

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Aprender a educar(e)!

Daniela Filipa Fonseca Paiva

Outubro 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Aprender a educar(e)!

Daniela Filipa Fonseca Paiva

Trabalho realizado sob orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Outubro de 2013

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Coelho por todo o apoio prestado e pelas palavras sábias, com quem muito aprendi.

À Professora Doutora Vera Do Vale, à Professora Joana Chélinho e à Professora Isabel Borges que me acompanharam também nesta caminhada.

Aos demais professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que fizeram parte desta minha jornada académica. Agradecer por toda a sabedoria.

Ao centro de estágio e à educadora cooperante que tão bem me recebeu, e porque o seu contributo foi precioso e condição necessária à concretização deste percurso.

À minha colega e amiga Catarina Ferreira por todo o companheirismo, sem a qual este caminho não teria o mesmo significado. Não posso deixar de agradecer também à Ana Gomes e ao José Pita, pela amizade demonstrada ao longo destes anos.

Agradeço à minha família toda a amizade, em particular aos meus pais e irmã, por todo o apoio, compreensão, tolerância e pela presença nos momentos mais importantes da minha vida.

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram também para que o sonho se tornasse realidade.

Por último, mas não menos importante, agradecer aquele que foi sem dúvida o meu grande pilar. Aquele que pacientemente me apoiou, ajudou, acalmou... sempre ao meu lado para enfrentar as grandes e duras batalhas.

Obrigada por acreditarem em mim!

Relatório Final: Aprender a educar(e)!

Resumo: O presente relatório final representa o culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Numa primeira parte, o relatório, descreve e analisa o conjunto de experiências de estágio, incluindo elementos relativos ao contexto e próprio processo de estágio. Na segunda parte, apresentam-se experiências-chave que correspondem a dimensões relevantes do meu processo formativo, incluindo a experiência de investigação.

Ao longo do relatório procurei fundamentar e sustentar teoricamente as minhas reflexões em revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Estágio, Experiências-chave.

Abstract: This final report represents the culmination of the Masters in Preschool Education taught at the School of Education at the Instituto Politécnico in Coimbra.

In the first part of the report it is described and analyzed a set of experiences and training, including information concerning the circumstances and the training process itself. In the second part, key experiences that correspond to relevant dimensions are presented, including the research experience of my own learning process.

Throughout the report, I sought to support and sustain theoretically my reflections based on bibliography.

Keywords: Preschool Education, Training, Key - Experience.

1.1.	Situação desencadeadora.....	27
1.2.	Questões de base que sustentam o projeto	28
1.3.	Grandes intenções do projeto	28
1.4.	Fases do projeto	29
1.4.1.	Fase I - Definição do problema.....	29
1.4.2.	Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho	29
1.4.3.	Fase III - Execução.....	29
1.4.3.1.	Áreas e domínios envolvidos.....	31
1.4.3.2.	A teia.....	32
1.4.4.	Fase IV - Resultados e produtos/Divulgação/Avaliação... ..	32
1.5.	Reflexões em torno do projeto	34
1.6.	Conclusão	35
Capítulo 2	– Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)	38
2.1.	Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)	38
2.2.	Ficha 1G.....	40
2.3.	Ficha 2G.....	42
2.4.	Ficha 3G.....	44
Capítulo 3	– Educação, Género e Cidadania em Educação de Infância	46
3.1.	Sexo vs Género	46
3.2.	Género	47
3.3.	Estereótipos de género	48
3.4.	Educação para a cidadania	49
Capítulo 4	– As regras no jardim de infância	53

Capítulo 5 – As vozes das crianças	58
5.1. Objetivos	58
5.2. Metodologia	59
5.3. Participantes	61
5.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	61
5.5. Apresentação e análise dos dados	63
5.6. Conclusões	66
Considerações finais.....	68
Bibliografia.....	73
Anexos.....	81
Apêndices	90

Índice de Quadros

Quadro 1 – Esquema da rotina da sala dos 3 anos.

Quadro 2 – Esquema da rotina da sala dos 3 anos (Atividades Extracurriculares).

Lista de Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPC – Instituto Politécnico de Coimbra

JI – Jardim de infância

EI – Educação de infância

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MEM – Movimento Escola Moderna

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

GT – Grounded Theory

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC/IPC). Como elemento demonstrativo do meu itinerário formativo, o mesmo, tem como objetivo dar a conhecer ao leitor o percurso por mim realizado bem como as aprendizagens efetuadas ao longo deste ano letivo.

O estágio, realizado durante 20 semanas em valência de jardim de infância (JI), teve a duração de 300h, distribuídas por quartas, quintas e sextas-feiras. Iniciou-se a 6 de novembro de 2012 e terminou a 17 de maio de 2013, tendo sido realizado em conjunto com uma colega e contou não só com a colaboração da educadora cooperante e toda a equipa educativa que compõe a instituição, mas também com a supervisão da docente Isabel Borges.

O documento que se segue encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte denominada de “Contextualização e itinerário formativo” está organizada em dois capítulos, designados de “Contexto de estágio” e “Experiência de estágio”. No primeiro capítulo, faço uma descrição de elementos relativos ao contexto, ou seja, a caracterização da instituição, do grupo e do currículo. No segundo capítulo, dou a conhecer a minha experiência de estágio e o seu valor formativo.

Na segunda parte, intitulada de “Experiências-Chave”, encontram-se analisadas e refletidas as cinco experiências-chave, que funcionam como elementos demonstrativos do meu itinerário formativo. São elas: “A terra como casa de alguns animais”; “Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)”; “Educação, Género e Cidadania

em Educação de Infância”; “As regras no jardim de infância” e “As vozes das crianças”.

Finalizo o relatório, sintetizando as contribuições da experiência de estágio, com uma síntese reflexiva acerca do meu percurso formativo.

A opção pelo título “Aprender a educar(e)”, demonstra, em linhas gerais, a minha visão acerca da Educação de Infância (EI). Ao conceptualizar a tarefa de um educador como “aprender a...” está inerente a convicção de que para ensinar é preciso aprender, na certeza de que, o papel do educador vai mais além do que ensinar. Aliás, não se pretende que a EPE se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que crie as condições necessárias para as crianças aprenderem a aprender (ME, 2007, p. 17). Isto supõe que a criança seja sujeito e não objeto do processo educativo. O educador, ao gerir este processo, está concomitantemente envolvido nele, aprendendo também.

Sendo assim, “Aprender a educar(e)” tem sentido se tivermos em conta a origem da palavra educar. Educar é uma palavra de origem latina, que derivou da palavra *educare*, que significa alimentar. É fundamental reter a ideia de que o sentido etimológico de educar está associado ao cuidar (Cardona, 2008, p. 122-123). Tanto a educação como os cuidados devem integrar o currículo da EI. Esta ideia introduzida por Caldwell (1989), citada por Coelho (2007, p. 9) de que as dimensões relativas à educação e aos cuidados devem ser compreendidas como indissociáveis, faz-me acreditar que nem o cuidar nem o educar são, por si só, suficientes para o desenvolvimento de uma criança (UNICEF, 2008, p. 6). Assim, e corroborando as palavras de Montenegro (2001), citado por Cardona (2008, p. 125) “a educação de infância, contrariamente ao que

muitas vezes acontece na educação escolar, deve articular de forma harmoniosa a função de educar com a função de cuidar das crianças”.

As mudanças legislativas implementadas em 1997 em conjunto com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tornaram mais visível a componente educativa da EPE.

Da legislação então publicada, destaca-se a Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro da Educação Pré-Escolar.

De acordo com a Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro,
A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, 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. (Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 2.º).

Depois da Lei-Quadro, as OCEPE, emanadas pelo Ministério da Educação (ME), são o documento mais importante para a EPE no nosso país. As OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre as suas práticas, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13).

Devido à sua importância, estes documentos completam-se. Cabe aos educadores, a partir destas ferramentas, refletirem e situarem as suas opções educativas de forma a encontrarem as práticas mais adequadas ao seu grupo e ao seu contexto (ME, 1997, p. 13).

**PARTE I – Contextualização e itinerário
formativo**

Capítulo 1 – Contexto de estágio

Na primeira parte do presente relatório apresento dados relativos ao contexto onde realizei o meu estágio, nomeadamente caracterização da instituição, do grupo e do currículo. Esta caracterização é o resultado da consulta dos documentos orientadores da instituição, em particular do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Grupo.

As conversas estabelecidas com a educadora, assim como a observação por mim efetuada durante o estágio, foram igualmente fontes importantes de informação, essenciais para a elaboração deste capítulo, que pretende espelhar, de forma fidedigna, a realidade do meio envolvente da instituição e o trabalho desenvolvido através de uma análise crítico-reflexiva.

1.1 - A instituição

A instituição onde estagiei encontra-se localizada na cidade de Coimbra. Esta instituição faz parte de uma estrutura associativa existente desde 1953, norteadora por princípios de mutualismo e solidariedade.

Em 2003 foram inauguradas as atuais instalações desta instituição que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos de idade. Com capacidade para receber aproximadamente 184 crianças, é composta por três pisos. O piso 0 destina-se fundamentalmente a arrecadações, instalações sanitárias, sala polivalente e sala da caldeira. Já no piso 1 situam-se a área administrativa, o refeitório, a cozinha, instalações sanitárias, três dormitórios e a entrada principal com um palco de apoio às festas. No piso 2 existem oito salas, quatro delas destinadas à valência de creche (Berçário I, Berçário II, 2

anos I e 2 anos II) e as quatro restantes para a valência de JI (3 anos, 4 anos, 5 anos I e 5 anos II), uma copa, instalações sanitárias, um gabinete de docentes e ainda uma sala de isolamento. A instituição dispõe, ainda, de espaços exteriores como um campo de futebol com relva sintética, terraços, parque infantil/bosque e uma horta pedagógica.

No que diz respeito aos recursos humanos, esta instituição conta com um vasto leque de profissionais, entre eles: 7 educadoras de infância, acumulando uma educadora as funções de coordenação; 1 educadora de apoio especializada em necessidades educativas especiais; 6 técnicos de apoio a atividades extracurriculares; 20 assistentes operacionais; 1 animadora sociocultural; 2 auxiliares de apoio à copa e cozinha, 2 funcionárias de limpeza, 1 funcionário administrativo e 2 elementos da direção.

O horário de funcionamento da instituição é das 7h30m às 18h30m.

1.1.1 – Projeto Educativo

A instituição em caracterização possui, para um horizonte de três anos (2012-2015), um Projeto Educativo denominado “Biodiversidade”. Para cada ano letivo, conta ainda com um subtema: “Um palminho da Terra...” (2012/2013); “Uma gotinha de água...” (2013/2014) e “Um raiozinho de sol...” (2014/2015).

Relativamente ao Projeto Educativo, este contém a sua fundamentação, bem como os seus princípios e intervenientes. Caracteriza a comunidade onde a instituição está inserida, caracteriza a população escolar, define a instituição pré-escolar, define as estratégias e a avaliação. É, assim, um documento global, elaborado por todos os

intervenientes da instituição, contemplando um conjunto de procedimentos e princípios devidamente fundamentados, que se propõem realizar com vista à conquista das finalidades educativas definidas anteriormente (Rolla e Rolla, 1994, p. 13).

O Projeto Educativo define como objetivos dar a conhecer a importância da biodiversidade; consciencializar as crianças e respetivas famílias para as ameaças ambientais e para a importância de as combater através da reciclagem¹.

O tema deste projeto vai ao encontro das preocupações e valores da instituição: formar cidadãos livres, responsáveis, solidários e autónomos, cumpridores dos seus direitos e deveres.

Estas preocupações e valores remetem-nos para o princípio geral da EPE, que se relaciona diretamente com os dois primeiros objetivos pedagógicos que alertam para a importância do desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de educação para a cidadania (ME, 1997, p. 20). Tendo em conta que falamos de crianças em idade pré-escolar, a instituição pretende favorecer a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores morais e cívicos (ME, 1997, p. 51).

Este projeto apoia as práticas de toda a equipa, no que diz respeito à organização e gestão do currículo, sendo o pilar do projeto curricular de grupo, desenvolvido pela educadora cooperante.

1.1.2 – Projeto Curricular de grupo

No projeto curricular de grupo da sala dos 3 anos, encontram-se as opções educativas e as intenções de trabalho da educadora, bem como

¹ Informação obtida após análise do Projeto Educativo.

a caracterização do grupo, a organização do ambiente educativo e os procedimentos de avaliação.

Este é um documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a EPE, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

1.1.2.1 – Caracterização do grupo

O grupo de estágio é composto por 25 crianças de 3 anos, sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Duas das crianças do grupo têm necessidades educativas especiais (NEE) e, por isso, são acompanhadas por uma educadora de apoio especializada em NEE, sendo que uma delas também é acompanhada por uma terapeuta da fala.

As crianças residem maioritariamente na cidade ou arredores, vindo a maior parte delas em transporte próprio. Relativamente ao nível socioeconómico destas crianças, é de referir que é um nível médio, à exceção de dois casos, em que as crianças pertencem a famílias com algumas dificuldades económicas².

Apesar de ser um grupo com crianças do mesmo nível etário, considero ser um grupo heterogéneo pelo nível diferenciado das capacidades conquistadas ao nível da autonomia, linguagem e interesses.

Quanto às características emocionais e comportamentais, as crianças mostram ser alegres, bem-dispostas, curiosas, participativas e interessadas. Gostam de atividades no exterior, de ouvir histórias, de canções, de jogos, pintura, desenho e modelagem.

² Informação obtida através do Projeto Curricular de Grupo e conversas informais com a educadora.

Por opção das famílias, todas as crianças frequentam alguma das atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição.

Depois de uma fase de observação, a par de conversas informais mantidas com a educadora, pude constatar que a maioria das crianças demonstra dificuldades na resolução de problemas ou conflitos, procurando muito o apoio do adulto para a sua resolução. Ainda que seja uma característica comum, própria da idade, este é um aspeto no qual a equipa educativa pretende investir, para que as crianças se tornem mais autónomas.

Conhecer o grupo de crianças, assim como as características individuais de cada uma, bem como as suas capacidades, é fundamental, já que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p. 25).

1.1.2.2 – Caracterização das práticas da educadora cooperante

Em EI, o currículo é concebido e desenvolvido pelo educador “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, Capítulo II, ponto 1).

O currículo “é sempre o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época” (Roldão, 2000, p. 11).

Tendo sempre em linha de conta as OCEPE e articulando alguns aspetos da Pedagogia de Projeto com algumas estratégias do “Movimento

Escola Moderna” (MEM), [metodologias que a educadora considera mais adequadas ao grupo], a educadora estimula o desenvolvimento global das crianças promovendo a autoestima, a responsabilidade, a curiosidade, a autonomia, o espírito crítico, a livre expressão e o direito ao bem-estar e segurança.

“A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”, em que todos ensinam e aprendem (Niza, 1996, p. 141). Também a educadora cooperante assume esta dimensão da ação educativa, seguindo as finalidades deste modelo: iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.

Sendo o foco do projeto deste ano a biodiversidade, a educadora defende valores, como o da importância pela preservação da natureza, realizando atividades que visam a participação e a atitude proactiva das crianças. Através deste projeto, articula as diferentes áreas de conteúdo, numa formação global e interdisciplinar, de forma a responder às necessidades e interesses das crianças.

O currículo, embora tenha em conta os interesses e opiniões das crianças, é um currículo programado. Muitos momentos são induzidos pelo adulto e as decisões da criança são de leque estreito.

De acordo com a Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), (2004, p. 27), o importante em EI não são os conteúdos mas os processos, as experiências e a construção de significado que delas pode resultar. Desta forma, o currículo deveria ser mais aberto e dar espaço para as iniciativas e experiências das crianças. Deveria dar-lhes oportunidade para formularem questões, pensarem e refletirem sobre o mundo e sobre os seus próprios estilos de

aprendizagem (OECD, 2004, p. 29). “A aprendizagem é uma atividade construtiva que as crianças têm de realizar. A tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir” (Fosnot, 1996, p. 20).

Wells e Chang-Wells (1992), citados por Fosnot (1996, p. 145), afirmam que,

cada ponto de vista dos alunos é um ponto de entrada educativo que se situa na porta de acesso ao ensino personalizado. Os professores que operam sem conhecimento dos pontos de vista dos seus alunos frequentemente condenam-nos a experiências aborrecidas e irrelevantes e até mesmo ao fracasso.

