu conhecer melhor a realidade do local de estágio, não só da sala mas também da instituição no geral; suas limitações, pontos positivos e aspectos a melhorar. Com a sua utilização analisei e reflecti sobre alguns aspectos

que até então ainda não me tinha debruçado, esta ficha serviu como uma ferramenta e um auxiliar à minha observação e apreciação do contexto educativo em que se inserem as crianças. Consultar as crianças, conhecer o que lhes agrada e desagrada, e ouvir as suas opiniões foi também muito importante porque, para além de nos permitir conhecê-las melhor, através dos seus contributos, pude aperceber-me de alguns factores relativos ao contexto educativo, que me poderiam ter passado despercebidos nas minhas observações, pois elas são os verdadeiros alvos deste contexto. (Apêndice 14)

Como fase final da utilização experimental do SAC, preenchi então a ficha 3G, definindo objectivos e intenções de actuação junto do grupo e do contexto de sala. Para estabelecer estas estratégias baseei-me nas reflexões anteriores que desenvolvi sobre o ambiente educativo e nas observações feitas sobre o grupo, com a ajuda das fichas já preenchidas, identificando alguns pontos que me pareceram pertinentes para intervir. (Apêndice 15)

Naturalmente, o SAC, por si só, não se revelou um instrumento capaz de responder inteiramente a todos os desafios com que me deparei no estágio e que a educação de infância apresenta, mas, em conjunto com outros instrumentos e práticas de avaliação, em especial estabelecendo uma atitude reflexiva em paralelo, pode constituir um caminho viável para a consecução de uma prática pedagógica consistente e atenta a todas as crianças, e a cada uma, presentes no jardim-de-infância.

### 3. Transições

---

A escolha deste tema relacionou-se com o facto de estagiar com um grupo de crianças que frequentava o último ano de pré-escolar, prestes a transitar para o primeiro ciclo, bem como o programa intensivo de erasmus que frequentei na Holanda, que teve como tema principal as transições.

Por transição entendem-se momentos de mudança na vida da criança. “As transições são assim compreendidas como momentos chave no processo sócio-cultural de desenvolvimento. As crianças modificam o seu comportamento devido a novas perspectivas ganhas a partir das interacções sociais com os seus ambientes.” (Ruas, Rodrigues, Lages & Sequeira, 2010 p.13)

Existindo diversos tipos de transições, baseio a minha reflexão na transição do jardim de infância para a escola de 1ºciclo, por ter sido este o contexto com que contactei no local de estágio. A mudança de instituição, a separação dos colegas que já conhecem, a inserção num meio diferente e a adaptação a metodologias de trabalho completamente divergentes das que até então estavam habituados, pode constituir para algumas crianças uma barreira ao sucesso escolar no primeiro ciclo e mais, pode mesmo afectar o seu desenvolvimento sócio-emocional.

#### 3.1 Fundamentação Teórica

É evidente nos documentos oficiais que orientam o sistema educativo português, não só a educação pré-escolar mas também os outros ciclos de ensino que se seguem, a preocupação em articular as etapas da vida escolar de uma criança. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8º, ponto 2, “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior,

numa perspectiva de unidade global do ensino básico.” Também a recente medida de criar agrupamentos de escola, evidencia este factor e valoriza esta interligação.

Nas OCEPE, articular constitui uma orientação fundamental para o educador, promovendo a continuidade educativa, de casa para a o jardim de infância e deste para a escola de primeiro ciclo:

*É também função do educador proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.*

(ME/DEB, 1997 p.28)

### 3.2 Estratégias

Serra (2004), Zabalza (2004), Rodrigues (2005), Machado (2007) e Vasconcelos (2008), (todos citados por Alves, 2008), propuseram algumas estratégias que, quando promovidas, podem facilitar o processo de transição do jardim de infância para a escola do primeiro ciclo:

- O trabalho colaborativo de educadores e professores;
- A planificação e desenvolvimento de projectos em comum;
- A promoção de momentos de partilha, de espaços físicos e de experiências, entre as crianças dos dois ciclos;
- Organizar visitas com as crianças do pré-escolar a escolas de primeiro ciclo;
- Elaborar um dossier que compile os trabalhos das crianças, bem como informações relativas ao seu desenvolvimento e percurso, para as acompanhar na transição para a escola de primeiro ciclo, fornecendo *feedback* ao professor;
- Desenvolver actividades conjuntas ao longo de todo o ano;
- Criar momentos de diálogo entre o educador e o grupo, incitar as crianças a exprimirem as suas expectativas, dúvidas ou medos, sobre a etapa seguinte;
- Promover a interacção com as famílias;

As crianças do meu grupo de estágio falavam numerosas vezes sobre a transição para o primeiro ciclo, revelando as suas expectativas face à nova escola, como seria e o que poderiam ou não fazer. Como forma de diminuir os riscos que esta mudança pode acarretar a educadora cooperante implementou duas estratégias principais que desenvolveu ao longo do ano. Às quartas-feiras as crianças sabiam que era o dia de “Brincar às Escolas”, no qual desenvolviam actividades, normalmente fichas didácticas relacionadas com os projectos a decorrer, sentadas nas mesas de trabalho; para isso cada um dispunha de um estojo com um lápis, uma borracha e uma afixadora, que se encontravam guardados numa caixa e apenas eram utilizados neste dia. Na generalidade o grupo gostava destas iniciativas, eram responsáveis pelos seus materiais e sentiam orgulho em realizar as fichas; nalgumas situações, por estarem a desenvolver outro tipo de actividades, passaram algumas semanas sem “Brincar às Escolas”, e diversas crianças constataram, afirmando junto dos adultos, que já há muito tempo que não o faziam, mostrando motivação para tal. Para além deste momento “dedicado à escola”, também como forma de facilitar a transição, a educadora construía o portfólio que já mencionei, com o objectivo último de este acompanhar a criança para a escola de primeiro ciclo, disponibilizando-o ao professor.

Assim, durante o processo de transição podemos encontrar factores facilitadores ou de risco, sendo responsabilidade do educador promover os benéficos e evitar as repercussões que os segundos podem causar. Já apresentadas estratégias para promover uma transição suave, é importante ressaltar e estar atento aos factores de risco que, em especial, partem de uma má comunicação entre a família e o jardim de infância e uma falta de interligação entre a instituição pré-escolar e a escola do primeiro ciclo. No entanto, o sistema educativo português tem vindo a sofrer alterações que trouxeram vantagens face a esta temática. A constituição de agrupamentos de escola, nos quais se estabelece

uma relação muito mais próxima entre a educação pré-escolar e o ensino básico, e o novo modelo de formação de professores, preconizado por *Bolonha*, que estabeleceu três anos de formação comum a educadores e professores foram duas medidas que podem contribuir para facilitar a transição das crianças do jardim de infância para o primeiro ciclo.

### 3.3 As transições a nível internacional

A questão das transições é um tema internacionalmente discutido, como pude comprovar no Programa Intensivo de Erasmus que frequentei durante duas semanas, no mês de Novembro do passado ano, na Holanda, na Universidade de Groningen. Este é um intercâmbio desenvolvido entre Universidades e Institutos Politécnicos de 6 países da Europa, Portugal, Holanda, Dinamarca, Turquia, Inglaterra e Bélgica. Todos os anos alunos e professores discutem, na internacional língua inglesa, um tema diferente. Como já referi este ano o tema foi as transições: durante duas semanas partilharam-se experiências, vivências e, para começar, cada país apresentou o seu sistema educativo aos restantes e referiu a forma como estas se processam. Dado o passo inicial distribuímo-nos por grupos internacionais, dividimos casa e tarefas, e trabalhamos em conjunto investigando o tema, visitando jardins de infância e, a cima de tudo, partilhando culturas e costumes.

Cingir todo o programa, todas as vivências e toda a riqueza daquelas duas semanas a meras palavras não é fácil, por elas não transmitirem a experiência, a emoções vividas, que só quem lá esteve conseguirá perceber. Resumindo, começo por referenciar a importância que esta experiência teve a nível formativo, por ter levantado questões, por me ter levado a reflectir e a envolver num processo de descoberta sobre temas que até então ainda não tinha explorado, e que penso terem sido da maior importância para a minha formação, e que não poderei descuidar como profissional. Conheci outras práticas e outras formas de encarar a

educação de infância. Assim, pude contextualizar melhor os desafios com que me deparei no estágio, face ao grupo de cinco anos. Mas também a nível cultural esta foi uma experiência muito enriquecedora, que me possibilitou conhecer mais um pedacinho da Europa, e um país que sempre me suscitou interesse. Assim, não desperdiçando a oportunidade, utilizei todo o tempo livre de que dispus para passear, visitar museus e locais de internacional importância, cultural e histórica.

A título pessoal, considero terem sido duas semanas intensas e ricas em socialização; desenvolvi competências de interação e testei limites, conhecendo-me melhor. Contactei com pessoas de outras culturas, línguas diversas, formas de estar e de pensar muito diferentes mas, apesar de todas as desigualdades que nos separavam, conseguimos trabalhar em conjunto sempre harmoniosamente, tendo ultrapassado perfeitamente o choque intercultural, e provindo daí ótimos resultados, tendo todos aprendido muito uns com os outros. Este programa constituiu assim uma experiência muito completa, que me preencheu a nível formativo e pessoal.

## Considerações Finais

Como conclusão deste relatório tenho de referir a importância que este tomou nesta fase final do meu percurso educativo. Com a sua elaboração sistematizei informações e revi alguns dos mais importantes conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação.

Neste documento pretendi associar a fundamentação teórica e a revisão bibliográfica que sistematizei, com a componente prática que desenvolvi e as experiências mais significativas que esta me permitiu vivenciar.

O contacto mais próximo com uma realidade educativa, permitiu-me observar de forma concreta o exercício da profissão docente e a especificidade da sua aplicação, adquirindo uma “bagagem” fundamental, indispensável para a articulação dos conhecimentos teóricos com as competências necessárias à prática, enquanto futura profissional da educação. Com o estágio fiquei a conhecer as dinâmicas de uma instituição, seus dilemas e métodos de funcionamento, o que não é possível “sem estar no terreno”. Interagindo com toda a equipa educativa, com que contactei no jardim de infância, enriqueci-me e apercebi-me do que realmente significa ser profissional da educação, reflectindo sobre as minhas vivências junto das crianças.

O desenvolver da prática educativa permitiu-me também conhecer limitações e dificuldades que acarreta esta profissão, adaptando e construindo sempre a minha prática no sentido de me tornar uma educadora “exemplar”. Pela observação e colaboração que estabeleci com a educadora cooperante tive o privilégio de aprender com uma excelente profissional, que muito contribuiu para este produto final, por me inspirar e me ter feito adoptar uma postura de constante reflexão e questionação de tudo o que experienciava na instituição.

O estágio permitiu-me também identificar alguns pontos fracos na minha actuação mas, principalmente, possibilitou-me a oportunidade de os colmatar e desenvolver competências para os ultrapassar. Como principal fraqueza aponto a minha expressão corporal e a minha dinâmica junto das crianças, tendo que ser

mais activa e “falar com o corpo”, por estas estratégias contribuírem para atrair a sua atenção e permitirem uma mais eficaz orientação do grupo. Consegui assim aperceber-me das minhas limitações, as quais pretendo continuar a trabalhar, para que como futura profissional da educação consiga providenciar a melhor acção educativa possível.

Também as reflexões que apresento sobre a implementação das minhas práticas e sobre as temáticas da gestão de comportamentos, avaliação e transições, se revelaram muito esclarecedoras, agora numa perspectiva crítica e “à distância de um espectador atento”, consegui sistematizar informações e analisar a forma como desenvolvi a minha prática

De forma resumida, no final deste processo, sinto-me mais preparada para desenvolver uma prática de qualidade e me integrar no mundo das crianças.

## Bibliografia

Alves, C. (2008) *Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do 11º Ciclo do Ensino Básico – Que Mecanismos são Utilizados?* Acedido em 15 de Junho de 2011 no Web site da: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/141>;

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa;

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa;

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República nº 201 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa;

Fernandes, I. (2009) *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade na educação pré-escolar. Um Estudo exploratório* Acedido em 10 de Junho de 2011, no Web site da: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro: [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc\\_imsfernandes.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc_imsfernandes.pdf);

Katz, L. e Chard, S. (1997) *A abordagem de projecto na educação de infância*, 2ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República nº217 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa;

Lei nº49/2005 de 30 de Agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 3 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa;

Maia, M. (s/d) *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*. Acedido em 10 de Junho de 2011 em: [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_no\\_Pre\\_Escolar.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_no_Pre_Escolar.pdf);

Matta, I. (2001) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa;

Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. M.E. (DEB/NEP). Lisboa;

Ministério da Educação (1998) *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. M.E. (DEB/NEP). Lisboa;

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. e Niza, S. (2007a) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. 3ª edição, Porto Editora. Porto;

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. Artmed. Porto Alegre;

Oliveira-Formosinho, J. (2009) *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, Ministério da Educação. Lisboa;

Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001) *O Mundo da Criança*. 8ª edição. McGraw-Hill. Lisboa;

Portugal, G. (s/d) *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação Pré-escolar*. Acedido em 10 de Junho de 2011 em: [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_e\\_desenvolvimento\\_do\\_Curriculum.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf);

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

Projecto Curricular de Grupo (2010). Coimbra. (Documento policopiado);

Projecto Educativo da Instituição (2011). Coimbra (Documento policopiado);

Ruas, A., Rodrigues, A., Lages, A. e Sequeira, S., (2010) *A Transição para o Jardim de Infância – factores que facilitam a adaptação*. Monografia de Licenciatura em Educação de Infância. Escola Superior de Educação de Coimbra – Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra.