A avaliação é considerada um aspeto decisivo e regulador da prática educativa. É, segundo o Projeto Curricular de Grupo e as observações realizadas, um processo colaborativo que envolve crianças e educador, educador e pais, escola e comunidade. Ao longo do ano letivo, a avaliação é feita continuamente pela educadora, em conjunto com as restantes educadoras, e todo o pessoal interveniente no processo educativo (crianças e pais). A avaliação, durante o desenvolvimento do processo, é feita individualmente com as crianças, em pequeno grupo ou em grande grupo, conforme as situações e os problemas. A aplicação de grelhas de avaliação por período [construídas pelo pessoal docente], organizadas pelas áreas de conteúdo e domínios das OCEPE, é o principal método de avaliação utilizado pela educadora (cf. anexo 1). A observação direta, os registos escritos e fotográficos e as conversas são igualmente métodos utilizados para a avaliação, funcionando também como suporte de planeamento. Ao longo do ano, depois de expostos, os trabalhos feitos pela criança vão sendo arquivados num dossiê, que

poderá ser consultado pelos pais, permitindo-lhes acompanhar o trabalho da criança no JI, bem como a sua evolução, acabando por ser também um instrumento de avaliação utilizado pela docente.

A documentação pedagógica faz parte do trabalho de qualquer educador que quer refletir com os seus pares e mostrar o seu trabalho aos pais e comunidade. Através dela, pode refletir ainda, sobre a sua ação para eventualmente a reformular. A documentação, em todas as suas formas, torna o trabalho pedagógico “transparente” e é um excelente instrumento para o diálogo, a troca e a partilha com todos (Vasconcelos, 2012b, p. 38).

Assim e de acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o educador “avalia numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, Capítulo II, ponto 3, alínea e)).

Na EPE a avaliação assume então um carácter formativo, que se desenvolve num processo contínuo que pretende tornar a criança protagonista da sua aprendizagem (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

1.1.2.3 – Organização do ambiente educativo

“Para que a educação pré-escolar encontre as respostas mais adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis em interação, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar” (ME, 1997, p. 31). Isto significa que o indivíduo é influenciado e influencia o meio em que vive.

Através desta perspetiva sistémica e ecológica, o educador conhece melhor a criança, perspetiva o processo educativo de forma integrada, e faz uma gestão e utilização integrada dos recursos, características fundamentais para a organização do ambiente educativo.

1.1.2.3.1 – Organização do grupo, do espaço e do tempo

No que diz respeito à organização do grupo, posso referir que esta é feita mediante as atividades/projetos que se vão realizando – em grande grupo ou em pequeno grupo. Ao formarem-se os pequenos grupos, tem-se em conta as características individuais de cada criança (entre elas o sexo e a idade), de forma a promover o espírito de entreajuda entre os mais velhos e os mais novos, assim como entre os que têm mais ou menos dificuldades em determinado tópico. A marcação de presenças, do tempo, a atenção e o respeito pelo outro são os instrumentos utilizados para facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo.

Em relação à organização do espaço, este encontra-se dividido em duas zonas: zona interior e zona exterior. O espaço interior, mais concretamente a sala de atividades, está organizado segundo algumas indicações fornecidas pela metodologia de trabalho escolhida (MEM), adaptadas à realidade educativa. Esta sala está dividida em várias áreas, entre elas: a área dos jogos; a área da pista dos carros e brinquedos; a área do faz de conta (casinha das bonecas); a área da biblioteca; e, no centro, encontram-se as mesas de trabalho. Cada área está apetrechada com diferentes equipamentos e materiais tendo em conta a sua variedade, funcionalidade, durabilidade e segurança. Todas estas áreas não são estanques, e poderão sofrer alterações, ou outras poderão ser criadas.

Apesar de estas áreas já se encontrarem estipuladas desde o início do ano pela educadora, esta tenciona que os espaços sejam ajustados e organizados pelas crianças democraticamente, tendo em conta as suas necessidades e a sua evolução.

O ambiente geral da sala é agradável e estimulante. A arquitetura moderna da instituição permite que este seja um lugar confortável, espaçoso, com muita luminosidade, onde as crianças se podem movimentar livremente. Ainda na sala, de acordo com a metodologia do MEM, são expostos alguns trabalhos das crianças assim como a tabela de presenças e de tempo.

Sendo um prolongamento do espaço interior, o espaço exterior (varanda) possibilita, também, a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais. Pode ainda identificar-se no espaço exterior uma zona destinada às atividades de jardinagem – horta biológica e um bosque, onde são inúmeras as aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo.

Tendo em conta o horário da instituição, a equipa educativa determina uma rotina diária, sintetizada nos quadros 1 e 2, dividida em dois tempos - parte da manhã e parte da tarde. O tempo educativo, embora flexível, contém momentos que se repetem com uma certa periodicidade (ME, 2007, p. 40). A chamada rotina educativa, sintetizada nestes quadros, é planeada pelo educador e conhecida pelas crianças, embora seja flexível tendo em conta as necessidades das crianças e das respetivas famílias.

Quadro 1 – Esquema da rotina da sala dos 3 anos.

Horas		Rotina diária
Manhã	7h30m – 09h30m	Acolhimento - Construções, puzzles, desenhos, visionamento de filmes; - Higiene.
	9h30m – 12h00m	Atividades dirigidas - Marcação de presenças e tempo; - Conversa com as crianças, histórias, canções, jogos; - Organização do trabalho por grupos ou individual e concretização da atividade; Atividades livres.
Tarde	12h00m – 15h30m	Atividades de rotina diária - Higiene; Almoço; Higiene; Sesta; Higiene; Lanche.
	15h30m – 18h00m	Atividades livres.
	18h00m – 18h30m	Extensão de horário

Quadro 2 – Esquema da rotina da sala dos 3 anos (Atividades Extracurriculares).

Dia da Semana	Horário/Atividade
Segunda - Feira	11:15H – 12H → Judo 14:55H – 15:40H → Ginástica
Terça - Feira	10H – 10:45H → Ballet 14:30 – 16:45H → Natação
Quarta - Feira	11:15H – 12H → Música
Quinta - Feira	14:30H – 15:35H → Inglês
Sexta - Feira	11:15H – 12H → Yoga

Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar esta rotina.

Sempre que possível, a instituição promove diversas atividades e visitas, aos pontos de maior interesse da cidade onde está inserida de modo a promover a cultura e a socialização.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p. 41) a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, daí que o educador deva planejar esta organização e avaliar o modo como contribui para a educação das crianças, fazendo ao longo do ano os ajustamentos e as correções que se mostrarem necessárias.

1.1.2.3.2 – Organização do meio institucional

A organização do meio institucional, em particular o trabalho em equipa dos adultos na instituição, tem um papel crucial na educação das crianças. Assim sendo, realizam-se reuniões entre educadoras, nelas planeando e refletindo sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos e materiais, no sentido de uma ação articulada que vá ao encontro das necessidades das crianças e dos pais.

Existe também um trabalho colaborativo com as assistentes operacionais, através de reuniões periódicas, uma vez por semana em horário não letivo, no sentido de permitir um intercâmbio de informações e trocas de ideias.

A professora de apoio, a terapeuta da fala e todos os professores das atividades extracurriculares, enriquecem o trabalho da equipa, procurando as respostas mais adequadas às crianças e às famílias.

1.1.2.3.3 – Relação com os pais e outros parceiros educativos

Os pais são os primeiros e os principais responsáveis pela educação dos filhos e têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus educandos.

No início do ano foi feita uma reunião com os pais, tendo sido trocadas informações importantes e relevantes para um prévio conhecimento das crianças. A troca de informações e o encontro no dia a dia são indispensáveis para a articulação entre o JI e a família. A relação entre família e estabelecimento centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza, entre outros (ME, 1997, p. 43). Para além dos contactos diários e das reuniões, são também usadas conversas informais, conversas telefónicas e é definida uma hora por semana para atendimento aos pais. Num clima de relação aberta, pais e educadora constroem um espaço de confiança, condição essencial para uma ação educativa participada. Sempre que a educadora solicita a presença dos encarregados de educação na instituição, estes participam de forma ativa. A educadora tenta que haja uma comunicação ativa e permanente, para que se consiga uma parceria com vista ao mesmo fim (desenvolvimento global e harmonioso da criança), onde as regras da escola e da família são ambas respeitadas.

De acordo com a avaliação realizada, a relação com os pais e outros parceiros deverá ir sendo construída, num processo corrigido e ajustado ao longo do ano (ME, 1997, p. 46).

Capítulo 2 – Experiência de Estágio

O estágio realizou-se entre 14 de novembro de 2012 e 17 de maio de 2013, repartindo-se por três dias úteis ao longo de 20 semanas. Este estágio teve como objetivos principais desenvolver competências efetivas de observação, intervenção, reflexão, comunicação e investigação educativas³. Para que fossem atingidos estes objetivos foi nomeada uma supervisora que, no decorrer do estágio, foi observando, acompanhando e apoiando todo o processo. Imprescindível foi também a atitude colaborativa da educadora cooperante que possibilitou a realização do mesmo.

O estágio dividiu-se em quatro fases, sendo que para cada uma delas foi estipulado um tempo e objetivos específicos, embora o mesmo pudesse ser flexível e adaptado ao contexto educativo e às situações ocasionais que pudessem suceder. Ao longo destas etapas o meu desempenho foi evoluindo, culminando com a implementação de um projeto pedagógico dinamizado na totalidade pela equipa de estagiárias.

2.1 Fase 1 – Observação do contexto educativo

Durante a primeira fase de estágio⁴ observei aspetos relativos à organização do ambiente educativo, à prática da educadora cooperante e à dinâmica da instituição. Para além disso recolhi, tratei e sistematizei dados referentes à instituição e ao grupo, obtidos através de documentos

³ Informação retirada do Regulamento Específico da Unidade Curricular de Prática Educativa.

⁴ A primeira fase de estágio teve a duração de 6 semanas, tendo sido iniciada a 14 de novembro e terminada a 21 de dezembro de 2012.

orientadores facultados pela educadora, pela instituição e outros através de conversas informais.

Ainda nesta fase, comecei a apoiar a educadora nas atividades dirigidas. Fui apoiando na marcação de presenças e tempo, ajudando as crianças na realização de algumas tarefas e auxiliando a equipa educativa em todos os momentos da rotina diária, nomeadamente higiene, refeições e sesta. Particpei ainda na festa de natal da instituição. Acompanhei o grupo em duas visitas-passeio, durante as quais fiquei responsável por um grupo de crianças. Foi-me desde cedo concedida uma atuação pedagógica com responsabilização gradual, o que me permitiu desde o início uma observação-ação.

Esta fase consistiu numa adaptação ao contexto, ao grupo e à equipa educativa que, através da observação por mim efetuada, me permitiu ir adequando as minhas práticas.

2.2 Fase 2 – Integração progressiva no contexto educativo

Na segunda fase de estágio⁵ continuei a participar de forma ativa em todas as atividades dinamizadas pela educadora ou pela instituição.

Nesta fase, começámos⁶ a planificar e a dinamizar algumas atividades sempre selecionadas e orientadas pela educadora. As atividades passaram pela leitura de histórias, por jogos e lembranças para o dia do pai. Dinamizámos ainda um miniprojecto sobre os 5 sentidos, em que pretendíamos uma primeira abordagem sobre quais são os órgãos

⁵ A segunda fase de estágio teve a duração de 7 semanas. Esta fase foi dividida em duas partes tendo sido a primeira iniciada a 9 de janeiro e terminada a 18 de janeiro de 2013, e a segunda de 20 de fevereiro a 22 de março de 2013.

⁶ Sempre que o discurso se apresenta no plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio.

dos sentidos, a sua localização, funcionalidade e a sua importância (vide apêndice 1, figura 1).

Em conjunto com os restantes estagiários da instituição, dinamizámos um musical de despedida ao inverno e um “Olá primavera” (vide apêndice 1, figura 2).

Confecionámos e introduzimos uma nova tabela de tempo. Esta tabela de dupla entrada com fotografias reais, insere elementos que às crianças já tinham suscitado interesse, tais como o arco-íris e o neveeiro (vide apêndice 1, figuras 3 e 4).

Uma vez que a educadora se encontrava a frequentar a formação Anos Incríveis⁷, construímos bolsas de recados alegres de diferentes materiais em forma de caracóis, coloridas e com som (vide apêndice 1, figura 5). Dado serem um objeto macio e leve, foi possível que as crianças as transportassem para casa.

A educadora começou a implementar este programa dos Anos Incríveis, reduzindo a atenção aos comportamentos inadequados e aumentando os elogios e os incentivos aos comportamentos positivos.

Os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do professor constroem a autoestima das crianças e contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e apoio. Estas formas de atenção dadas aos comportamentos positivos reforçam e estimulam as competências sociais e académicas que a criança está a desenvolver (Webster-Stratton, s.d., p. 73).

⁷ O Programa Anos Incríveis, é um programa desenvolvido nos Estados Unidos e implementado em vários países, inclusive Portugal, em que pais e educadores têm oportunidade de conhecer e adquirir competências e estratégias para lidar melhor com crianças que apresentam algumas dificuldades ao nível dos comportamentos. O programa ensina a adotar estratégias de reforço positivo através de incentivos (Vale, 2012, p. 159).

No entanto, nem sempre os reforços positivos são suficientes para motivar as crianças e, por essa razão, há que tornar a aprendizagem palpável. Segundo Webster-Stratton (s.d., p. 91) “uma das formas de tornar a aprendizagem palpável consiste em usar marcadores materiais, como autocolantes, símbolos, recompensas especiais e comemorações, para dar aos alunos evidências concretas dos seus progressos”. Neste caso a educadora começou por usar um símbolo [um coelho], posteriormente carimbos e recados alegres como reforço positivo após os comportamentos desejados ocorrerem, já que são mais eficazes se forem dados imediatamente a seguir.

Os recados alegres consistem numa frase escrita pela educadora onde esta comunica o sucesso ou o êxito diário alcançado pela criança naquele dia. Essa frase é enviada para casa, para os pais, no caracol que a criança leva. No dia seguinte, a criança traz a resposta dos pais, também com um recado alegre, que é afixado numa parede da sala. “Quando o sucesso de uma criança na escola é partilhado com os pais, entra em jogo um outro reforço – a atenção e a aprovação parental – e a criança tem uma dose dupla de reforços” (Webster-Stratton, s.d., p. 121). Desta forma, a educadora reforça o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos aumentando a relação de confiança com os mesmos. De acordo com Henderson e Berla (1994), citado por Webster-Stratton (s.d., p.19), “Quando as escolas trabalham com as famílias para apoiar as aprendizagens, as crianças tendem a alcançar o sucesso, não só na escola mas ao longo da vida”.

Para além das ações que pude concretizar, foi também neste período que comecei a implementar a Fase 1 do Sistema de

Acompanhamento de Crianças (SAC), mais concretamente a ficha 1G – Avaliação Geral do Grupo⁸.

Esta entrada progressiva no contexto educativo permitiu-me um conhecimento mais aprofundado acerca das práticas da educadora e do conjunto de currículo. Possibilitou-me ainda conhecer melhor e de uma forma mais pormenorizada cada criança do grupo.

2.3 Fase 3 - Implementação e gestão de um projeto pedagógico

Durante a terceira fase de estágio⁹ continuámos a desenvolver algumas atividades com os restantes estagiários, nomeadamente um cantinho da primavera que contou com a participação de todas as salas de pré-escolar (vide apêndice 1, figura 6). Proporcionámos também uma manhã diferente, com convidados especiais (um cão, um gato, uma tartaruga e um coelho) (vide apêndice 1, figura 7).

Implementei a Fase 2 do SAC, ficha 2G – Análise e Reflexão em torno do Grupo e Contexto.

O objetivo principal desta fase era a implementação e gestão de um projeto pedagógico, o qual foi intitulado “A terra como casa de alguns animais”¹⁰. Este projeto, desencadeado através de um passeio pelo bosque, foi desenvolvido segundo quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação/divulgação (ME, 1998, p. 139-144).

⁸ Este instrumento e a experiência relativa à sua utilização são apresentados na Parte II deste documento, referente à experiência-chave Sistema de Acompanhamento de Crianças.

⁹ A terceira fase de estágio teve a duração de 4 semanas, tendo sido iniciada a 3 de abril e terminada a 26 de abril de 2013.

¹⁰ Sobre o projeto encontram-se mais informações na Parte II deste documento, já que é uma das experiências chave por mim escolhida.

2.4 Fase 4 – Avaliação global do processo formativo

Na quarta e última fase de estágio ¹¹ continuámos a implementação do projeto e terminámos com a divulgação do mesmo.

Depois de finalizado o projeto, mostrou-se fundamental uma avaliação retrospectiva acerca do estágio. Refletir desempenhos, aprendizagens, competências, motivações e opções.

Sublinhando as palavras de Portugal e Laevers (2010, p. 145), *trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância pressupõem que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade das infâncias presentes nos diferentes contextos educativos. Pressupõem ainda que o educador de infância seja um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda e que utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem.*

“O saber docente é fundamentalmente educativo e não pode ser (...) reduzido aos conhecimentos científicos (...), ainda que os exija, pois é necessário que esses conhecimentos sejam mobilizados num contexto de ensino e conseqüente aprendizagem” (Roldão, citado por Marchão, 2012, p. 91).

Assim, trabalhar bem em EI não é só e apenas ter uma formação científica e pedagógica, mas também um conjunto de características pessoais essenciais de respeito e de atenção por todas e por cada uma das crianças (Portugal e Laevers, 2010, p. 145).

¹¹ A quarta fase de estágio teve a duração de 3 semanas, tendo sido iniciada a 2 de maio e terminada a 17 de maio de 2013.

PARTE II – Experiências-Chave

Capítulo 1 – Projeto “A terra como casa de alguns animais”

Através desta experiência-chave pretendo demonstrar a relevância do trabalho realizado ao longo do projeto “A terra como casa de alguns animais”, que desenvolvemos¹² na etapa final do estágio. Para a sua concretização recorremos à pedagogia de projeto.

A palavra projeto está ligada à previsão de algo a realizar (ME, 1998, p. 91) e segundo Katz e Chard (1997, p. 3) um projeto “é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” ou conforme Leite, Malpique e Santos (1989, p. 140), “assumida uma metodologia em grupo que pressupõem uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”.

Ao longo deste capítulo farei uma descrição e análise crítico-reflexiva acerca do projeto e da metodologia utilizada.

1.1.Situação desencadeadora

Partindo do subtema do Projeto Educativo da instituição “Um palminho de Terra...”, desencadeamos o projeto através de um passeio pelo bosque. Numa primeira fase, permitimos que as crianças brincassem e explorassem este espaço e o que o mesmo pode oferecer. Posteriormente em grande grupo, num momento de partilha em roda, dialogamos acerca dos diferentes elementos que ali se encontravam. No decorrer da conversa surgiu o elemento terra, mote fundamental para

¹² Sempre que o discurso se apresenta no plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio.

iniciarmos o projeto a que demos o nome “A terra como casa de alguns animais” (vide apêndice 2, figura 1).

1.2. Questões de base que sustentam o projeto

Após reflexão e com o aval da educadora cooperante e, principalmente, pelo interesse manifestado pelas crianças, iniciámos este projeto. Fomos para a horta à procura dos animais que vivem na terra. Encontrámos dois animais (a formiga e a minhoca) e resolvemos analisá-los. Desta análise surgiram as primeiras ideias sobre estes animais. Estas partilhas foram registadas, culminando numa chuva de ideias (vide apêndice 2, figura 2 e 3).

Pretendendo aguçar ainda mais a curiosidade e o espírito investigativo das crianças, decidimos introduzir um bicho mistério. Explicamos que para além da formiga e da minhoca existem outros animais que vivem na terra, e que há um em particular com características muito especiais. A este animal demos-lhe o nome de bicho mistério, por ser aquele que as crianças não conheciam e que tinham que descobrir.

1.3. Grandes intenções do projeto

Devido ao facto de o tópico interessar ao grande grupo, formularam-se as grandes intenções: estimular a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica; explorar diferentes técnicas de expressão plástica; proporcionar um clima de partilha, cooperação e entreajuda baseado no diálogo e envolver as famílias no processo de pesquisa e, simultaneamente, no processo de aprendizagem dos seus educandos.

1.4.Fases do projeto

1.4.1. Fase I - Definição do problema

Questionando as crianças acerca do que afinal gostariam de saber/descobrir sobre estes animais, surgiu uma pergunta fundamental que sustentou o desenvolvimento do projeto: “O que queremos descobrir e fazer?” (vide apêndice 2, figura 4). As crianças responderam que gostavam de descobrir se a minhoca tinha olhos, como era o bicho mistério, como é o corpo dos animais e as suas casas. À segunda parte da pergunta foi clara a vontade de fazerem uma minhoca e uma formiga e construir as suas respetivas casas.

1.4.2. Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho

Para responderem às perguntas “como” e “onde” poderíamos pesquisar e encontrar respostas para as dúvidas, foram apresentadas sugestões (vide apêndice 2, figura 5). A família, o computador e os livros foram os primeiros recursos a serem nomeados. Ao longo das pesquisas verificou-se que os jornais e as fotografias também tinham sido recursos imprescindíveis para responder às dúvidas.

1.4.3. Fase III - Execução

As atividades iniciaram-se com uma investigação na horta, tal e qual cientistas, de luva e pá na mão, à procura dos animais cuja casa é a terra. Dividimo-nos em grupo, elegemos um líder e fomos à procura. Depois de encontrados (formiga e minhoca), foram analisados com lupa.

As crianças registaram essas análises através de fotografias e desenhos (vide apêndice 2, figura 6).

Foi pedido a cada criança que, em casa, pesquisasse mais acerca destes animais com a colaboração da família. “O envolvimento das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades, constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos et al., 2012a, p. 33).

Contámos a história “O Urso e a Formiga” e registámos também através de desenho essa história, onde cada criança mencionou aquilo de que tinha gostado mais.

As pesquisas foram sendo trazidas de casa em forma de fotografias, jornais, imagens e cartolinas. Permitiram, por um lado, saber mais acerca destes animais mas, por outro, fazer com que a própria criança apresentasse e falasse sobre a sua pesquisa ao grupo (vide apêndice 2, figura 7).

A ideia de que a aprendizagem é uma coconstrução entre pares que colaboram num determinado contexto cultural sublinha o papel da interação no desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças. Conversando e interagindo, a criança pode fazer e compreender mais do que faria e compreenderia por si só (Vasconcelos et al., 2012a, p. 56).

Ainda nesta fase fizemos construções. Construámos uma formiga e uma minhoca com massa de modelar e, no fim, pintamo-las com tintas e pincéis. De seguida, foram construídas as respetivas casas - o formigueiro e a casa da minhoca (vide apêndice 2, figura 8).

No entanto, ainda tínhamos uma missão, descobrir o bicho-mistério. Fomos novamente para o bosque à procura deste animal. Depois de encontrado, as crianças foram analisá-lo com lupa, tal como o

tinham feito para a formiga e para a minhoca. Constataram que, quando lhe tocavam, ele enrolava-se, que tinha várias patas, olhos e que tinha um tom acinzentado (vide apêndice 2, figura 9).

1.4.3.1. Áreas e domínios envolvidos

Tendo em conta o teor do projeto, todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação, o domínio da Expressão Plástica.

Relativamente ao domínio da Expressão Plástica, as crianças desenharam e modelaram. Envolveram-se nas atividades desenhando individualmente os dois primeiros animais e fizeram ainda, em pequenos grupos, uma formiga, uma minhoca, um formigueiro e a casa da minhoca. Utilizaram massa de modelar e outros materiais, como mangueiras, funis e copos. Em grupo desenharam ainda os três animais.

Foram realizadas atividades que permitiram aprendizagens noutras domínios, para além dos já referidos.

Ao nível da Expressão Musical, cantámos a canção da minhoca. A canção da minhoca surgiu no projeto quando uma das crianças apresentou a letra da canção depois de uma das suas pesquisas.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o projeto proporcionou o contacto com a história “O Urso e a Formiga”, trazida por uma criança. Também ouviram a lengalenga do bicho-de-conta e ainda fomentámos o diálogo através das conversas em grupo, e das apresentações individuais de pesquisas. Para além disso, os desenhos foram também uma forma de escrita.

Já o domínio da matemática esteve presente diariamente ao longo do projeto, através de atividades inerentes à organização do grupo como, fazer grupos e contagem; à noção de tempo e espaço, com a consciência do desenrolar do tempo, exploração das propriedades dos objetos e do espaço e utilização de diferentes materiais.

1.4.3.2. A teia

Ao longo do projeto, a teia foi sendo completada com novas ideias e propostas, quer por parte das crianças quer por parte dos adultos (educadora e estagiárias). Tendo em conta que estávamos perante crianças de 3 anos, associámos mais imagem do que texto, que se refletiu nesta teia final (vide apêndice 2, figura 10).

Como fomos construindo a teia juntamente com as crianças, ao longo dos dias, elas foram percebendo que esta funcionava como uma planificação de todo o nosso projeto. Com a leitura da teia fazíamos os pontos de situação diários que nos ajudavam a organizar os dias, a definir o que queríamos fazer e descobrir e quais os recursos que nos poderiam ajudar. Ao mesmo tempo, as crianças percebiam que este recurso não era estático, ou seja, que mediante as suas descobertas e opiniões, ela era reformulada e completada. Ao estar afixada num vidro da sala, a teia, fazia com que este espaço, fosse um prolongamento do espaço exterior, isto é, um laboratório de pesquisa e reflexão, onde se organizava e registava o saber.

1.4.4. Fase IV - Resultados e produtos/Divulgação/Avaliação

A avaliação do projeto foi sendo realizada no decurso do mesmo e, no final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o

trabalho desenvolvido, através de um cartaz mostrando, a partir do que as crianças disseram sobre aquilo que tinham aprendido ou gostado mais (vide apêndice 3, quadro 1).

Os registos feitos também permitiram tanto às crianças como aos adultos rever e avaliar todo o processo. Os registos, oferecidos às crianças no livro do cientista, permitiu-lhes recordar todo o projeto e aquilo que aprenderam.

Todas as produções, quer individuais, quer em pequeno ou grande grupo, bem como o envolvimento e participação foram considerados na avaliação.

Para envolver os pais nesta divulgação, convidamo-los a visitar a exposição final. Através das suas presenças percecionamos as opiniões relativamente ao projeto. Consideraram-no muito interessante e felicitaram-nos.

Os trabalhos efetuados em grupo foram expostos na exposição final, que juntamente com fotografias, pesquisas e outros materiais, serviram para contar a história do projeto.

Para a divulgação do projeto foram elaborados diversos materiais: convites; um cartaz a anunciar a divulgação do projeto (colocado na entrada da instituição); formigas que indicavam o caminho desde o cartaz da entrada até à sala onde estava a exposição; cartaz de boas vindas; cartaz onde foram desenhados os três animais, e onde se registou o que as crianças disseram sobre o que tinham aprendido ou gostado; cartaz para as pesquisas; cartaz “Mãos à obra” para expor as construções; um formigueiro e os livros dos cientistas (vide apêndice 2, figura 11).

A divulgação do projeto começou com a visita dos próprios cientistas, à exposição, montada pelas estagiárias. Foram surpreendidos por um grande formigueiro colocado no meio da sala onde tinham a

oportunidade de visionar um filme que retratava através de fotos e vídeos todo o desenrolar do projeto. Esta exposição foi “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Edward et al., 1999, citado por Vasconcelos et al., 2012a, p. 17). Depois, foi a vez de os pais visitarem a exposição e, por fim, a comunidade educativa (vide apêndice 2, figura 12).

1.5. Reflexões em torno do projeto

Refletindo sobre o projeto, não posso deixar de constatar as inúmeras aprendizagens que ocorreram. Sendo a terra um recurso produtivo que nos permite fazer construções, plantar e semear bens, muitas vezes é esquecida enquanto bem essencial para diferentes animais. Porque a terra também é a casa de muitos animais. Foi a partir desta ideia que pretendemos seguir que aprendemos mais sobre os animais que ali habitam. Após termos encontrado os animais, aprendemos acerca das suas características e do seu modo de vida.

Com as atividades que dinamizamos, as crianças: procuraram os diferentes animais, manipulando os materiais próprios para o efeito; observaram, experimentaram e compararam os animais tendo em conta as suas características, diferenças e semelhanças; representaram esses animais e as suas respetivas casas; pesquisaram em diversas fontes; trabalharam em grupo; ouviram os outros e comunicaram o que aprenderam/descobriram.

1.6. Conclusão

Durante o projeto encararei a criança, como uma investigadora competente e capaz de descobrir o mundo.

Tendo em conta o tempo disponível de que dispúnhamos, escolhemos estreitar o tópico/tema e conduzi-lo desta forma, já que de acordo com Helms (2010) citado por Vasconcelos et al. (2012a, p. 19) “quanto mais estreito o tópico, mais aprofundado será o projeto”. “Se o tópico for específico e concreto as crianças são levadas a pensar mais minuciosamente e aprofundadamente sobre aquilo que estão a pesquisar” (Vasconcelos et al., 2012a, p. 19). De facto, ficaram algumas descobertas por fazer, no entanto “uma boa pesquisa é feita mais em profundidade e menos em extensão” (Vasconcelos et al., 2012a, p. 19).

Ao longo do projeto, tentei ser provocadora, questionando, solicitando a experimentação e eventual reflexão... no fundo “um criador de possibilidades” (Vasconcelos et al., 2012a, p. 20).

Através deste projeto consegui perceber, na prática, a importância e a mais-valia desta metodologia. Em linhas gerais, o trabalho de projeto tem interesse, e de acordo com Katz, por três razões essenciais: contribui para um currículo equilibrado, estimula e valoriza o desenvolvimento intelectual e social das crianças e porque existem provas de que esta metodologia é eficaz (Katz e Chard, 1997, p. 19). O trabalho de projeto proporciona um trabalho transdisciplinar com vista à construção de aprendizagens integradas. Através deste, as crianças fortalecem competências sociais, comunicativas, capacidades académicas e predisposições sociais. Esta metodologia proporciona a implicação/participação de todos os participantes e consequentemente aprendizagens significativas, já que os tópicos do projeto são extraídos

dos seus interesses (Katz e Chard, 1997, p.105). Assim, a abordagem de projeto pode ser considerada um “andaime¹³”, visto trabalhar na “zona de desenvolvimento próximo¹⁴” das crianças.

Verifiquei, ao longo dos dias, altos níveis de implicação, devido ao facto de ser um tema familiar para as crianças, em que estas tinham a possibilidade de procurar, investigar e escolher aquilo que gostavam de fazer. Nada lhes foi imposto e, através desta liberdade, o conhecimento foi construído de forma holística. No decurso do projeto articulámos todas as áreas de conteúdo. Esta articulação partiu da área de conhecimento do mundo através de aspetos relativos à biologia, mas pretendeu essencialmente dar valor a aspetos que se relacionam com os processos de aprender: “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (ME, 2007, p. 85). Através desta área, mobilizámos e enriquecemos os diferentes domínios de expressão e comunicação, nomeadamente a plástica, a linguagem e a matemática. Sendo uma área transversal e integradora, a área de formação pessoal e social também esteve intrínseca através do desenvolvimento de atitudes e valores em relação com os outros e de respeito pelo ambiente (ME, 2007, pp. 83 e 84). As descobertas que foram sendo feitas permitiram, assim, uma interdisciplinaridade, no sentido da inter-relação dos saberes.

¹³ O conceito “scaffolding” (colocar andaimes), introduzido por Wood, Bruner e Ross em 1976, citado por Vasconcelos et al. (2012a, p. 7), corresponde a uma metáfora utilizada para representar a qualidade do apoio dos adultos face ao empenho e às necessidades da criança nas diferentes atividades.

¹⁴ De acordo com Vygotsky (1978), citado por Vasconcelos (1997, p. 35) e Vygotsky (1986), citado por Coelho (2004, p. 109) a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (capacidade de resolução de um problema, sem a ajuda de outras pessoas) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de resolução de um problema sob orientação de um adulto ou colega mais experiente).

“Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes (com agência¹⁵), isto é capazes de saber fazer em ação” (Vasconcelos et al., 2012a, pp. 12 e 13). O trabalho de projeto é assim uma metodologia eficaz porque encontra respostas pedagogicamente adequadas à criança.

¹⁵ A agência da criança pode ser definida como a capacidade de influenciar acontecimentos e situações. Segundo Dunlop, citado por Vasconcelos et al. (2012a, p. 13), este conceito implica que “a criança se sinta ativa, com um sentido do seu próprio poder, capaz de dar um contributo para a vida social”.