Unicef, (2008) *A transição dos cuidados na infância, Innocenti Report Card n.º 8*, Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF. Florença.

Vale, V. M. S. (2003) *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra. Coimbra. 165 pp.

Vasconcelos, T. (1997) *Ao Redor da Mesa Grande*, Porto Editora. Porto;

Vasconcelos, T. (1999) Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista IBEROAMERICANA de Educación*. Número XXII. Acedido em 20 de Junho de 2011, em: <http://www.rieoei.org/rie22a05.PDF>;

Webster-Stratton, C. (2010) *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. Psiquilíbrios Edições. Braga;

Webster-Stratton, C. (s/d) *The Incredible Years - Parents, teachers, and children training series*. Acedido em 15 de Junho de 2011 em: [http://www.incredibleyears.com/products/supplementals\\_cp.asp](http://www.incredibleyears.com/products/supplementals_cp.asp).

Zabalza, M. A. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

# APÊNDICES

---

Quadro 1 – Rotinas da Instituição

8h00	Abertura da instituição – actividades livres, espaço comum
9h30	Sala de actividades – início de actividades de rotina
10h00	Planificação das actividades do dia com as crianças – grande grupo
10h20	Actividades orientadas
11h45	Reunião de grande grupo
11h55	Higiene
12h00	Almoço
12h45	Descanso – 3 e 4 anos Actividades livres – 5 anos
14h30	Continuação das actividades orientadas
15h50	Higiene
16h00	Lanche
16h30	Actividades propostas pelas crianças
17h00	Actividades livres em espaços comuns
18h30	Encerramento da instituição

Quadro 2 – Espaços da Sala

Espaços	Materiais
Tapete	Almofadas, jogos de construção (lego, encaixe, ...), casa de madeira (bonecos, mobílias, animais, ...), rádio e leitor de cd, cd ...
Quadro magnético	Imans (letras, números)
Quadro de giz	Giz, apagador
Leitura	Livros, prateleira, cadeiras, estante
Mesa grande (expressão plástica)	2 mesas rectangulares, cadeiras, materiais de desgaste (lápis, marcadores, cola, aguarelas, folhas, ...), plasticina, caixas individuais, dossier, caixote do lixo, papelão, ...
Cavalete	Tintas, pincéis, folhas de papel, mola
Informática	1 computador, impressora, jogos, ...
Pista	Tapete, carros, jogo de construção, bonecos
Jogos de mesa	Puzzles, jogos de regras, jogos de encaixe, dominós, jogos de correspondências, mesa rectangular, cadeiras...
Ciências	Aquário, tartaruga (Durinha), alimentação da tartaruga, pilhão, caixa de materiais para experiências (lupa, balões, pilha de luz, ...), livro de experiências, livro de registos e quadro, bancada, cadeiras...
Loja	Caixa registadora, dinheiro, carrinho de compras, sacos de papel, ...
Veterinário	Catre, mesa, cadeiras, estantes, saco de primeiros socorros, bata, placards sobre espécies de animais, peluches, mala transportadora, ...
Casa	Lava-loiças, frigorífico, fogão, forno, estante (dispensa), mesa, cadeiras, ecoponto, carrinho de limpeza, tábua e ferro, armário, televisão com comando, cómoda, cama de bonecos com gaveta, tapete, arca, acessórios (roupas, alimentos de plástico, carteiras, pulseiras, colares, ...), máquina de lavar roupa, estendal, ...

### Entrevista à Educadora Cooperante

Aluna: O que entende por avaliação?

Educadora: *Avaliação no pré-escolar é um processo, contínuo, e sempre numa perspectiva qualitativa.*

A: Como considera que é encarada a avaliação na educação pré-escolar, actualmente?

E: *Tem-se começado a valorizar. E têm surgido alguns documentos específicos para orientar a avaliação, como o SAC e o DQP, que promovem uma prática reflexiva por parte dos educadores.*

A: Quais os instrumentos que utiliza para realizar a avaliação?

E: *Portfólios, plenários, notas de campo e, agora, também o DQP.*

A: Já tomou conhecimento do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). Se sim, o que nos pode dizer sobre ele?

E: *Vou agora começar a utilizar o SAC.*

*Este instrumento avalia segundo o processo, não visa só o fim, é excelente porque avalia numa visão global. Não pretende saber o que a criança atingiu mas sim a sua implicação durante o processo e indirectamente conseguimos avaliar a prática do educador.*

A: O que avalia no processo de ensino-aprendizagem?

E: *Todas as áreas de conteúdo, tendo sempre as OCEPE por base.*

A: O que avalia na prática educativa?

E: *Tudo. Através das notas de campo, e na planificação incluo sempre uma parte de reflexão. Avalio o que funcionou, o que não, como as crianças se envolveram e penso em pistas de superação.*

A: O que avalia no desenvolvimento das crianças?

E: *Tudo!*

A: Quando pretende avaliar a organização do espaço que critérios utiliza?

E: *Parto sempre dos interesses e necessidades das crianças e o espaço é sempre muito flexível.*

A: Como avalia a relação educadora/criança e a relação educadora/pais?

E: *Através do DQP.*

A: Porque avalia?

E: *Para melhorar a minha prática.*

A: Quando avalia?

E: *Diariamente, embora existam momentos específicos. Faço também uma avaliação diagnóstica, em forma de entrevista, para avaliar os interesses e motivações das crianças, não tanto as competências adquiridas.*

A: Qual a finalidade da avaliação?

E: *Crescer, melhorar, ir ao encontro das necessidades das crianças.*

A: Considera importante avaliar o Projecto Curricular de Grupo? Porquê? Se sim, como o faz?

E: *O PCG é um documento sempre em construção, eu avalio as minhas planificações. Quando comecei a utilizar a metodologia de projecto avaliei, para saber se funcionava.*

A: Durante o processo de avaliação considera importante partilhar experiências, métodos e instrumentos de avaliação com a restante equipa educativa? Se sim, porquê?