Capítulo 2 – Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)

Durante o processo de estágio, um dos trabalhos propostos consistiu na utilização e aplicação de um instrumento de avaliação: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Assim, o presente capítulo pretende demonstrar como se processou o meu contacto com este instrumento, analisando-o de forma reflexiva.

2.1. Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)

O SAC “é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, avaliação e desenvolvimento curricular” (Portugal e Laevers, 2010, p. 74).

Neste assume-se que a implicação e o bem-estar das crianças são fatores conclusivos para avaliar a qualidade da ação educativa.

Laevers (2010, p. 20) definiu bem-estar emocional como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia”. Como descreve Laevers, a satisfação de necessidades básicas [necessidades físicas, necessidades de afeto e necessidade de segurança], é determinante no nível do bem-estar emocional. São indicadores de bem-estar emocional a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio. Como o bem-estar se manifesta de várias maneiras, os indicadores descritos não têm necessariamente que

estar todos presentes. Existem cinco níveis de bem-estar emocional: 1. Muito baixo; 2. Baixo; 3. Médio/Neutro; 4. Alto e 5. Muito alto.

No que diz respeito ao segundo indicador de qualidade, Laevers (2010, p. 25) define implicação “como a qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”. Assim, “a implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança, mas a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo” (Portugal e Laevers, 2010, p. 26). São indicadores de implicação a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação. Tal como o bem-estar emocional, também a implicação conta com cinco níveis: 1. Muito baixo-ausência de atividade; 2. Baixo-atividade esporádica ou frequentemente interrompida; 3. Médio-atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade; 4. Alto-atividade com momentos intensos e 5. Muito alto-atividade intensa e continuada (cf. anexo 2).

O programa SAC, quando bem utilizado, poderá ser uma ferramenta importante, já que permite ao educador obter uma visão clara acerca do funcionamento do grupo em geral, identificando as crianças que necessitam de apoio adicional e diferenciado e percebendo também aspetos que exigem intervenções específicas (Portugal e Laevers, 2010, p. 142). Mas, para que isto se verifique é de facto importante compreender como se utiliza o SAC.

Este pressupõe ciclos de observação/avaliação e ação que comporta três fases distintas: Fase 1 - avaliação (Fichas 1g e 1i ou 1i abreviada); Fase 2 - análise e reflexão (Fichas 2g e 2i) e Fase 3 -

definição de objetivos e de iniciativas (Fichas 3g e 3i)], documentadas em fichas diferenciadas, segundo dois percursos [percurso g: direcionado para o grupo em geral e o percurso i: dirigido a crianças individuais]. Estas três fases interligam-se, daí que após a terceira fase se inicie um novo ciclo (cf. anexo 3).

Apesar do SAC contar com dois percursos, segui apenas o percurso g direcionado para o grupo.

2.2. Ficha 1G

Avaliar o bem-estar e a implicação de uma criança, não é uma tarefa simples e linear, em que se somam diferentes indicadores. É, sim, algo que requer muito da parte do observador, e requer que este tome em conta a perspetiva da criança.

Para adequar o processo educativo às necessidades das crianças é fundamental que se observe cada uma delas e o grupo para conhecer as suas capacidades e dificuldades, já que este é um suporte à intencionalidade do processo educativo.

Foi a partir destas premissas que tentei efetuar as minhas observações a 12 crianças¹⁶, que decorreram durante seis manhãs.

Através destas observações pude constatar que a maior parte das crianças do grupo, ao nível do bem-estar, à exceção de uma que suscita algumas dúvidas, parecem usufruir bem da sua permanência no JI (vide apêndice 4).

No que toca à implicação, como sabemos, é um processo bem mais difícil de avaliar e de tirar conclusões, e por isso devem ser

¹⁶ O grupo era constituído por 25 crianças, no entanto apenas observei 12 já que as restantes ficaram a cargo da minha colega de estágio.

construídas com base numa série de observações ao longo do tempo e em diversas situações. Tendo em conta, que na escala de Laevers também estão abrangidas atividades lúdicas e não só atividades previstas pelo educador, durante as manhãs diversifiquei as minhas observações (jogos no exterior, histórias, desenhos, pinturas, colagens e brincadeira livre).

Todos os dias eu tinha uma nova tabela, e um olhar atento para determinadas crianças. Consoante o tipo de atividade ia fazendo uma observação mais de "checklist" na mão, por vezes devido à participação ativa nas atividades era necessário realizar o registo de forma discreta, ou mais tarde, num intervalo. Os registos foram realizados o mais discretamente possível para evitar que isso pudesse influenciar o comportamento das crianças. Depois de todos os dias de "olhos de SAC", cruzei as informações que fui obtendo numa só tabela, chegando à conclusão que apenas uma criança suscita preocupação em termos de implicação. Quatro crianças parecem funcionar em níveis médios, mas que suscitam algumas dúvidas e as restantes parecem funcionar em níveis altos de implicação (vide apêndice 4). Relativamente à criança assinalada a vermelho trata-se de uma criança com NEE que está a ser acompanhada por profissionais, que deve continuar a merecer atenção, para que as atividades em oferta possam estar adequadas às suas necessidades.

Com esta tarefa pude constatar e concluir que esta ficha não é um instrumento apenas para observar as crianças e muito menos para as rotular, mas sim para o educador se observar a si próprio, e às suas práticas, com o intuito de melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

2.3. Ficha 2G

Se na ficha 1G se focou as variáveis bem-estar e implicação, que durante o processo educativo podem fazer a diferença, na ficha 2G o enfoque foi a dimensão contextual. Assim, esta incluiu análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral do grupo e do contexto.

Os níveis de implicação são um indicador da qualidade do ambiente educativo e não da criança. As características do contexto educativo, do adulto e da própria criança são fatores de influência na implicação. Suportar uma observação direta do ambiente educativo, de modo a que os educadores adequem e melhorem cada vez mais as suas intervenções educativas é o objetivo da ficha 2G.

Importa, então, recuperar o que nos dizem os documentos oficiais sobre organização do ambiente educativo. As OCEPE dizem-nos que

o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto. Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. Por todas estas razões se considera que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador (ME, 1997, p. 31).

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância refere que no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador deve:

a) Organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; b) Disponibilizar e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; c) Proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; d) Mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; e) Criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (Decreto-Lei Nº 241/2001 de 30 de agosto).

Para além disso, temos ainda a Circular nº 4 que afirma que *Sendo o ambiente educativo promotor das aprendizagens da criança, o educador deve ainda avaliar: a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental; as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011).*

Considerando estes documentos e todas as informações inerentes à ficha 2G, nomeadamente estrutura e variáveis contextuais, efetuei este processo reflexivo (vide apêndice 5).

O preenchimento desta ficha exigiu uma observação atenta, uma reflexão sobre os dados reunidos através da ficha 1G e sobretudo uma ponderação das causas e razões dos dados verificados. As entrevistas¹⁷ feitas às crianças ajudaram a responder à parte das opiniões das crianças sobre o JI, assim como o projeto educativo e o projeto curricular de grupo no que diz respeito às informações gerais.

2.4. Ficha 3G

A ficha 2G – reflexão sobre o contexto, permitiu uma tomada de consciência face aos pontos fortes que devem ser preservados e aos pontos fracos que merecem mais atenção e investimento. Este balanço feito na ficha 2G permitiu definir os aspetos específicos que necessitam de mudança e as iniciativas e ações a desenvolver para que haja essa mudança (Portugal e Laevers, 2010, p. 106).

De acordo com Laevers & Moons (1997), citado por Portugal e Laevers (2010, pp. 106-117), existem dez pontos de ação, ou seja, dez estratégias para promover implicação e bem-estar, são elas: 1. Repartir o espaço da sala em cantos ou áreas de atividades atraentes (no mínimo, 5 áreas); 2. Atualizar o equipamento desses espaços, substituindo materiais pouco atrativos por outros mais interessantes; 3. Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais; 4. Observar as crianças, sondar os seus interesses, ouvir a sua opinião, conceber e apresentar atividades adequadas; 5. Multiplicar as intervenções que aumentem a implicação através de estímulos interessantes e enriquecedores; 6. Alargar a livre iniciativa da criança; 7. Examinar a relação com cada criança, bem como

¹⁷ Falarei nas entrevistas em pormenor no capítulo 5 “As vozes das crianças”.

a relação entre as crianças e procurar melhorá-la; 8. Promover atividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores; 9. Reconhecer as crianças com dificuldades socio emocionais e ajudá-las através de intervenções apropriadas e 10. Reconhecer as crianças com dificuldades de desenvolvimento e ajudá-las através de intervenções que aumentem a implicação.

Considerando estes dez pontos de ação, bem como a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização e o estilo do adulto, defini alguns objetivos e ações a desenvolver que me pareceram adequadas ao contexto em que estive inserida e que poderiam aumentar os níveis de bem-estar e implicação (vide apêndice 6).

Uma vez terminado, o ciclo (que se espera contínuo) de observação-avaliação e ação inerente ao SAC, encaro o mesmo como um excelente apoio à conquista das grandes finalidades da EPE. O SAC permite conhecer a criança e o seu contexto assim como reunir um conjunto de dados relativos a atividades, recursos, ambiente de trabalho, efeito e avaliação que levam à resolução de problemas e conseqüentemente, ao aumento da qualidade educativa. Para além disso, este instrumento parece dar uma maior “consistência, continuidade e coerência” ao desenvolvimento do currículo pré-escolar, atendendo aos resultados da ação educativa (Portugal e Laevers, 2010, p.142).

Em suma, “o SAC coloca o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no coração da Educação de Infância, respeitando a agência da criança e as suas estratégias naturais de aprendizagem” (Portugal e Laevers, 2010, p.144).

Capítulo 3 – Educação, Género e Cidadania em Educação de Infância

Os educadores de infância têm propensão para o uso de estereótipos de género, nomeadamente na organização dos espaços e dos materiais (vide apêndice 7, figuras 1 e 2), por exemplo, nas cores que esperam que as crianças utilizem nos seus trabalhos (vide apêndice 7, figuras 3 e 4). Alguns materiais como estes (vide apêndice 7) veiculam conceções estereotipadas de homem e de mulher, através das cores. Perpetuam a ideia de que para o homem é o azul e para a mulher é o cor-de-rosa, que os homens são mais fortes e as mulheres mais carinhosas e sensíveis. Este é apenas um pequeno exemplo, extraído do contexto onde estagiei, que embora simples, merece que reflita sobre o papel do educador na disseminação destes valores e estereótipos.

3.1. Sexo vs Género

É fulcral desde já distinguir sexo e género uma vez que esta distinção é frutuosa para uma atuação pedagógica que contrarie preconceitos e discriminações.

O termo sexo “é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Vieira et al., 2009, p. 12). Por seu turno, o termo género “é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Vieira et al., 2009, p. 12).

Enquanto o termo sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, o termo género refere-se à construção social como masculina ou feminina (Louro 1996, citado por Rodrigues, 2003, p. 17).

3.2. Género

Uma das primeiras categorias que a criança aprende é a de género, facto que influencia a forma como organiza o seu mundo social, o seu próprio autoconceito e a forma como vê as pessoas que a rodeiam. Antes de tomarem consciência do seu sexo, as crianças iniciam o processo de desenvolvimento respeitante ao género.

“A primeira etapa do processo de desenvolvimento das diferentes dimensões do género consiste na formação da *identidade de género*¹⁸” (Vieira et al., 2009, p. 24). De acordo com Egan & Perry (2001), citado por Vieira et al., (2009, p. 23) a identidade de género abarca

a) a tomada de consciência individual da pertença do sujeito a uma das categorias de género; b) a sensação de compatibilidade com um dos grupos formados a partir da categorização anterior; c) o sentir-se pressionado/a a estar em conformidade com a ideologia de género; d) o desenvolvimento de atitudes para com os grupos de género.

A compreensão que a criança tem acerca do que é o género tem estreita ligação com o seu desenvolvimento cognitivo. É por volta dos 2 ou 3 anos que a criança designa corretamente o seu género.

Dos 2 aos 7 anos, à medida que vão percebendo a imutabilidade¹⁹ de serem do sexo masculino ou do sexo feminino, as crianças observam os adultos de referência (da família, da escola ou da comunicação social),

¹⁸ A identidade de género refere-se “à categorização cognitiva do eu, como homem ou mulher” (Neto et al., 2000, p. 18), ou seja, “à consciência e aceitação de ser do género feminino ou masculino” (Silva et al., 2005, p. 11).

¹⁹ A teoria do desenvolvimento cognitivo, proposta por Kohlberg (1966), citado por Rodrigues (2003, p. 22), Neto et al., (2000, p. 18-19) e Silva et al., (2005, p. 13) referem-se a isto como sendo um conceito de *constância de género* o qual consiste no entendimento de que o género é permanente e que não é alterado por transformações superficiais na aparência física, tais como roupas e estilos de cabelo.

vão-se incluindo num dos grupos (sexo masculino ou sexo feminino) e imitam esses modelos do mesmo sexo²⁰.

Até aos 3 anos, as crianças entendem o género como uma categoria muito abrangente, mas depois dessa idade e até aos 7 ou 8 anos, dá-se um aumento das perceções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. As crianças não só conhecem os estereótipos culturalmente aplicados aos homens e às mulheres como acreditam também na veracidade dos mesmos. Normalmente os meninos tendem a ser mais tipificados que as meninas, mais dispostos a evitar “atividades de menina” e mais sujeitos a uma pressão social (Maccoby 1988, citado por Gomes, 2012, p. 24)

Esta indispensável consolidação da identidade de género nos primeiros anos de vida da criança faz, no entanto, com que esta aprenda estereótipos de género, que podem influenciar a sua trajetória individual.

3.3. Estereótipos de género

De acordo com Rodrigues (2003, p. 24) e Neto et al., (2000, p. 11) os estereótipos referem-se ao conjunto de crenças acerca dos comportamentos e características apropriadas para homens e mulheres numa dada sociedade. Assim, os estereótipos de género incluem “as representações generalizadas e socialmente valorizadas do que os homens e as mulheres devem ser e fazer” (Neto et al., 2000, p. 11; Castro e Palha, 1999, p. 192). Existem subtipos de estereótipos de género relativos a: traços ou atributos de personalidade; aos papéis desempenhados; às atividades profissionais e às características físicas,

²⁰ Bandura (1977), citado por Neto et al., (2000, p. 18) explica esta perspetiva com base na teoria da aprendizagem social.

que continuam a persistir nas imagens traçadas do homem e da mulher (Bersow 1986, citado por Vieira et al., 2009, p. 28).

O problema reside nos agentes de socialização, que continuam, embora inconscientemente, a educar de maneira diferente o rapaz e a rapariga (como se as diferenças anatómicas e fisiológicas determinassem aquilo que eles e elas serão e farão) e que os encorajam a comportar-se de acordo com os modelos tradicionais associados ao seu género. Segundo Vieira et al., (2009, p. 11) “a diferença não tem sido sinónimo de diversidade mas sim de desigualdade”. É por esta razão que é determinante falar da flexibilidade dos papéis de género²¹ para se promover uma cidadania ativa.

3.4. Educação para a cidadania

No âmbito da educação para a cidadania é imprescindível a “formação e a consciencialização de todos os agentes educativos para a importância do género na modelação dos comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças” (Vieira et al., 2009. p. 46).

As questões de género são uma componente fundamental da educação para a cidadania, que deve ser trabalhada desde cedo, tendo em conta a importância do período dos 0 aos 6 anos na construção da identidade de género e na formação do conceito de género. “Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade” (Cardona et al., 2009. p. 59).

É aqui que o JI tem um papel preponderante já que é um contexto privilegiado de interação e desenvolvimento humano que atua numa fase

²¹ Entendida como a capacidade para reconhecer que tanto os homens como as mulheres podem manifestar comportamentos idênticos e esforçarem-se nas mesmas atividades, e que nem todos têm os mesmos comportamentos (Neto et al., 2000, p. 21).

crucial da vida das crianças. É neste contexto que devem ser desenvolvidas boas práticas de cidadania democrática, ou seja, superando preconceitos e estereótipos e recusando qualquer tipo de discriminação. Isto implica que as crianças aprendam a aceitar-se como são, que desenvolvam a sua autoestima e autonomia, que saibam respeitar-se a si e aos outros e que adquiram valores de justiça, solidariedade, igualdade e que respeitem a diversidade humana.

Um dos objetivos da EPE passa por “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Lei-Quadro nº 5/97, artigo 10º, a)).