E: *Sim, por exemplo o SAC é um instrumento de avaliação que toda a equipa vai começar a utilizar.*

A: Em relação à Articulação com os docentes do 1ºciclo:

- Utiliza algum método de registo para facilitar a transição do pré-escolar para o 1ºciclo? Se sim, qual?

E: *Peço aos pais para levarem os portfólios para os professores do 1º ciclo verem. E temos também, (na sala dos 5 anos), o dia de brincar às escolas.*

A: Realiza alguma avaliação específica no final do ano lectivo? Se sim, qual?

E: *Não, avalio ao longo de todo o ano.*

---



Figura 1 – Fases do processo de avaliação segundo o DQP, adaptado de Oliveira-Formosinho (2009).

Quadro 3 – Calendarização da primeira semana de implementação do projecto

10 a 14 de Janeiro	Manhã	Tarde
Quarta-feira 12/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relembrar a definição do problema apresentado por uma criança “Há algum castelo em Coimbra?”</li> <li>– Lançamento do projecto;</li> <li>– Explorar o livro pop-up <i>A Vida No Castelo</i>, de Tim Hutchinson.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Construir tabela para planificação em grupos.</li> </ul>
Quinta-feira 13/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Expressão motora. (tema castelos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Construir um brasão para cada grupo (grupo das Roupas).</li> </ul>
Sexta-feira 14/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Continuação da construções brasões (grupo da Defesa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Momento de partilha;</li> <li>– Construir uma teia (rede de tópicos)</li> </ul>

Quadro 4 – Calendarização da segunda semana de implementação de projecto

17 a 21 de Janeiro	Manhã	Tarde
Quarta-feira 19/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Continuação da construção dos brasões (grupo da Maqueta do castelo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura do livro “O Soldado João”, de Luísa Ducla Soares;</li> <li>– Experiência da Batata e da Maçã</li> </ul>
Quinta-feira 20/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Expressão motora. (tema castelos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grupo da Defesa - Construção de uma catapulta;</li> <li>– Grupo da Maqueta - Recolher e analisar elementos naturais para construir a base da maqueta;</li> <li>– Grupo das Roupas: esboço da roupa ou acessório que querem fazer.</li> </ul>
Sexta-feira 21/01	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Continuação dos trabalhos do dia anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Momento de partilha;</li> <li>– Completar a rede de tópicos.</li> </ul>

Quadro 5 – Calendarização da primeira semana de implementação do projecto

24 a 28 de Janeiro	Manhã	Tarde
<p>Quarta-feira 26/01</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grupo da Defesa – construção e espadas e escudos;</li> <li>– Grupo da Maqueta – construção do meio envolvente do castelo na maqueta;</li> <li>– Grupo das Roupas – fazer moldes, em jornal, para as roupas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Continuação dos trabalhos da manhã</li> </ul>
<p>Quinta-feira 27/01</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Expressão motora. (tema castelos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grupo da Defesa – construir armaduras;</li> <li>– Grupo da Maqueta – construir o castelo para a maqueta;</li> <li>– Grupo das Roupas – fazer as roupas em pano-cru.</li> </ul>
<p>Sexta-feira 28/01</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grupo da Defesa – terminar as armas e as armaduras;</li> <li>– Grupo da Maqueta - terminar o castelo;</li> <li>– Grupo das Roupas – tingir a roupa e fazer acessórios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Momento de partilha.</li> <li>– Completar a teia.</li> </ul>

Quadro 6 – Calendarização da última semana de implementação do projecto

31 de Janeiro a 4 de Fevereiro	Manhã	Tarde
<p>Quarta-feira</p> <p>02/02</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Visita à Torre de Almedina;</li> <li>– Resposta à questão inicial “Há um castelo em Coimbra?”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Actividade de Avaliação / Sistematização - Jogo Pictionary</li> </ul>
<p>Quinta-feira</p> <p>03/02</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Construir um castelo no canto da casinha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preparar exposição para o dia seguinte.</li> </ul>
<p>Sexta-feira</p> <p>04/02</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Divulgação do projecto - apresentação dos trabalhos feitos ao resto da instituição;</li> <li>– Brincar aos castelos, usando as roupas, acessórios, armas e armaduras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Momento de partilha.</li> <li>– Finalizar a teia.</li> </ul>

Quadro 7 - Planificação referente ao primeiro dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
	<p>Lançamento do projecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrir onde está a Eugénia: seguir as suas pegadas e descobrir o que ela nos mandou (carta, fotografias, mapa e croqui);</li> <li>• Ir ter com a Eugénia, seguindo o croqui (a pé até ao penedo da saudade)</li> <li>• Identificar os espaços das fotografias, e locais da cidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o interesse e curiosidade nas crianças;</li> <li>• Desenvolver a orientação espacial;</li> <li>• Promover a observação;</li> <li>• Reconhecer locais da cidade de Coimbra e diferentes tipos de edifícios;</li> <li>• Identificar regras de trânsito.</li> <li>• Promover o interesse e curiosidade nas crianças;</li> </ul>	<p>Pegadas Mapa Croqui Fotografias Carta Máquina fotográfica</p>	<p>Grande grupo</p>	<p>Salão Penedo da Saudade</p>	<p>Registo fotográfico Observação directa</p>
<b>4ª feira</b>	<p>Descobrir os sacos de explorador;</p>		<p>Sacos de explorador Folhas brancas Cartolinas Papel de cenário Tintas Canetas e lápis Cola</p>	<p>Individual Pequeno grupo</p>	<p>Sala Tapete Mesas de trabalho</p>	<p>Dialogar com o grupo Registo escrito</p>
<b>27/04</b>	<p>Conversar e registar a actividade da manhã:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar individualmente o percurso do J.I. até ao Penedo da Saudade;</li> <li>• Construir um croqui em ponto grande que ilustre o caminho que percorremos e os sítios por onde passámos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o sentido de orientação;</li> <li>• Explorar diferentes técnicas de expressão plástica.</li> </ul>				