Sendo a área da Formação Pessoal e Social uma área transversal e integradora, onde se inclui a educação para a cidadania, é através dela que se poderá contrariar a sobrecarga de estereótipos presentes no quotidiano das crianças. De acordo com as OCEPE, a educação para a cidadania pressupõem uma aquisição de valores éticos e democráticos. Vasconcelos (2007, p. 113) corrobora a ideia de que educando o sentido estético e ético, o JI, prepara as crianças para uma efetiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, a negociar diferentes pontos de vista, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da igualdade entre os sexos, entre outras.

Neste sentido, o papel do educador ou educadora, a sua intencionalidade educativa e a forma como organiza o ambiente educativo, tornam-se decisivas para um desenvolvimento curricular que termine numa ação pedagógica articulando positiva e democraticamente as questões curriculares e de género (Cardona et al., 2009. p. 51).

Os educadores e educadoras de infância devem estar atentos e devem reconhecer-se a si próprios como veículos de preconceitos e

estereótipos. No dia a dia de um JI acontecem frequentemente situações que levam o educador, [quer através dos trabalhos propostos, dos objetivos e critérios definidos, dos materiais que tem na sala, nos juízos formulados, quer nos comportamentos verbais e não verbais], a interpretações erradas e estereotipadas.

Dou a conhecer a situação que vivenciei no estágio, de um menino que chorava no tapete enquanto se verificava quem estava e não estava no JI, através da tabela de presenças. A educadora, convicta de que provavelmente aquele choro provinha de alguma quezília com o colega do lado, perguntou acerca da sua razão. Descobriu que o choro se devia ao facto de estar num quadrado cor-de-rosa na tabela de presenças e não num azul (como era hábito, já que na sua perspectiva o cor-de-rosa era só para as meninas). Esta situação não foi valorizada como uma oportunidade para explorar por parte da educadora, pois simplesmente mudou a fotografia da criança para um quadrado azul.

É crucial que os educadores e educadoras analisem e avaliem a sua prática refletindo sobre questões como:

como educamos para as questões de género?; como tornamos os espaços escolares em espaços onde não se criem estereótipos de género, de raça, de cultura, mercê dos materiais que proporcionamos e da forma como organizamos o espaço?; como seleccionamos os jogos e os livros? (Cardona et al., 2009. p. 63).

Uma atitude de indiferença é sempre a resposta menos adequada, se queremos proporcionar aprendizagens construtivas.

O diálogo e a discussão nos momentos de reunião em grupo poderão ser um meio apropriado para a abordagem das questões de género, porque implica a participação de todos, através da troca de ideias

e opiniões. No entanto, deve também aproveitar-se todas as oportunidades imprevisíveis do dia a dia, através de uma imagem, de um livro, de uma situação ou de um comentário, para se dialogar acerca destas questões e potenciar novas aprendizagens. “Saber dialogar é uma estratégia básica para enfrentar as questões morais, a análise e a compreensão da realidade pessoal e social, bem como a empatia moral” (Cardona et al., 2009. p. 77).

A constatação de que os materiais pedagógicos podem potenciar comportamentos que estão em consonância com as expectativas culturais, fortalecendo estereótipos referentes aos homens e às mulheres, desperta preocupações que nos remetem não só para o papel dos educadores e dos JI, mas também para a importância do trabalho com as famílias relativamente a este assunto.

É com a família que a maioria das crianças passa as suas primeiras etapas de desenvolvimento, a família é o contexto de socialização por excelência. É neste contexto que ocorre de forma lenta a transmissão de estereótipos reguladores do comportamento que influenciam o modo como as crianças se posicionarão na sua vida. Desta forma, devemos considerar a família também como um alvo prioritário de intervenção relativamente a esta temática (Vieira, 2006, p. 7 e 105).

Apesar de ser uma área difícil e sensível, compete aos educadores junto com as famílias “intencionalizar” práticas que conduzam a uma efetiva igualdade de oportunidades (Cardona et al., 2009. pp. 61 e 63).

Se os vários agentes educativos tiverem uma participação ativa conseguirão promover o desenvolvimento de modelos mais adequados à sociedade atual e às necessidades das crianças (Neto et al., 2000, p. 27).

Capítulo 4 – As regras no jardim de infância

Este capítulo aborda, à luz da experiência de estágio que vivenciei, a importância das regras no JI bem como o processo de elaboração e implementação das mesmas.

É indiscutível a importância de deixar a criança explorar o mundo que a rodeia, com a liberdade necessária para construir o seu conhecimento através da descoberta. Todavia, as crianças necessitam de estabilidade e de referências, ou seja, de estruturas, regras e limites (Portugal e Laevers, 2010, p. 132).

Tal como Piaget (1932), citado por Vandenplas-Holper (1982, p. 125) afirma, “por mais liberais que os pais e os educadores queiram ser, não podem deixar de impor à criança durante os primeiros anos de vida, uma série de regras relacionadas com as atividades quotidianas”.

Na EPE é uma prática recorrente serem elaboradas as “Regras da Sala” no início do ano letivo. No entanto, a forma como o fazem difere de educador para educador. Se por um lado uns são mais diretivos e impõem logo à partida um conjunto de regras a cumprir na sala, outros convidam as crianças a ter voz ativa na elaboração das mesmas (Vale, 2012, p. 220).

Na sociedade em que vivemos, as regras são importantes e úteis. De acordo com Amado e Freire (2005), citado por Montês et al. (2010, p. 45) as regras “devem ser poucas, simples, claras, positivas, justificáveis, não embaraçosas nem humilhantes para os alunos, e que haja condições para as fazer cumprir”. Para além disso, uma vez estabelecida a regra, esta deve ser cumprida por todos sem exceção (inclusive pelo educador).

As regras, tendo por finalidade “criar um clima positivo, pró-social na sala” (Vale, 2012, p. 220) devem ser construídas em termos de comportamentos observáveis [para que a criança compreenda o comportamento que se espera ver repetido] e com a criança [para que tenham mais significado]. “Se os alunos colaborarem na definição das regras, sentirão que elas lhes pertencem mais e estarão mais empenhados em cumpri-las” (Webster-Stratton, s.d., p. 56). As crianças precisam de compreender o propósito das regras, mesmo que não as percebam de imediato. Essa compreensão pode ser facilitada se estas estiverem visíveis, acompanhadas por imagens e reforçadas quando as crianças as cumprem. Se essas imagens forem feitas pelas crianças mais significado terão as regras.

Para além disso, estas devem ser introduzidas aos poucos ao longo do ano. Demasiadas regras confundem-se e tornam-se ineficazes, por isso é preferível poucas, mas que sejam compreendidas pelas crianças (Portugal e Laevers, 2010, p. 133). “Não devem existir mais do que cinco a sete regras, formuladas em termos positivos” (Webster-Stratton, s.d., p. 55).

Na sala dos 3 anos, a elaboração e implementação das regras não foi ao encontro do que as OCEPE sugerem, no capítulo referente à Intervenção Educativa, mais concretamente na parte da organização do grupo, relativamente à importância da participação das crianças na elaboração de normas e regras indispensáveis à vida em grupo (vide apêndice 8, figura 1). Através da imagem conseguimos perceber que estas foram oferecidas pela educadora e que não contaram com a colaboração das crianças. As crianças foram conduzidas a aceitar as regras impostas e, tal como diria Vinha (2001), citado por Montês et al.

(2010, p. 46), “uma regra oferecida pronta e acabada, mas não construída, transmite a impressão de uma falsa democracia”.

Estas regras têm ainda a agravante de serem muitas e de não estarem escritas numa linguagem simples para as crianças (Exemplos: Regra 5 - “Para que tenhamos sempre muitos brinquedos para brincar, devemos deles cuidar, e ter o cuidado de nada estragar!”; Regra 6 - “Quando um dos crescidos nos chama a atenção, devemos ouvi-lo e respeitá-lo, pois ele só o faz porque nos tem no coração!”). De acordo com Devries e Zan (1998, p. 142) a gramática pouco importa em relação ao espírito da regra, pois as crianças recordarão e respeitarão mais a regra, se esta estiver nas suas próprias palavras.

Algumas das crianças sabiam certas regras de cor, no entanto não as cumpriam. Isto comprova que “o facto de as crianças conseguirem articular as regras, não quer dizer que as consigam cumprir” (Vale, 2012, p. 288).

Com este exemplo concluo que as normas e regras que decorrem da vida em grupo devem ser elaboradas por todos para que adquiram mais força e sentido (ME, 1997, p. 36).

A participação democrática das crianças na vida do grupo é fundamental para a formação pessoal e social das mesmas. A oportunidade de elaborarem e discutirem as regras da sua sala, vai atribuir-lhes responsabilidade e motivação para as cumprirem. É também uma tarefa que permite a vivência de valores democráticos, tais como a tolerância, a justiça e a cooperação (ME, 1997, p. 53-54).

Outra oportunidade que as crianças devem ter é observar e praticar o comportamento adequado. “Como sabemos, as crianças em idade pré-escolar são permeáveis à aprendizagem por imitação” (Vale, 2012, p. 289).

É essencial, depois da definição das regras, discutir com as crianças as consequências resultantes do incumprimento das mesmas. Deve ser-lhes explicado que o comportamento que escolhem (cumprir ou não cumprir a regra) pode ter uma consequência. Essa consequência deve ser igualmente clara.

Sempre que o comportamento da criança corresponda ao que é acordado nas regras, ela deve ter recompensas. As recompensas devem ser imediatas e concretas. Importa recuperar as sugestões que Portugal e Laevers (2010, p. 121) dão relativamente a este assunto: 1. A recompensa deve ser imediata; 2. Inicialmente recompensar sempre que o comportamento adequado se verifique e ir diminuindo essa frequência à medida que este vai ficando interiorizado; 3. Sempre que recompensar, elogiar a criança, dizendo o seu nome; 4. Verbalizar sempre e de forma precisa o porquê de se estar contente com a criança e 5. Reforçar positivamente as crianças por todo o tipo de bom comportamento. De uma forma simplificada, isto significa que devemos elogiar mais os comportamentos que queremos estimular e desvalorizar os menos bons.

Embora a responsabilização sobre as consequências de um comportamento inadequado²² sejam igualmente importantes para reparar comportamentos negativos que a criança teve, para serem eficazes, devem ser breves, dados no momento certo (imediatamente a seguir ao mau comportamento), devem ser coerentes e proporcionais com o que foi feito e respeitar o sentimento das crianças. É indispensável que as crianças percebam o que fizeram de errado, o que é esperado delas e quais são as possibilidades de mudar o comportamento menos bom. Embora difícil, é importante que o educador se mantenha firme nas suas

²² Os chamados castigos, que segundo Vale (2003, p. 30) são “uma técnica que reduz a probabilidade de aparecimento de comportamentos desajustados”.

decisões. A punição deve então ser utilizada em último recurso e em forma de retirada de privilégios (Portugal e Laevers, 2010, p. 131).

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (ME, 1997, pp. 51-52).

Os educadores de infância têm, assim, uma grande responsabilidade: ser coerentes em relação ao seu próprio comportamento, já que inconscientemente podem transmitir mensagens sobre o que é ou não aceitável (Vale, 2012, p. 289).

Ao longo do tempo, se algumas regras não forem tendo o efeito pretendido e desejado, devem ser novamente analisadas e revistas e, se necessário, elaboradas de novo.

Termino este capítulo com a convicção de que, ter regras claras na sala não exige que o educador seja demasiado autoritário ou rígido, ou que espere ver as crianças a cumprirem todas as normas. O importante será sempre haver um equilíbrio entre as escolhas das crianças e as regras do educador. Nem sempre a definição de limites é fácil, ainda assim, se o educador formular regras de forma positiva, correta, respeitadora e firme, proporcionando uma partilha de controlo, esta tarefa poderá ser bastante mais simples e originarão, com certeza, resultados positivos (Webster-Stratton, s.d., p. 71).

Capítulo 5 – As vozes das crianças

O presente capítulo tem como objetivo demonstrar a componente investigativa do relatório final. Dedicado ao estudo das vozes das crianças, apresenta os procedimentos metodológicos, as técnicas e os instrumentos adotados. Pretende ilustrar todo o caminho percorrido tendo em conta os seus princípios orientadores.

5.1. Objetivos

De acordo com Davis, Watson e Cunningham-Burley (2000), citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 24), “a investigação deveria ser percebida como um encontro de duas linguagens: a metalinguagem do investigador e a linguagem quotidiana das crianças estudadas”.

Durante largas décadas sempre que se desejava recolher informação acerca das crianças, recorria-se ao adulto (pais e educadores/professores). No entanto, vários teóricos e investigadores têm vindo a assinalar a vantagem e importância de ouvir as crianças, quanto a aspetos que lhes dizem particularmente respeito, já que as entendem como seres ativos, competentes e com direitos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 13). Adotando uma perspetiva pós-moderna “estes autores conceptualizam a criança como participante ativa e coconstrutora de significado, possuindo agência para levar a cabo tal participação” (Dahlberg, Moss e Pence, 1999, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 16).

Assim, esta investigação teve como objetivo desenvolver competências de observação e recolha de dados, através da indagação das

perspetivas de um grupo de crianças acerca da sua experiência pré-escolar.

Tal como sublinhado anteriormente, a presente investigação debruçou-se sobre as conceções das crianças relativamente ao JI. Mais especificamente apresentaram-se enquanto objetivos da mesma: 1) Averiguar o que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no JI e quais as finalidades que atribuem a essa experiência; 2) Verificar quais os processos que as crianças identificam e o que valorizam; 3) Indagar qual o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos e 4) Usar a informação obtida em torno dos objetivos anteriores para aprofundar a compreensão acerca da competência da criança e do seu direito a ser escutada.

5.2. Metodologia

Esta investigação adotou uma perspetiva qualitativa. A opção por uma abordagem qualitativa deverá ser entendida em função de um argumento principal: a sua adequabilidade aos objetivos genéricos do estudo, e à natureza da própria investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), Yin (1994) e Denzin e Lincoln (2000), citados por Coelho (2004, p. 222) a metodologia qualitativa é caracterizada “pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), a investigação qualitativa apresenta cinco características básicas: 1. tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o investigador como seu principal

instrumento; 2. os dados recolhidos são predominantemente descritivos [os dados são recolhidos em forma de imagens ou palavras]; 3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. os dados são analisados de forma indutiva [a recolha de dados não serve para confirmar ou negar hipóteses prévias, mas sim para construir hipóteses ao longo da recolha de dados] e 5. os investigadores interessam-se no modo como as pessoas dão sentido à vida.

Desta forma, a “teoria emergente” (Grounded Theory) de Glaser e Strauss serviu-me de referência.

Os autores citados falam da Grounded Theory (GT) como uma teoria fundada nos dados sistematicamente recolhidos e analisados. É assim um método, cujo objetivo é gerar novas teorias a partir dos contextos e pontos de vista dos atores envolvidos, ajudando os profissionais nos problemas com que se deparam na prática (Coelho, 2004, pp. 227 e 228). A GT não procura testar hipóteses mas construir teorias que permitam a compreensão de um determinado fenómeno. Integra, pois, segundo Denzin e Lincoln (2000), citado por Coelho (2004, p. 229) “um pressuposto central da investigação qualitativa, a saber, a legitimidade e interesse científico de formular teorias locais, que deem resposta a problemas e situações específicas”.

5.3. Participantes

Participaram neste estudo 24 crianças²³, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. As crianças apresentam idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade (vide apêndice 9, quadro 1).

Para que este processo decorresse com o necessário respeito e sensibilidade pelas crianças, tive em conta as seguintes linhas de orientação: consentimento informado da criança, dos encarregados de educação e da instituição; permitir respostas “não sei” ou dar por terminada qualquer sessão em que fosse visível algum tipo de desconforto na criança; terminar as sessões agradecendo ou reforçando a criança, no sentido de promover a sua autoestima; garantir a privacidade da criança e garantir o seu anonimato. “O primeiro desafio para a investigação é um desafio ético: o respeito pelas crianças” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 25).

5.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste tipo de investigação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a recolha de dados. Este instrumento permite que se crie uma relação de interação e influência recíproca entre o entrevistado e o entrevistador. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Ludke e André, 1986, p. 34). Para tal, recolhi os dados através de entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas

²³ Embora, no total, o grupo seja composto por 25 crianças, houve uma que não participou no estudo, porque durante o período das entrevistas não foi ao JI.

integraram questões tais como: “Porque é que os meninos/meninas vêm ao jardim de infância?”; “O que é que os meninos/meninas fazem no jardim de infância?”; “O que gostam mais de fazer?”; E o que não gostam?” e “Quem decide o que os meninos/meninas fazem no jardim de infância?”.