Quadro 8 – Planificação referente ao segundo dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>5ª feira</b>  <b>28/04</b>	<p>Prenda dia da mãe: pintar um vaso, semear uma flor, compor um cartão para a mãe com os cuidados a ter com a planta</p> <p>Elaborar uma tabela para dar início ao projecto: divisão por grupos, o que querem fazer, atribuir nome ao projecto;</p> <p>Construir rede de tópicos com o que já conhecemos sobre Coimbra;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar questões relacionadas com o crescimento das plantas;</li> <li>• Identificar cuidados a ter com as plantas e desenvolver o sentido de responsabilidade;</li> <li>• Promover o sentido de responsabilidade pelos materiais da sala;</li> <li>• Promover a familiarização com a linguagem escrita e promover a sua emergência.</li> <li>• Promover a interação entre todo o grupo, a partilha de ideias/interesses e a expressão oral;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de organização e raciocínio;</li> <li>• Promover a familiarização com a linguagem escrita e facilitar a sua emergência.</li> </ul>	<p>Vasos</p> <p>Tintas</p> <p>Canetas</p> <p>Lápis de cera</p> <p>Cartolina</p> <p>Terra</p> <p>Sementes</p> <p>Papel de cenário</p> <p>Canetas</p>	<p>Individual</p> <p>Grande grupo</p>	<p>Exterior</p> <p>Sala</p> <p>Tapete</p>	<p>Observação directa</p> <p>Diálogo com as crianças</p> <p>Observação directa</p>

Quadro 9 – Planificação referente ao terceiro dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégias	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>6ª feira</b>	Terminar o croqui do percurso até ao Penédo da Saudade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a orientação espacial;</li> <li>• Promover a partilha de experiências;</li> <li>• Promover a familiarização com a linguagem escrita e facilitar a sua emergência;</li> <li>• Conhecer diferentes meios de comunicação (o jornal);</li> <li>• Sistematizar as aprendizagens feitas nos dias anteriores;</li> </ul>	<p>Tintas</p> <p>Canetas</p> <p>Lápis de cera</p> <p>Cartolinas</p> <p>Papel de cenário</p> <p>Cola</p>	Pequeno grupo	<p>Sala</p> <p>Mesas de trabalho</p> <p>Tapete</p>	<p>Observação directa</p> <p>Registos escritos</p>
<b>29/04</b>	Plenário/Partilha – Começar o jornal de parede e a construção da Teia			Grande grupo		

Quadro 10 – Planificação referente ao quarto dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégias	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>4ª feira</b> <b>04/05</b>	Teatro "A Biblioteca Russa" (iniciativa da instituição)					
	Exploração dos diferentes espaços da sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a criatividade</li> <li>• Desenvolver o jogo simbólico</li> <li>• Estimular a descoberta de si e do outro</li> <li>• Desenvolver comunicação verbal e não verbal</li> <li>• Fomentar relações de socialização</li> </ul>	Materiais existentes na sala	Pequenos grupos Individual	Sala	Observação directa

Quadro 11 – Planificação referente ao quinto dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégias	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>5ª feira</b>	Preparar a visita à Biblioteca Joana: “Onde vamos amanhã?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os principais elementos de um mapa;</li> <li>• Identificar pontos de referência da cidade;</li> <li>• Desenvolver a orientação espacial;</li> <li>• Desenvolver a linguagem oral e fomentar a linguagem escrita;</li> </ul>	Fotografias da Eugénia	Pequeno grupo	Sala	Registos escritos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudar o mapa (identificar o rio, o JI, ...); traçar o caminho;</li> <li>• descobrir onde vamos através dos livros de Coimbra, comparando com as fotografias que a Eugénia nos deixou; explorar “o que é uma biblioteca?”; “Como é?” ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o espírito de investigação</li> <li>• Promover a discriminação auditiva dos sons da cidade;</li> <li>• Desenvolver a orientação espacial e a lateralidade;</li> <li>• Promover o desenvolvimento motor.</li> </ul>	Livro(s) de Coimbra Mapa de Coimbra Lápis de cor Cartolina Cartão Leitor de CD	Grande grupo	Mesas de trabalho	Diálogo Observação
<b>05/05</b>	Expressão motora: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento;</li> <li>• Ouvir sons da cidade gravados, identificá-los e mimá-los;</li> <li>• Jogo dos sensores com sons da cidade;</li> <li>• Jogo do piano com sons da cidade.</li> </ul>			Pequeno grupo	Ginásio	Registo fotográfico

Quadro 12 – Planificação referente ao sexto dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégias	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>6ª feira</b>	Visita à Biblioteca Joalina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar um local da nossa cidade;</li> <li>• Desenvolver o gosto pelos livros e sua estima;</li> <li>• Promover a literacia emergente;</li> <li>• Estimular a observação;</li> <li>• Desenvolver o sentido estético;</li> <li>• Estimular a criatividade e a observação.</li> </ul>	Saco de explorador Fotografias Canetas de feltro Lápis de cor Papel reciclado de desperdício	Grande grupo	Exterior U.C. Sala: Tapete	Diálogo com as crianças Observação directa Diálogo com as crianças Observação directa
<b>06/05</b>	Plenário/Partilha: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornal de parede e construção da Teia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a partilha de experiências;</li> <li>• Promover a familiarização com a linguagem escrita e facilitar a sua emergência;</li> <li>• Sistematizar as aprendizagens feitas nos dias anteriores.</li> </ul>		Grande grupo Pequeno grupo	Mesas de trabalho	Observação directa



Quadro 14 – Planificação referente ao oitavo dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>5ª feira</b> <b>12/05</b>	<p>Visita ao Museu Antropológico</p> <p><u>Ateliers</u> (tendo em conta as produções vistas no museu, utilizar materiais postos à sua disposição para criar):</p> <p>Esculturas – criar construções com materiais de desperdício;</p> <p>Tapeçarias – juntar pedaços de tecido criando pequenos tapetes;</p> <p>Bijutaria – criar peças utilizando diversos materiais;</p> <p>Instrumentos musicais – criar instrumentos com materiais de desperdício.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar um local da nossa cidade;</li> <li>• Desenvolver a orientação espacial;</li> <li>• Promover a observação;</li> <li>• Estimular a curiosidade e a imaginação;</li> <li>• Promover a descoberta de diferentes povos e diferentes culturas;</li> <li>• Fomentar o respeito pela multiculturalidade.</li> <li>• Sistematizar a visita ao museu;</li> <li>• Promover a criatividade e o espírito de improviso;</li> <li>• Desenvolver a expressão plástica utilizando diferentes materiais;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Desenvolver o pensamento lógico-matemático (padrões, sequências, fig. geométricas)</li> </ul>	<p>Saco de explorador</p> <p>Feltro</p> <p>Carão</p> <p>Materiais de desperdício</p> <p>Canetas</p> <p>Fio</p> <p>Lã</p> <p>Elasticos</p> <p>Cola</p> <p>Massas</p> <p>Espátulas</p>	<p>Grande grupo</p> <p>Pequeno grupo</p> <p>Individual</p>	<p>Exterior</p> <p>U.C. Museu de antropologia</p> <p>Quintal</p>	<p>Registo fotográfico</p> <p>Diálogo com as crianças</p> <p>Observação directa</p> <p>Fotografia</p> <p>Produções das crianças</p>