Constituindo estas as questões iniciais de investigação, a sua reformulação e especificação foi sendo ditada pelo decorrer da entrevista. Logo de início percebi que deveria reformular as questões já que as crianças se referem ao JI enquanto escolinha ou escola. Foi minha preocupação, no decurso deste processo, manter a minha capacidade de escuta face aos imprevistos introduzidos pelas próprias crianças, o que em alguns momentos determinou que abdicasse, revisse ou transformasse as próprias questões e a sua organização.

As entrevistas foram conduzidas como uma conversa informal, gravada em sistema áudio, e posteriormente transcritas para o computador. O local e o momento da entrevista foram sempre definidos pelas estagiárias de acordo com a opinião da educadora, já que o contexto é um elemento relevante do processo. Acabámos por escolher a sala de isolamento por ser um sítio mais tranquilo e que permitisse o sigilo.

A entrevista foi a técnica principal do estudo, daí que a gravação fosse fundamental, para me possibilitar o contacto visual com o entrevistado e certificar-me da precisão do que mais tarde escreveria (Bell, 2008, p. 141).

Realizei 6 entrevistas a pares²⁴, porque “para além de esbater a tradicional relação de poder entre crianças e adulto (Brooker, 2001, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 21), “este é um

²⁴ Tendo ficado as restantes 6 a cargo da minha colega de estágio.

formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável, sobretudo se puder escolher o par” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 21). Nem sempre esta escolha de pares foi possível, devido ao facto de nunca estarem presentes todas as crianças, no entanto tentei negociar esta situação o mais possível, favorecendo sempre a opinião da criança. Cada entrevista demorou cerca de 5 minutos, o que, no total, correspondeu a cerca de 1 hora de gravação e respetiva transcrição integral. As entrevistas foram realizadas entre 11 de abril e 19 de abril de 2013.

Depois dessa transcrição realizei uma análise de conteúdo, comparando as respostas das diferentes crianças à mesma pergunta.

5.5. Apresentação e análise dos dados

Analisar os dados qualitativos envolve “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. “A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (Ludke e André, 1986, p. 45).

A análise de conteúdo é definida por Krippendorff (1980), citado por Bell (2008, p. 112) como “uma técnica de pesquisa para tornar retratáveis e válidas as inferências dos dados ao seu contexto”. Esta técnica envolve contar o número de vezes que determinados termos ou “unidades de registo” surgem na amostra (Bell, 2008, p. 112).

Para o tratamento e análise das entrevistas segui os seguintes momentos: leitura completa das entrevistas; seleção de conceitos chave; criação e identificação de categorias; organização das mesmas numa tabela e, por fim, análise dos dados.

Depois de ler e reler as entrevistas, criei e identifiquei um conjunto de categorias. Ao longo das leituras fui fazendo anotações à margem dos relatos, o que facilitou o processo de categorização (vide apêndice 10).

As categorias resumem aspetos que decorrem das questões colocadas às crianças. O critério para a categorização das entrevistas foi o agrupamento por semelhança de conteúdo das respostas dadas pelos entrevistados. As entrevistas foram numeradas de 1 a 12 a fim de facilitar a codificação.

Os códigos são usados para recuperar e organizar os pedaços. (...) A parte de organização supõe algum sistema para categorizar os vários pedaços, para que o pesquisador possa rapidamente encontrar, tirar e juntar os segmentos relacionados a uma determinada pergunta, hipótese, constructo ou tema da pesquisa. O agrupamento (...) e a exibição de pedaços condensados prepara, então, o terreno para que se chegue a conclusões (Miles e Huberman, 1994, citado por Bell, 2008, p. 181).

Depois de analisados e categorizados os dados recolhidos na amostragem em tabelas (vide apêndice 11), seguiu-se a sua análise.

Relativamente à primeira pergunta, “Porque é que os meninos e as meninas vão ao jardim de infância?”, as crianças consideram na sua maioria que vão porque as famílias as levam (6 respostas), cinco referem o facto de irem para “brincar” e três referem que vão “para trabalhar”. Duas crianças referem que os meninos vão à escolinha para estar na sala. Houve ainda outras que responderam “gosto de vir” (O, 3 anos), “porque estão felizes” (G, 4 anos) e “aprender” (W, 4 anos), (vide apêndice 12, gráfico 1).

No que diz respeito à pergunta “O que é que os meninos e as meninas fazem no jardim de infância?”, ficou claro que brincam e trabalham. No entanto evidencio a resposta de duas criança que referem “*Desenhos e trabalhos de parede*” (P, 3 anos) e “*Fazer prendas para a mamã, papá para o avô e para a mana*” (Q, 3 anos), (vide apêndice 12, gráfico 2).

Através das respostas à pergunta “O que gostam mais de fazer no jardim de infância?”, constatei que as crianças enaltecem os momentos de brincadeira. Ainda que com menos consenso quatro crianças referiram gostar de trabalhar e pintar (vide apêndice 12, gráfico 3).

No que concerne à quarta pergunta, “O que não gostam de fazer no jardim de infância” doze das crianças não responderam. Das que o fizeram, três responderam que não sabiam. Destaco ainda as que disseram que não gostavam de “*sentar na manta*” (S, 3 anos), de “*ver televisão*” (P, 3 anos), de “*papéis*” (A, 3 anos) e a que não gostava “*que batam*” (G, 4 anos), referindo-se esta última aos colegas (vide apêndice 12, gráfico 4).

O papel de decisão em relação a “Quem decide o que acontece no jardim de infância?” foi atribuído, na sua maioria, à educadora (17 respostas) e às assistentes operacionais (8 respostas). Houve ainda duas crianças que fizeram referência às estagiárias e às crianças e uma outra que referiu “*e o meu pai*” (T, 3 anos). Seis das crianças não responderam (vide apêndice 12, gráfico 5).

5.6. Conclusões

Concluo reafirmando que a criança é um ser competente e com direitos.

As crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas. (James e Prout, 1990, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 16).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), é clara quando afirma que a criança tem “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (UNICEF, artigo 12, p. 10).

Devido ao facto de se tratar de uma amostra reduzida, não posso generalizar as conceções das crianças relativamente ao JI. No entanto esta experiência permitiu-me compreender, no que diz respeito a este contexto e a este grupo, que:

- as crianças atribuem a responsabilidade de irem ao JI às famílias. Quando justificam dizem: “Porque o meu pai e a minha mãe trazem-me ” (M, 3 anos) ou “Porque a mãe e o avô me trazem para a escola” (Q, 3 anos);

- as crianças veem o JI como um local onde brincam e trabalham: “Trabalhar e brincar” (B, 4 anos);

- o que mais gostam de fazer no JI é brincar: “Eu gosto mais de fazer cá na escola brincar” (W, 4 anos);

- a maioria das crianças parece não saber o que não gostam de fazer no JI. Metade do número total da amostra não respondeu a esta questão;

- as crianças respondem, de forma imediata, que são os adultos quem decide o que acontece no JI: “As professoras” (R, 3 anos); “As senhoras grandes” (L, 3 anos); “A Y (educadora) manda” (J, 4 anos).

De uma maneira geral, estas concepções das crianças acerca das atividades realizadas vão ao encontro da prática da educadora cooperante por mim observada. Esta análise complementa também a minha observação e opinião relativa ao currículo.

Acredito que todas as informações que obtive são relevantes para entender como as crianças vêem o JI, como se sentem, o que gostam e o que desejam na sua experiência educativa.

Considero que esta foi uma tarefa desafiante mas ao mesmo tempo profícua porque me permitiu, no terreno, compreender a importância de escutar as crianças como forma de as conhecer melhor e de compreender as suas perspetivas de maneira a responder aos seus interesses, necessidades e direitos.

Considerações finais

Este relatório é o culminar de um processo que envolveu observação, reflexão e investigação. Este documento é o espelho do percurso que fiz, isto é, o reflexo das competências e aprendizagens adquiridas tanto na parte curricular como no próprio estágio.

Com isto, não quero dizer que a minha aprendizagem tenha terminado. Pois, tal como Freire (1991) refere, citado por Freitas (2004, p. 197):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Na escolha deste título, numa outra dimensão está implícito o papel ativo que pretendo ter na organização da minha formação assim como na gestão do meu desenvolvimento profissional. “Aprender...” com a experiência, “Aprender...” a fazer fazendo. A crescente complexidade dos problemas sociais e tecnológicos, num momento como o que vivemos, fazem com que a formação inicial seja cada vez mais insuficiente para garantir um bom desempenho ao longo de uma carreira (Recomendação n.º 4/2013). A formação contínua numa perspetiva de aprendizagem continuada e permanente é fundamental, já o dizia a Lei de Bases do Sistema Educativo [Lei n.º46/86, artigo 30º] (Recomendação n.º 4/2013).

Aprende-se a fazer fazendo, mas também refletindo, à luz do que já se sabe com vista à ação renovada. E neste processo de reflexão na

ação e sobre a ação desenvolve-se o saber profissional (Alarcão, 1996, p. 167)

Para Schön (1983), citado por Coelho (2004, p. 195)

é esta capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer, e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares, construindo um conhecimento que, emergindo da prática e sendo essencialmente tácito, se torna num conhecimento inteligente porque refletido.

É importante que os educadores reflitam sobre a sua experiência e a sua *praxis*, pois é esta relação entre prática e reflexão que os conduzem ao desenvolvimento da competência profissional (Alarcão, 1996, p. 179).

Mas, ser educador também implica que se tome consciência de quem se é, das razões porque se faz o que se faz e da consciência do lugar que se ocupa na sociedade. “Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 1996, p. 177).

A educação é, de facto, uma forma de intervenção no mundo. Bronfenbrenner (1992) com a sua “teoria ecológica” ajudou-me a entender como o educador influencia e é influenciado pelas múltiplas interações que trava com os diversos contextos em que está inserido (desde o II - microsistema, à sociedade – macrosistema). Esta abordagem é pertinente porque me levou a entender a “multiplicidade de lugares onde os profissionais de educação de infância se situam, onde assumem os seus compromissos educativos e éticos e onde reconhecem

as solicitações e tensões que as circunstâncias comportam quando desempenham diversos papéis” (Moita, 2012, p. 46-47).

A par de uma formação contínua e continuada, acompanhada por uma capacidade de reflexão é fundamental, ainda, que os profissionais de EI assumam, uma intencionalidade investigativa que os leve a inquirirem sobre a sua própria prática no sentido de se tornarem mais competentes a lidarem com os problemas. Alarcão (2000, p. 23) cita Stenhouse (1975), que entende por atitude de investigação “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”. É consensual que o objetivo dos educadores é a qualidade da educação, portanto a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional (Alarcão, 2000, p. 30).

Enquanto autora deste relatório entendo que este documento me ajudou a iniciar o meu caminho. Ajudou-me a refletir sobre o que é ser um bom educador, a desenvolver o meu espírito de pesquisa e de investigação e, por último, ajudou-me a traçar os primeiros passos desse caminho.

O estágio realizado, por sua vez, permitiu-me fazer a ligação entre teoria e prática, que muitas vezes se mostra difícil. Proporcionou-me um enriquecimento quer a nível pessoal, quer profissional, quer em conhecimentos. Tratou-se de uma experiência enriquecedora através do contacto direto com o mundo de trabalho, que possibilitou o aprofundamento das minhas competências técnicas. Visto sob uma perspetiva prática, este estágio, além de uma experiência agradável, foi também bastante vantajosa, pois permitiu um confronto com as realidades da vida ativa.

Ao longo do estágio, batalhei diariamente pela conquista da qualidade das relações positivas (favorecendo a interação, a comunicação e o diálogo). Trabalhar com crianças implica não só a criação de uma atmosfera interpessoal agradável com as próprias, como com os restantes profissionais, famílias e comunidade. Procurei interagir de forma espontânea e adequada com as crianças, compreendendo e respondendo às diferentes características e necessidades de cada uma delas, promovendo a exploração, a liberdade e respeitando a sua curiosidade natural.

Consegui integrar-me de forma natural e dinâmica no funcionamento da instituição, interagindo adequadamente com a educadora cooperante e ajudando nas atividades da mesma.

Trabalhar com a minha parceira de estágio na preparação de atividades e, mais tarde, no desenvolvimento de um projeto foi também um aspeto positivo que quero salientar. Respeitámo-nos mutuamente e aprendemos uma com a outra, refletindo-se no trabalho que desenvolvemos ao longo dos meses. Esta relação de entreajuda permitiu que terminássemos este percurso na certeza que demos o nosso melhor para proporcionar aprendizagens ricas e adequadas ao grupo de crianças com quem estagiamos.

A interligação entre as unidades curriculares e a natureza do estágio, permitiram que tivesse cumprido as tarefas que me foram propostas, com maior facilidade e que ultrapassasse qualquer dificuldade.

Por tudo o que foi dito, parece ponto assente que a EPE tem uma terminologia muito própria:

não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, (...) não há professores mas educadores, que não dão

aulas mas organizam atividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de atividades (Silva, 1990, citado por Cardona, 2008, p. 133-134).

É ainda ponto assente que a criança, essa, como afirma Malaguzzi *é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (Edwards, et al., 1999, p. 5).*

Ao educador compete

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança; e) Desenvolver a expressão e a comunicação; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar condições de bem-estar e de segurança; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades e i) Incentivar a participação das famílias” (Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 10.º),
mas para isso terá de aprender a educar(e)!

Termino convicta de que, se por um lado este relatório se mostra como o fim de uma jornada académica, por outro será com certeza o começo de outra.

Bibliografia

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em: I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, Porto. Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: que sentido? que formação?. Em: B. P., Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*. Aveiro, 24 de novembro, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), Porto. Porto Editora.

Bell, J. (2008). *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4ª ed., Porto Alegre. Artmed.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.

Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. Em: M. Cardona, e R. Marques (Coord.), *Aprender e ensinar no jardim-de-infância e na escola*. Ponto de interrogação (?): saberes e práticas. Chamusca. Edições Cosmos.

Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. e Tavares, T. (2009). *Guião de educação, género e cidadania*. Educação pré-

escolar. Acedido em 2 de maio de 2013, no web site da: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG): <http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/preescolar/>.

Castro, I. e Palha, L. (1999). *Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática. Atas do seminário internacional*. Lisboa, Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro. 491pp.

Coelho, A. (2007). Breves notas sobre a educação e os cuidados para as crianças entre os 0 e os 3 anos em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 80: 9-11.

Devries, R. e Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre. Artmed editora.

Edwards, C.; Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre. Artmed.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

Freitas, A. (2004). *Pedagogia da conscientização: Um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Acedido em: 26, agosto, 2013, em:
<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaoeducacao/pedagogia.pdf>.

Gomes, V. (2012). *Relatório de Estágio: A promoção da igualdade de género com recurso à atividade lúdica - uma experiência com crianças de educação pré-escolar*. Acedido em 20 de junho de 2013, no web site do: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP):
<http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1500/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>.

Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação pré-escolar*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto*. Porto. Afrontamento.

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária (EPU).

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa. Edições Colibri.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projetos em educação pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.

Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. 1.^a ed., Lisboa. Associação de profissionais de educação de infância (APEI).

Montês, A., Gaspar, S. e Piscalho, I. (2010). *O processo de elaboração e implementação de regras no jardim de infância*. Acedido em 20 de junho de 2013, no web site do: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP): http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/435/1/O4%20-%20Montes_Gaspar%20%26%20Piscalho.pdf.

Neto, A.; Cid, M.; Pomar, C.; Peças, A.; Chaleta, E. e Folque, A. (2000). *Estereótipos de género*. 2.^a ed., Lisboa. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Em: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto. Porto Editora.

OECD (2004). *Five curriculum outlines*. Acedido em: 20, junho, 2013, em: <http://www.oecd.org/education/school/31672150.pdf>.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.); Araújo, S.; Lino, D.; Cruz, S.; Andrade, F. e Azevedo, A. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto. Porto Editora.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto. Porto Editora.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância – marcas de identidade*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Rolla, A. e Rolla, J. (1994). *O projeto educativo em educação de infância*. 1ª ed, Porto. Edições Asa.

Silva, A.; Araújo, D.; Luís, H.; Rodrigues, I.; Alves, M; Rosário, M.; Cardona, M.; Campiche, P. e Tavares, T. (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género: contributos para a educação pré-escolar*. 3ª ed . Lisboa. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

UNICEF (1990). *A convenção sobre os direitos da criança*. Acedido em 24 de agosto de 2013, no Web Site da: UNICEF Portugal: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>.

UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância: Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. Innocenti Report Card nº 8. Florença. Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.

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*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. 165pp.

Vale, V.M.S. (2012). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. 311pp.

Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra. Livraria Almedina.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (E) Educar*. **12**: 109-117.

Vasconcelos, T. (Coord.); Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. e Alves, S. (2012a). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, DGIDC.

Vasconcelos, T. (2012b). *A casa [que] se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. 1.^a ed., Lisboa. Associação de profissionais de educação de infância (APEI).

Vieira, C. (2006). *Educação familiar: estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Webster-Stratton, C. (s.d.). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. (Tradução do livro *How to promote children's social and emotional competence* (2005). Paul Chapman Publishing. London).

Legislação Consultada

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.
- Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Recomendação n.º 4/2013 de 17 de maio. Diário da República n.º 95 – 2.ª série. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Documentos consultados

- Projeto educativo da instituição
- Projeto curricular de grupo

Anexos

Anexo 1 – Ficha de avaliação da sala dos 3 anos

EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR
FICHA DE AVALIAÇÃO - 3 ANOS

Jardim de Infância: _____ Ano Lectivo: 2012 / 2013
 Nome: _____ Data de Nascimento: 23/09/09
 Pontualidade: Sim Assiduidade: Sim

1 – ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

1.1- Identificação	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Sabe o seu nome		X				
Sabe o nome dos Pais		X				
Sabe o nome dos colegas		X				
Identifica os membros da sua família		X				
Sabe a sua idade		X				
Partilha, por vezes, alguns objectos		X				
Identifica partes do corpo		X				

1.2- Socialização	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Interage com colegas		X				
Interage com adultos		X				
Por vezes aguarda a sua vez		X				
RESPEITA regras simples		X				
Interessa-se pelas actividades propostas		X				

1.3- Autonomia	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Controla os esfíncteres		X				
Adquire hábitos de higiene		X				
Utiliza os talheres		X				
Solicita ajuda quando necessita		X				
Termina actividades sem apoio		X				
Escolhe e realiza actividades autonomamente		X				
Arruma os brinquedos/materiais, quando solicitado		X				
Identifica os seus objectos pessoais		X				
Utiliza os espaços e materiais com autonomia		X				

2 – ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

2.1 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA

Motricidade Global	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Explora o espaço circundante utilizando diferentes formas de se deslocar		X				
Movimenta-se com agilidade		X				
Agarra a bola com as mãos		X				
Chuta a bola com o pé		X				
Corre, salta, anda em bicos de pés, marcha...		X				
Transporta objectos seguindo um trajecto		X				

Motricidade Fina	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
O desenho começa a adquirir formas definidas		X				
Utiliza correctamente o lápis/pincel		X				
Consegue rasgar fazendo a pinça		X				
Faz enfiamentos		X				
Faz jogos de encaixe simples		X				
Recorta com tesoura	X					
Faz bolas com diversos materiais		X				
Constrói por imitação uma torre ou uma ponte		X				
Copia um círculo e uma cruz	X					

2.2 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA /LEITURA

Interacção Verbal	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Constrói frases simples		X				
Faz perguntas utilizando os termos: "quem", "o quê", "onde" e "porque"		X				
Consegue estabelecer um diálogo		X				
Utiliza substantivos num número elevado		X				
Reproduz canções e rimas		X				
Presta atenção a uma história		X				
Reconta uma história simples com imagens	X					
Diz para que servem objectos comuns		X				
Executa uma ordem		X				

Abordagem à Escrita / Leitura	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Identifica o seu nome	X					
Reconhece letras do seu nome	X					
Tenta imitar a escrita do seu nome	X					
Distingue entre escrita e outras formas de expressão gráfica	X					
Gosta de desenhar		X				

2.3 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MUSICAL E DRAMÁTICA

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Participa nos jogos dramáticos	X					
Brinca ao "faz de conta"		X				
Identifica sons familiares		X				
Reproduz sons do meio ambiente		X				
Reproduz sons com o corpo		X				
Gosta de ouvir música e de dançar		X				
Memoriza e reproduz canções simples		X				
Mima canções		X				
Distingue entre sons fortes e fracos		X				

2.4 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA/DESENHO

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Começa a desenhar a figura humana		X				
Atribui significado às suas representações gráficas	X					
Manipula correctamente utensílios básicos de expressão plástica		X				
Esforça-se por pintar dentro dos contornos		X				
Explora os vários materiais moldáveis		X				
Realiza composições plásticas individuais e colectivas		X				

2.5 – DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Domina noções:						
• Grande/pequeno		X				
• Alto/baixo		X				
• Dentro/fora		X				
• Muito/pouco		X				
• em cima/em baixo		X				
Faz sequências um por um		X				
Classifica objectos atendendo a uma propriedade	X					
Forma conjuntos com base numa propriedade	X					

Completa um puzzle de 6 peças		X				
Identifica as cores primárias		X				
Conta até 5 por imitação		X				
Distingue conjuntos com poucos e muitos elementos		X				
Identifica uma forma geométrica	X					
Preenche tabelas de uma só entrada		X				

3 – ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Saberes Sociais	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
É atento		X				
É participativo		X				
Sabe o nome da terra onde vive		X				
Faz perguntas sobre o que o rodeia		X				
Interessa-se pelos conteúdos abordados		X				

Sensibilização às Ciências	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Explora algum material específico		X				
Identifica e nomeia alguns animais		X				
Identifica o estado do tempo		X				
Diferencia dia e noite		X				

Observações:	
1º Período	<p>O é uma criança alegre bem disposta, amigável e calma. O não se conflita. É atento participativo e comunicativo. Gosta de todas as atividades que lhe são propostas. O é uma criança que interage bem com os colegas.</p>
2º Período	
3º Período	

Assinaturas :		
1º Período	Educador (a) de Infância: _____	18/12/12
	O Encarregado de Educação: _____	1/1
2º Período	Educador (a) de Infância: _____	1/1
	O Encarregado de Educação: _____	1/1
3º Período	Educador (a) de Infância: _____	1/1
	O Encarregado de Educação: _____	1/1

Anexo 2 – Quadro-síntese bem-estar e implicação²⁵

SÍNTESE	
BEM-ESTAR	IMPLICAÇÃO
Tem a ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste.	Tem a ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso.
Sinais – A criança revela	
<ul style="list-style-type: none"> • Felicidade, alegria • Vitalidade, energia • Tranquilidade, relaxamento, • Confiança em si mesma (autoestima positiva), • Adaptar-se bem a novas situações e desafios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração, • Capacidade de manter-se bastante tempo na atividade, • Abertura a novos estímulos, • Motivação, interesse, • Atividade mental, criatividade, • Um funcionamento no limite máximo das suas capacidades.
Observar	
<ul style="list-style-type: none"> • Mímica, postura e comportamento em diferentes situações; • Expressão verbal; • Relações com as outras crianças; • Relação com o educador • Relação com familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? • Em atividades coletivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) • Em atividades de grupo / individuais • Atividades com ou sem ajuda do educador • Atividades dirigidas ou de livre opção
NÍVEIS	
Baixo	
<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou raramente a criança se sente feliz; • Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; • Intranquila ou tensa; • Pouco aberta e espontânea; • Vulnerável e pouco flexível; • Falta de confiança em si mesma; • Nunca ou quase nunca se sente à vontade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou quase nunca está concentrada; • Desliga ou distrai-se facilmente; • Sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; • Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa; • Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente; • Limita-se a utilizar as suas competências atuais.
Moderado ou Médio	

²⁵ Quadro-síntese adaptado de “Un ciclo de reflexión y acción sobre el bienestar y el involucramiento como pautas en la educación inclusiva” (Van Sanden & Joly, 2000), retirado de Portugal e Laevers, 2010, p.33.

<ul style="list-style-type: none"> • Em geral não está nem feliz nem infeliz; • De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa; • Por vezes intranquila ou tensa; • Por vezes aberta e espontânea; • Por vezes vulnerável; • Com autoconfiança limitada; • Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria. 	<ul style="list-style-type: none"> • A concentração é mediana; • Por vezes custa-lhe prestar atenção; • Não está verdadeiramente motivada ou interessada; • Atividade mental pouco intensa; • Não desfruta inteiramente das atividades; • Não mobiliza completamente as suas competências.
Alto	
<ul style="list-style-type: none"> • Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz; • Desfruta bem do programa educativo em oferta; • Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; • Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível; • Capaz de se defender; • Denota confiança em si mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes denota concentração; • Não se distrai facilmente e persiste na atividade; • Muitas vezes motivada e interessada; • Mentalmente ativa, com intensidade; • Desfruta plenamente das atividades e explorações; • Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.

Anexo 3 - Quadro-resumo do programa SAC²⁶

FASES	ACÇÕES / FICHAS GRUPO E CONTEXTO	ACÇÕES / FICHAS INDIVIDUAIS
Fase 1 Setembro - Outubro	Caracterização geral do contexto Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar) Ficha de Caracterização Geral + 1g	
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto Ficha 2g	Caracterização e análise/avaliação individualizada Fichas 2i + 1i
Fase 3	Objectivos/Iniciativas gerais Ficha 3g	Objectivos/Iniciativas individuais Ficha 3i
Fase 1 Dezembro - Janeiro	Avaliação Geral do Grupo (I e BE) Ficha 1g	Avaliação desenvolvimental individualizada Ficha 1i
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto Ficha 2g	Análise e avaliação individualizada Fichas 2i + 1i
Fase 3	Objectivos/Iniciativas gerais Ficha 3g	Objectivos/Iniciativas individuais Ficha 3i
Fase 1 Março - Abril	Avaliação Geral do Grupo (I e BE) Ficha 1g	Avaliação desenvolvimental individualizada Ficha 1i
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto Ficha 2g	Análise e avaliação individualizada Fichas 2i + 1i
Fase 3	Objectivos/Iniciativas gerais Ficha 3g	Objectivos/Iniciativas individuais Ficha 3i
Fase Final Junho - Julho	Avaliação Geral do Grupo (I e BE) Ficha 1g	Avaliação desenvolvimental individualizada Ficha 1i

²⁶ Quadro-resumo do programa SAC retirado de Portugal e Laevers, 2010, p.76.

Apêndices

Apêndice 1 – Registos fotográficos da experiência de estágio



Figura 1 – Registos fotográficos do miniprojecto “5 Sentidos”.



Figura 2 – Registos fotográficos do musical “Olá primavera”.



Figura 3 – Tabela do tempo (educadora).



Figura 4 – Nova Tabela do Tempo.



Figura 5 – Bolsas recados alegres.



Figura 6 – Registos fotográficos do cantinho da primavera.



Figura 7 – Registos fotográficos da atividade com animais.

Apêndice 2 – Registos fotográficos do projeto “A terra como casa de alguns animais”.



Figura 1 – Situação desencadeadora: conversa em grupo.

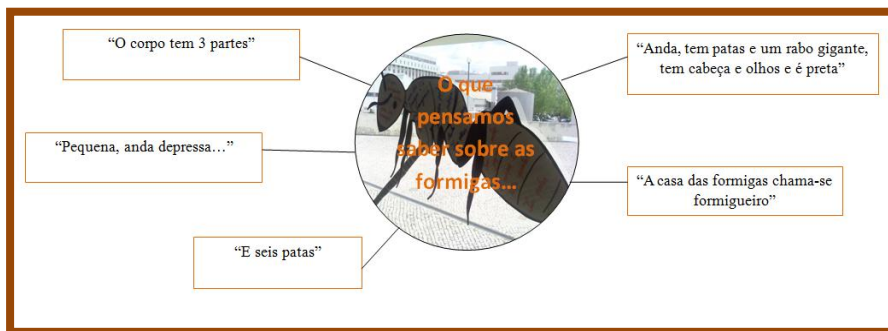


Figura 2 – Chuva de ideias: o que pensamos saber sobre as formigas.



Figura 3 – Chuva de ideias: o que pensamos saber sobre as minhocas.

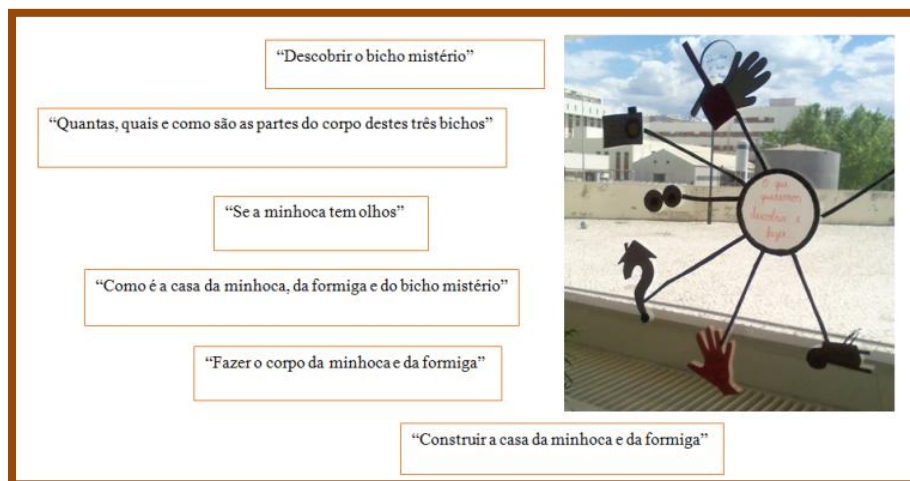


Figura 4 – Definição do problema: O que queremos descobrir e fazer.

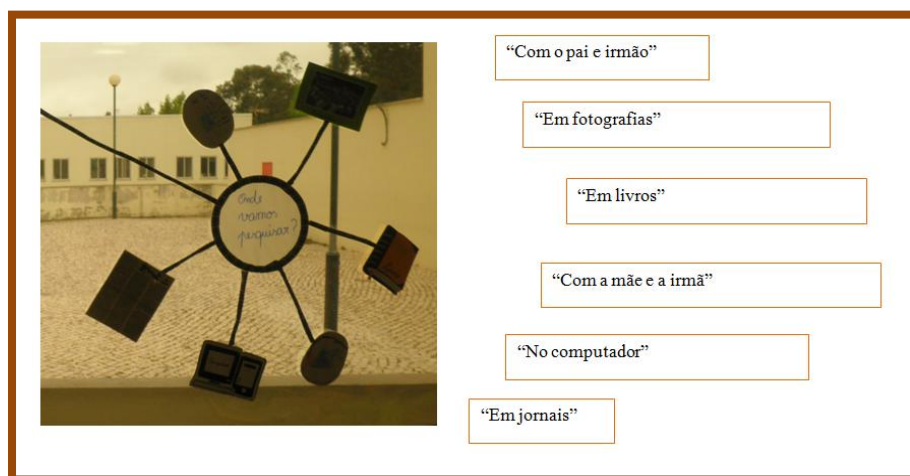


Figura 5 – Planificação e desenvolvimento do trabalho: onde vamos pesquisar.



Figura 6 – Execução: investigação, análise e registo.



Figura 7 – Execução: pesquisas do grupo.



Figura 8 – Execução: construções.



Figura 9 – Execução: à procura do bicho mistério.

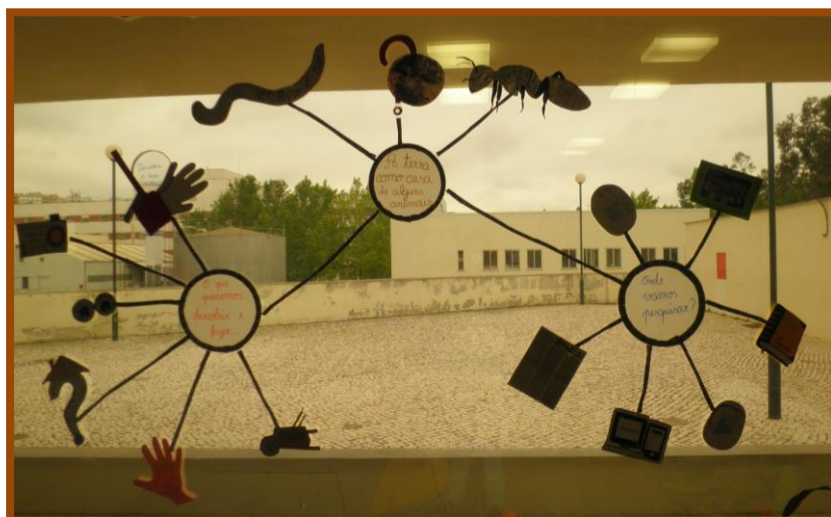


Figura 10 – Teia final do projeto.