Quadro 15 – Planificação referente ao nono dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividade Estratégias	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>6ª feira</b> <b>13/05</b>	Registo da visita ao museu no saco de explorador;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematizar informações adquiridas com a visita;</li> </ul>	Saco de explorador		Sala	
	Terminar as actividades começadas no dia anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a partilha de experiências;</li> <li>Promover a familiarização com a linguagem escrita e facilitar a sua emergência;</li> <li>Sistematizar as aprendizagens feitas nos dias anteriores.</li> </ul>	Canetas de feltro Lápis de cor Fotografias Lápis de cor Papel reciclado de desperdício	Individual Grande grupo	Mesas de trabalho Tapete Mesas de trabalho	Observação directa Diálogo com as crianças

Quadro 16 – Planificação referente ao décimo dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>4ª feira</b>	<p>Conhecer a cidade da criança S.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de fotografias e mapas da cidade da criança S. preparada pela sua mãe;</li> <li>• Jogo e/ou música tradicional do país do Storm;</li> <li>• Construção do dicionário português/flamengo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a integração da criança S.;</li> <li>• Estimular a curiosidade do grupo pela língua e país da criança S.;</li> <li>• Promover a interação e integração das famílias;</li> <li>• Desenvolver a linguagem oral e fomentar a linguagem escrita;</li> </ul>	<p>Computador</p> <p>O nosso dicionário</p> <p>Canetas de feltro</p> <p>Papel</p>	Grande grupo	Tapete	<p>Diálogo com as crianças</p> <p>Observação directa</p> <p>Registo fotográfico</p>
<b>18/05</b>						

Quadro 17 – Planificação referente ao décimo primeiro dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>5ª feira</b>  <b>19/05</b>	Preparar a visita à Casa-Museu Bissaya Barreto “Onde vamos amanhã?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o raciocínio, o espírito crítico e o espírito investigativo;</li> <li>• Desenvolver a sensibilidade estética;</li> <li>• Promover a familiarização com a linguagem escrita e facilitar a sua emergência;</li> <li>• Estimular a capacidade de observação e de concentração.</li> </ul>	Cartolinas  Canetas de feltro  Lápis de cor  Papel	Grande grupo	Salão	Registo fotográfico
	<p>• O que é uma casa-museu? A nossa casa também pode ser um museu?;</p> <p>Preparar questionário para fazer na Casa-Museu; o que querem saber sobre a Casa de Bissaya Barreto; quem era Bissaya Barreto?</p> <p>“O meu quadro” – partindo de uma fracção de um quadro desconhecido, completá-lo usando a imaginação e as técnicas que desejarem;</p> <p>“A minha estátua” – completar uma estátua (partindo de uma parte da estátua) com o que acham que falta, dando a sua própria interpretação à peça.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a criatividade e a imaginação;</li> <li>• Desenvolver a expressão plástica utilizando diferentes materiais;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Desenvolver o espírito crítico;</li> <li>• Promover a sensibilidade estética.</li> </ul>	Imagens de quadros e de esculturas Aguarelas Canetas de feltro  Papel Lápis Tintas Pincéis	Individual	Mesas de trabalho e Diferentes áreas da sala	Observação directa  Fotografia  Produções das crianças

Quadro 18 – Planificação referente ao décimo segundo dia de implementação do projecto pedagógico

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>6ª feira</b>	<p>Visita à Casa-Museu Bissaya Barreto (explorartambém o jardim da casa, procurando pomenores estéticos de fotografias)</p> <p>Tendo em conta as produções vistas na casa-museu:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar um espaço da nossa cidade;</li> <li>• Desenvolver a orientação espacial;</li> <li>• Promover a observação;</li> <li>• Estimular a curiosidade e a imaginação;</li> <li>• Desenvolver o sentido estético.</li> </ul>	<p>Saco de explorador</p> <p>Fotografias dos elementos exteriores da Casa-Museu</p> <p>Fotografias da Casa-Museu</p>	<p>Grande grupo</p>	<p>Exterior</p> <p>Casa-Museu Bissaya Barreto</p>	<p>Diálogo com as crianças</p> <p>Observação directa</p>
<b>20/05</b>	<p>Pinturas – reproduzir em tela um quadro, baseado na vista da nossa janela: cada um faz uma parte do quadro e depois juntam-se as telas criando uma só obra.</p> <p>Azulejos – partindo dos padrões feitos previamente em papel passá-los para azulejo criando painéis; cada um pinta um azulejo, contribuindo para o mesmo painel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar a visita ao museu;</li> <li>• Promover a criatividade e a imaginação;</li> <li>• Desenvolver a expressão plástica utilizando diferentes materiais;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de observação e de espírito crítico;</li> <li>• Promover a sensibilidade estética;</li> <li>• Promover o trabalho de grupo e a entreajuda.</li> </ul>	<p>Telas</p> <p>Azulejo</p> <p>Tintas</p> <p>Pincéis</p>	<p>Pequeno grupo</p> <p>Individual</p>	<p>Diferentes áreas da sala</p>	<p>Fotografia</p>

Quadro 19 – Planificação referente ao décimo terceiro dia de implementação do projecto pedagógico.

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>4ª feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar inquéritos sobre os museus da nossa cidade: quantos há, quais já visitaram...</li> <li>• Elaborar convites para convidar as famílias para a divulgação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a expressão oral e a emergência da escrita;</li> <li>• Promover a reflexão crítica;</li> </ul>	<p>Canetas de feltro</p> <p>Cartolinas</p> <p>Lápis de cor e de carvão</p> <p>Cartolinas</p>	<p>Grande grupo</p>		<p>Diálogo com as crianças</p>
<b>25/05</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer os inquéritos à comunidade educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a interação do grupo com a comunidade educativa;</li> </ul>	<p>Canetas de Feltro</p> <p>Computador</p> <p>Lápis</p> <p>Materiais diversos para colagens</p> <p>Inquéritos</p>	<p>Pequeno grupo</p> <p>Individual</p> <p>Pequeno grupo</p>	<p>Mesas de trabalho</p> <p>Instituição</p>	<p>Observação directa</p> <p>Registos fotográficos</p> <p>Registos escritos</p>

Quadro 20 – Planificação referente ao décimo quarto dia de implementação do projecto pedagógico.

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>5ª feira</b> <b>26/05</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do “Guia da Cidade”</li> <li>• Fazer os inquéritos à comunidade educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar as aprendizagens construídas ao longo do projecto;</li> </ul>	Cartolinas			Diálogo com as crianças
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a expressão oral e a emergência da escrita;</li> </ul>	Canetas de Feltro	Pequeno grupo	Sala	Observação directa
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a interacção do grupo com a comunidade educativa;</li> </ul>	Computador Lápis Materiais diversos para colagens Inquéritos	Grande grupo Individual	Mesas de trabalho Instituição	Registos fotográficos Registos escritos

Quadro 21 – Planificação referente ao décimo quinto dia de implementação do projecto pedagógico.

	Actividades Estratégias	Objectivos	Materialis	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>6ª feira</b>	<p>Tratamento dos dados recolhidos com os inquéritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– elaboração de gráficos e tabelas;</li> </ul> <p>Continuar a construção do guia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar e promover a familiarização com a linguagem escrita;</li> <li>• Estabelecer relações matemáticas como a metade, maior ou menor;</li> <li>• Reconhecer os números;</li> <li>• Promover a contagem;</li> <li>• Familiarizar as crianças com representações gráficas;</li> <li>• Promover a partilha de experiências;</li> <li>• Promover a familiarização com a linguagem escrita e facilitar a sua emergência;</li> <li>• Sistematizar as aprendizagens feitas nos dias anteriores.</li> </ul>	<p>Cartolina</p> <p>Régua</p> <p>Canetas de feltro</p> <p>Fotografias</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Papel reciclado de desperdício</p>	<p>Pequeno grupo</p> <p>Grande grupo</p>	<p>Mesas de trabalho</p> <p>Tapete</p>	<p>Diálogo com as crianças</p> <p>Observação directa</p>
<b>27/05</b>	<p>Plenário/Partilha:</p> <p>Jornal de parede e construção da Teia</p>					

Quadro 22 – Planificação referente ao décimo sexto dia de implementação do projecto pedagógico.

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>4ª feira</b>	DIA DA CRIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover momentos lúdicos;</li> </ul>	Recipientes; Copos de café; Canetas de acetato; Bandoletes; Garrafas e garrafões; Detergente; Folhas de papel A4; Formas para bolas de sabão; Tintas de água, Papel de cenário; Balões de água; Barco; Caricas; Palhinhas.	Pequenos grupos	Quintal	_____
<b>01/06</b>	Oficinas: 1. Estafetas; 2. Experiência do chuveiro; 3. Bolas de sabão; 4. Pintura soprada; 5. Jogo com balões de água; 6. Pintura de um mural; 7. Corrida de caricas.					

Quadro 23 – Planificação referente ao décimo sétimo dia de implementação do projecto pedagógico.

	Actividades Estratégias	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>5ª feira</b>	Terminar a elaboração do guia da cidade de Coimbra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a expressão oral e a emergência da escrita;</li> <li>• Promover a reflexão crítica;</li> <li>• Sistematizar as aprendizagens construídas ao longo do projecto;</li> </ul>	Papel branco Canetas de feltro Lápis de cor	Pequeno grupo  Individual	Sala  Mesas de trabalho	Observação directa  Diálogo com as crianças
<b>02/06</b>	Preparar o momento de Partilha do projecto.					

Quadro 24 – Planificação referente ao décimo oitavo dia de implementação do projecto pedagógico.

	Actividades Estratégicas	Objectivos	Materiais	Organização do grupo	Área / Espaço	Avaliação
<b>6ª feira</b>  <b>03/06</b>	Partilha entre a sala dos 4 anos e a dos 5 anos  Preparação da Divulgação  Explorar o espaço da divulgação e a exposição preparada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a expressão oral;</li> <li>• Sistematizar/avaliar os conhecimentos adquiridos durante o projecto;</li> <li>• Estimular a partilha de experiências entre grupos;</li> <li>• Desenvolver a noção espacial;</li> <li>• Proporcionar momentos de partilha e de actividade entre crianças e famílias;</li> <li>• Promover a interacção do grupo com a comunidade educativa.</li> </ul>	<p>Materiais construídos no decorrer do projecto</p>	<p>Grande grupo  Individual</p>	<p>Sala  Quintal</p>	<p>Registo fotográfico  Produções orais das crianças</p>
	DIVULGAÇÃO					



Figura 2 – Luva utilizada na implementação do programa de incentivos.

Quadro25 – SAC: Ficha 1G, 1º momento de observação.

Grupo: 5 anos		N.º total de Crianças: 21		
N.º de adultos: 4		Semana de: 20 a 24 de Dezembro		
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	A	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Ouve atentamente a educadora a contar uma história; tem os olhos fixos no livro e na educadora; tenta fazer perguntas sobre a história.
2	B	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Brinca sozinho com legos, embora esteja mais uma criança ao seu lado; procura, calmamente, peças na caixa e, de seguida, encaixa-as na sua construção.
3	C	1 2 3 4 (5) ?	1 2 (3) 4 5 ?	Joga no computador com outra criança a quem dá indicações, apontando; distrai-se com outras crianças que brincam no chão; olha e ri-se.
4	D	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Lê um livro, vira as páginas lentamente, olhando-as de cima a baixo com atenção; arregala os olhos e suspira; não dá atenção a uma criança que se senta a seu lado.
5	E	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Está concentrado a fazer um puzzle; canta para si, olhando as peças que faltam; escolhe uma e encaixa, verificando; fala para si mesmo.
6	F	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Sozinho, faz construções no Geoplano; pede à criança ao seu lado que adivinhe o que é; entusiasma-se com a resposta; canta; procura elásticos no chão.
7	G	1 2 (3) 4 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	Pinta um desenho; distrai-se a olhar para outras crianças; troca de lápis lentamente; olha para trás; volta a pintar.
8	H	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Pinta cuidadosamente; escolhe outra cor; está indeciso; fala, sobre a sua pintura, com outra criança.
9	I	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Canta enquanto brinca na casinha; veste um casaco e põe um colar; mostra às outras crianças; penteia outra criança.
10	J	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Faz construções no Geoplano; coloca os elásticos de forma cuidadosa; chama outra criança; fica arrelviada quando outra criança tenta ajudar.

Quadro 26 – SAC: Ficha 1G, 2º momento de observação.

Grupo: 5 anos		N.º total de Crianças: 21		
N.º de adultos: 4		Semana de: 03 a 07 de Janeiro		
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	A	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Faz construções com lego; vai buscar peças à caixa; ouve as indicações de outra criança e responde; brinca com um carrinho.
2	B	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	Coloca elásticos no Geoplano; ri-se; mostra a sua construção a outras crianças; desfaz a construção e fica a ver outra criança a fazer.
3	C	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Ouve uma história mas brinca com o pé; levanta a perna; pede para ver as imagens; conta a história à criança ao seu lado.
4	D	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Olhar vago, ouve o que a outra criança diz; põe o dedo no ar para falar; ri-se.
5	E	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Brinca sozinha na loja; encarna o seu papel; chama outra criança; distrai-se a olhar para outras crianças.
6	F	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Brinca, entusiasmado, com o “meta-forms”; consulta o livro de instruções e mostra a uma criança que brinca com ele; coloca as formas atento.
7	G	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Canta em grupo; olha atenta para a auxiliar que canta; olha para trás enquanto canta.
8	H	1 2 (3) 4 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	Não canta; olha atento para a auxiliar; tem a cara apoiada na mão; começa a cantar e sorri; não faz os gestos.
9	I	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	Canta; faz gestos entusiasmada; ri-se com a criança ao seu lado.
10	J	1 2 (3) 4 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	Na aula de música, abre a boca com sono; não canta; fala com a criança do lado; põe o dedo no ar para falar; começa a cantar.

Quadro 27 – SAC: Ficha 2G, análise e reflexão em torno do grupo e do contexto.

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo bem-disposto, enérgico e curioso;</li> <li>• No geral o grupo implica-se nas actividades propostas e revela iniciativa; demonstra satisfação por aprender coisas nova;</li> <li>• Bom desenvolvimento linguístico e bom nível de conhecimentos e competências adquiridas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestação de comportamentos desafiadores, não obedecendo (em especial às estagiárias);</li> <li>• Alguns comportamentos agressivos entre as crianças;</li> <li>• Situação que mais me preocupa: criança J., nível de implicação muito baixo, falta de concentração, agitação constante, acabando por perturbar os colegas. Não revela interesse por desenvolver a maior parte das actividades.</li> </ul>

Quadro 28 - SAC: Ficha 2G, análise e reflexão em torno do grupo e do contexto.

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		1. Ambiente empobrecido	
A sala de actividades é agradável, grande e tem luz natural; os espaços são variados e flexíveis, adaptam-se aos interesses das crianças ou podem ser modificados conforme as necessidades. Existem materiais diversos que as crianças podem manipular e diferentes jogos (de importância didáctica) ao seu alcance.			
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo		2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo	
O ambiente é positivo e as relações estabelecidas são fortes, entre crianças e com os adultos.			
3. Espaço para iniciativa		3. Falta de oportunidade para iniciativa	
A opinião e desejo da criança são sempre tidos em conta. São negociadas regras e discutidos variados assuntos.			
4. Organização eficiente		4. Organização insuficiente	
No plano do dia são tidas em conta as necessidades das crianças. As crianças estão quase sempre em actividade; em momentos de espera cantam-se canções ou são promovidos jogos.			
5. Estilo do adulto adequado		5. Estilo do adulto inapropriado	
Os adultos da sala estão sempre atentos aos sentimentos, necessidades e bem-estar das crianças; em especial a educadora revela uma sensibilidade excepcional e promove uma intervenção estimulante e alegre, dando sempre espaço à iniciativa das crianças.			
Factores inerentes à criança	Circunstâncias excepcionais	Factores inerentes à criança	Circunstâncias excepcionais
		Casos actuais de divórcio, desemprego e também nascimento de um irmão.	

Quadro 29 - SAC: Ficha 2G, análise e reflexão em torno do grupo e do contexto.

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Brincar às escolas;</i></li> <li>• <i>Gosto das pessoas que nos fazem bem;</i></li> <li>• <i>Fazer desenhos;</i></li> <li>• <i>Gosto de tudo!;</i></li> <li>• <i>Aprender;</i></li> <li>• <i>Jogos de mesa importantes;</i></li> <li>• <i>Ir para o quintal, correr);</i></li> <li>• <i>O Castelo;</i></li> <li>• <i>Jogar computador;</i></li> <li>• <i>Jogar xadrez.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fazer o que os outros meninos fazem;</i></li> <li>• <i>Fazer trabalhos difíceis;</i></li> <li>• <i>Jogos de mesa;</i></li> <li>• <i>Arrumar;</i></li> <li>• <i>Comer algumas coisas.</i></li> </ul>
<p>Interesses ou desejos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Quería mudar os jogos e pôr mais puzzles”;</li> <li>• “Gostava de ter cá um castelo a sério”;</li> <li>• “Gostava que houvesse uma piscina”;</li> <li>• “Gostava que houvesse um cão verdadeiro na casinha”</li> <li>• “Quería afixar o desenho da batata da maça”</li> <li>• “Gostava de jogar às borboletas mas não dá...”</li> </ul>	

Quadro 30 - SAC: Ficha 2G, análise e reflexão em torno do grupo e do contexto.

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Jardim-de-Infância situa-se no centro urbano da cidade, rodeado de serviços e dispondo de boa rede de transportes;</li> <li>• Ligação com a Universidade de Coimbra;</li> <li>• As famílias são heterogéneas, de meios socioeconómicos baixos a altos; muitos dos pais são estudantes;</li> <li>• Mostram-se famílias interessadas e atentas e que revelam proximidade entre si e com a educadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tema do projecto da instituição é “Pé ante pé...vamos ver o que isto é.”;</li> <li>• O projecto está em reestruturação, pelo que não tive ainda oportunidade de o consultar.</li> </ul>

Quadro 31 – SAC: Ficha 3G, definição de objectivos e iniciativas para o grupo/contexto.

Acções para o período de <u>31/03</u> a <u>03/06</u>		Grupo: <u>5 anos</u>
Prioridades <sup>1</sup> : [ 1 ] Oferta Educativa [ 3 ] Clima de Grupo [ 1 ] Espaço para Iniciativa [ 2 ] Organização [1] Estilo do Adulto [ ] Outros aspectos		
OBJECTIVOS	Promover a crítica reflexiva das crianças; Melhorar as relações entre crianças.	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	- Dinamizar os jogos de mesa;	- Jogar com as crianças; - Explorar as regras dos jogos;
CLIMA DE GRUPO	- Regular e reduzir o número de conflitos entre as crianças;	- Reflexão, mais frequente, em grande grupo e individualmente, sobre os comportamentos e conflitos;
ESPAÇO PARA INICIATIVA	_____	_____
ORGANIZAÇÃO	- Organização do grupo;	- Desenvolver mais trabalho (actividades) em grande grupo; - Criar mais momentos de partilha;
ESTILO DO ADULTO	_____	_____
OBSERVAÇÕES	Os âmbitos estilo do adulto e espaço de iniciativa têm vindo a ser muito bem explorados e trabalhados pela educadora, pelo que não tenho nada a referir.	

<sup>1</sup> Campos de intervenção por ordem crescente de prioridade, de 1 a 5.