Figura 11 – Materiais elaborados para a divulgação do projeto.



Figura 12 – Divulgação do projeto.

Apêndice 3 – Vozes das crianças

Quadro 1 – Opiniões/aprendizagens das crianças em relação ao projeto.

Vozes das crianças	
“Aprendi a dizer os nomes”	“O bicho mistério chama-se bicho-de-conta”
“A formiga tem 6 patas”	“A casa da formiga é o formigueiro”
“A formiga tem 3 partes”	“A formiga tem patas”
“Gostei da minhoca”	“O bichinho-de-conta quando lhe tocamos enrola-se”
“Gostei de desenhar o bicho-mistério”	“O bicho-de-conta tem olhos”
“A minhoca enrola-se”	“Gostei de andar à procura do bicho mistério”
“Aprendi que as minhocas não têm olhos”	“Gostei de pegar na minhoca e no bicho-de-conta”
“Aprendi a fazer minhocas”	“Aprendi a procurar os animais”
“A formiga tem olhos”	“A formiga e a minhoca têm uma casa”
“Gostei de desenhar os bichos	“Quando lhe tocámos ele enrolou-se”

Apêndice 4 – Ficha 1G (Avaliação Geral do Grupo)

<p>Grupo: 3 anos N.º total de Crianças: 12 N.º de adultos: 3 Semana de: 27/02/2013 a 08/03/2013</p> <p style="text-align: right;">Observador: Daniela Paiva</p>				
N.º	Nome da Criança ²⁷	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	A	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Desafiador
2	B	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3	C	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4	D	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	NEE (atraso de desenvolvimento)
5	E	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Dificuldade na execução de algumas tarefas
6	F	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7	G	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Dificuldades de concentração

²⁷ Assegurando toda a confidencialidade dos dados, os nomes das crianças foram substituídos por letras.

Nota:

8	H	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) (5) ?	
9	I	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	
10	J	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) (4) 5 ?	Falta muito ao JI
11	L	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	
12	M	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	

1)
Assinalar com

um círculo os níveis apresentados pela(s) criança(s) relativamente ao bem-estar e implicação, atribuindo um valor de 1 a 5. Em caso de dúvida na atribuição do nível assinala o símbolo? e os níveis mais constantes da criança.

2) Colorir o número que figura antes do nome da criança **de acordo com o seguinte:**

Vermelho: crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos);

Laranja: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas;

Verde: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos).

Apêndice 5 – Ficha 2G (Análise do grupo)

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p style="text-align: center;">O que está a correr bem? Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo é implicado e evidencia satisfação e bem-estar no contexto educativo, estabelecendo relações positivas entre si e com os adultos. • Mostram já uma grande autonomia nas rotinas diárias, mais concretamente ao nível da higiene e alimentação. • É um grupo heterogéneo, desafiador e que gosta de novas experiências. Adoram atividades livres principalmente ao ar livre. • Em geral, as crianças demonstram prazer e satisfação e parecem disfrutar bem do programa educativo em oferta. 	<p style="text-align: center;">O que é preocupante? Que aspetos 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"> • O que mais me preocupa é a dificuldade na resolução de problemas. A manifestação de comportamentos agressivos para a resolução de conflitos entre crianças, tem sido muito frequente, tendo sempre o adulto que intervir. • Preocupa-me também os níveis baixos de bem-estar e implicação das crianças com necessidades educativas especiais. • Casos particulares que me preocupam: o <u>F</u> que se envolve em muitos conflitos e é agressivo para os colegas e o <u>D</u> que quando contrariado faz birra. Inquietante é também a atitude desafiadora do <u>A</u> em resposta aos adultos.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FATORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>Graças à sua arquitetura moderna o espaço interior da instituição encontra-se bem organizado e com muita luminosidade natural. O espaço é agradável e acolhedor.</p> <p>A sala de atividades é ampla, bem arejada, tem aquecimento, permite a entrada de luz natural e contacto com o exterior. Está equipada com uma variedade de materiais.</p> <p>O bosque, situado no exterior da instituição é um local onde as crianças poderão aceder a uma variedade de experiências, que permite diferentes tipos de jogo (exemplo: terra, areia, pedras, paus, árvores, água, etc).</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p> <p>Na sala de atividades algumas áreas poderiam ser melhoradas, com a introdução de novos materiais, como por exemplo o cantinho da leitura, com livros de diferentes géneros; a casinha com mais roupas (tanto para menina como para menino), etc.</p> <p>O espaço exterior (varandas), a que as crianças têm acesso através das salas é um espaço com pouca variedade de superfícies e equipamentos.</p> <p>Já o bosque (espaço exterior) que oferece um parque infantil/merendas e um lago, apesar das suas potencialidades é pouco usado e explorado.</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm</p>

<p>Os adultos são calorosos e demonstram respeito pelas crianças. As crianças transmitem um sentimento de confiança, afetividade, segurança e respeito.</p> <p>Os adultos ajudam as crianças a desenvolver competências sociais, encorajando a resolução de conflitos.</p>	<p>contactos fugazes e impessoais, etc):</p> <p>Existem aspetos menos positivos que merecem atenção: as frequentes disputas, lutas e empurrões entre as crianças e a relutância de algumas em relação a outras (exemplo: não quererem ir no comboio com determinada criança).</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p> <p>É valorizada a promoção de autonomia através da marcação do tempo e da tabela de presenças. Encoraja-se também a criança a adotar práticas de autonomia ao nível da higiene, da alimentação, do vestir e do uso e arrumação de materiais.</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p> <p>Por vezes as crianças demonstram “enfadonho” na realização de algumas atividades dirigidas, sentindo-se por vezes “cansadas”, tal como dizem. Talvez isto aconteça devido à pouca oportunidade que lhes é dada para decidir o que querem fazer, como e durante quanto tempo.</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p>

<p>A rotina diária é clara e é conhecida por todas as crianças, o que faz com que estas se movimentem de forma natural e autonomamente.</p> <p>Entre os adultos existe uma boa coordenação para que seja sempre salvaguardada a supervisão e segurança das crianças.</p>	<p>Nem sempre são introduzidas variações na rotina diária no sentido de respeitar as necessidades das crianças (dormem todos ao mesmo tempo, comem todos ao mesmo tempo).</p>		
<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)</p> <p>Os adultos tentam estabelecer uma relação empática e sensível com todas as crianças, estando atentos e tentando responder às necessidades individuais de cada uma, o que não é fácil, tendo em conta a heterogeneidade do grupo.</p>	<p>5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)</p> <p>Por vezes as atitudes das assistentes operacionais em resposta às crianças não são as mais corretas (Exemplo: rasgar um desenho da criança quando se julga que o mesmo não foi feito como deveria...).</p>		
<p>Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)</p>	<p>Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc)</p>	<p>Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)</p>	<p>Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)</p>
<p>Os aniversários das crianças são festejados no JI com um bolo de</p>		<p>Doença <u>C</u>. Pai da <u>C</u> foi trabalhar para o</p>	

aniversário.		estrangeiro. Mãe da <u>M</u> doente, com cancro.	
--------------	--	--	--

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
Brincar Pintar Trabalhar Desenhar Ver livros Comer juntos Andar na rua Trabalhos do natal Ir aos baloiços Ginástica Música Piscina Comer Que a avó vá buscar ao JI Fazer números Jogar	Brincar Ver televisão Desenhar Comer Sentar na manta Que batam Cenoura Papéis Não gosto de vir
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • Uma criança refere que gostava mais de ficar em casa do que vir para o JI. 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto Educativo da Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • Freguesia urbana mais populosa do concelho e do distrito. • Algumas associações dinamizam a vida recreativa, cultural e desportiva da freguesia. • Como a instituição faz parte de uma estrutura associativa as crianças são na sua maioria, filhas de profissionais que dela fazem parte, que residem na cidade ou arredores. • O nível socioeconómico das famílias na generalidade é médio, à exceção de alguns casos. A maior parte das crianças desloca-se para a escola em transporte próprio. • As famílias participam ativamente em todas as atividades e interessam-se pelo bem-estar dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: Biodiversidade; Subtema: “Um palminho de terra...”. • Preocupações: questões ambientais (biodiversidade, reciclagem). • Objetivos: dar a conhecer a importância da biodiversidade; consciencializar as crianças e respetivas famílias para as ameaças ambientais e para a importância de as combater através da reciclagem. • Avaliação: feita semanalmente em reuniões de educadoras, através de observação direta; registos na sala de atividades; visitas ao exterior; atividades realizadas com as famílias; e através de entrevistas feitas às crianças, pais e comunidade envolvente. • Os objetivos pedagógicos da instituição decorrem de todo o articulado da lei definido para a EPE.

Apêndice 6 – Ficha 3G (Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo)

Data: 26 de maio de 2013		
Considerando a análise/apreciação 2g (direcionadas ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar?		
	1. Aspetos específicos de mudança	2. Iniciativas ou ações a desenvolver
Oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Renovar a área da biblioteca. - Enriquecer a área da casinha. - Melhorar o espaço exterior (varandas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Acrescentar mais livros adequados à faixa etária. - Disponibilizar materiais novos, como roupas, calçado... - Introduzir materiais que permitam diferentes oportunidades, como materiais de construção.
Clima de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar um clima de grupo positivo, onde as crianças se sintam acarinhadas e seguras. - Promover o respeito e a solidariedade entre as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar atividades que possibilitem o trabalho em torno das emoções e que ajudem as crianças a resolverem conflitos umas com as outras. - Utilizar a metodologia do trabalho de projeto, para que as crianças trabalhem em grupo e com

		responsabilidades partilhadas.
Espaço para iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a gradual tomada de decisão e de promoção de responsabilidade nas crianças. - Aumentar a participação das crianças nas diversas atividades da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças façam escolhas e tomem decisões. - Possibilitar que as crianças discutam e criem em conjunto regras para a sala.
Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a comunicação entre a equipa educativa e os pais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agendar reuniões para reflexão com a equipa educativa. - Agendar reuniões com os pais para partilhar conquistas das crianças.
Estilo do adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivar uma autoavaliação regular e continuada. - Deixar que as crianças tentem resolver os seus conflitos sozinhas, antes de intervir. - Colocar-me no lugar das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar atenta ao impacto das minhas ações. - Valorizar os comportamentos positivos das crianças. - Observar e escutar as crianças para as perceber melhor.

Apêndice 7 – Exemplos de materiais expostos e construídos na sala dos 3 anos

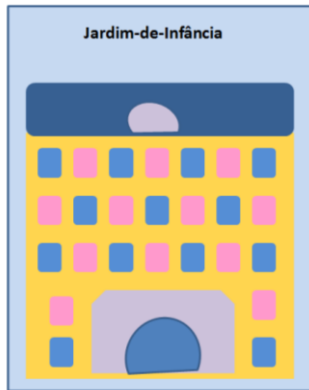


Figura 1 – Croqui do cartaz de presenças da sala dos 3 anos.



Figura 2 – Identificação cabides sala dos 3 anos.



Figuras 3 e 4 – Trabalhos sala dos 3 anos.

Apêndice 8 – Regras da sala dos 3 anos



Figura 1 – Regras da sala dos 3 anos.

Apêndice 9 – Caracterização da amostra**Quadro 1 – Caracterização da amostra.**

Crianças²⁸	Data de nascimento	Idade
A	29-04-2009	3 anos
B	01-03-2009	4 anos
C	31-08-2009	3 anos
D	09-02-2009	4 anos
E	19-10-2009	3 anos
F	05-02-2009	4 anos
G	13-01-2009	4 anos
H	07-09-2009	3 anos
I	22-10-2009	3 anos
J	11-03-2009	4 anos
K	13-05-2009	3 anos
L	22-10-2009	3 anos
M	30-12-2009	3 anos
N	27-05-2009	3 anos
O	08-05-2009	3 anos
P	21-07-2009	3 anos
Q	08-09-2009	3 anos
R	19-12-2009	3 anos
S	03-05-2009	3 anos
T	01-12-2009	3 anos

²⁸ De forma a garantir a privacidade e o anonimato das crianças, as suas identificações foram substituídas por letras.

U	23-09-2009	3 anos
V	07-10-2009	3 anos
W	09-03-2009	4 anos
X	28-06-2009	3 anos

Apêndice 10 – Entrevistas integrais

1ª Entrevista (11 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e meninas vem à escolinha?

A: Porque nós só fazemos brincadeiras... Para ver filmes... Porque vocês são amigas.

B: (Não respondeu)

Brincar

Ver filmes

Amizade

Não respondeu

2 - Então o que é que os meninos e meninas fazem na escolinha?

B: Trabalhar e brincar.

A: Ouvir aquela história que a Y (educadora) contou da floresta, que tinha a nuvem, depois os senhores cortaram as árvores, e ficou tudo sujo, e depois todas as pessoas limparam a floresta toda e depois a nuvem conseguiu ir pra ali e ficou feliz para sempre.

Trabalhar

Brincar

Ouvir histórias

3 - E o que é que gostam mais?

A: Eu gosto mais do meu ursinho.

E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?

A: Brincar.

B: Trabalhar.

A: Também gosto de fazer números.

Brincar

Trabalhar

Fazer números

4 - E o que é que não gostam?

A: De papéis.

B: Não sei.

Papéis

Não sei

5 - Quem decide o que fazem na escolinha?

A: A Y (educadora) e a Z (assistente operacional).

B: (Não respondeu)

Educadora

Assistente

operacional

Não respondeu

2ª Entrevista (11 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e as meninas vem à escolinha?

C: Porque são horas de vir pra escola.

D: Porque temos que vir sempre.

C: Porque estão à espera.

São horas

Temos que vir

Estão à espera

2 - E o que é que os meninos/meninas fazem?

C: Brincar e arrumar e correr.

D: Saltar.

Brincar

Arrumar

Correr

Saltar

3 - O que gostam mais de fazer na escola?

C: Sopa e ervilhas.

Comer

D: Pintar.

Pintar

4 - E o que é que não gostam?

C: Eu gosto de arroz e chicha.

E o que não gostam?

C: Cenoura.

Cenoura

D: (Não respondeu)

Não respondeu

5 - E quem decide o que fazem na escolinha?

C: (Não respondeu)

Não respondeu

D: (Não respondeu)

Não respondeu

3ª Entrevista (11 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos/meninas vem à escolinha?

E: Porque hoje é dia de escola.

É dia de escola

F: Não sei.

Não sei

2 - O que é que fazem na escolinha?

E: Fazemos trabalhos.

Trabalhar

F: Não sei.

Não sei

O E disse que fazem trabalhos, o que é que fazem mais F?

E: Brincar, vamos pra rua brincar, brincar com os jogos.

Brincar

F: (Não respondeu)

3 - Então, digam-me lá o que gostam mais de fazer na escola?

E: Desenhos

F: Não sei.

Desenhar

Não sei

4 - E o que não gostam de fazer?

E: De brincar com os jogos.

F: (Não respondeu)

Então gostas mais de quê?

E: Só dos carros.

Brincar com

jogos

Não respondeu

5 - Quem decide o que fazem?

E: A Y (educadora).

F: (Não respondeu)

Educadora

Não respondeu

4ª Entrevista (12 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e meninas vem à escolinha?

G: Porque estão felizes, brincar.

H: Pra vir brincar.

Felicidade

Brincar

Brincar

2 - E o que é que fazem na escolinha?

H: Pintar, ver livros.

Pintar

Ver Livros

G: (Não respondeu)

Não respondeu

3 - O que é que gostam mais de fazer na escola?

G: Brincar, jogar.

Brincar

Jogar

H: Brincar com os brinquedos.

Brincar

E o que não gostam?

G: Que batam.

Que batam

H: (Não respondeu)

Não respondeu

E quem diz aquilo que fazem?

G: São os meninos.

Crianças

H: (Não respondeu)

Não respondeu

5ª Entrevista (12 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e as meninas vêm à escolinha?

I: Porque temos que vir.

Temos que vir

J: (Não respondeu)

Não respondeu

2 - O que é que fazem na escolinha?

J: Trabalhar.

Trabalhar

I: Correr, ginástica, música.

Correr

Ginástica

Música

3 - Então o que gostam mais de fazer na escola?

I: Brincar.

J: Trabalhar.

I: Ginástica.

Brincar

Trabalhar

Ginástica

Música

Piscina

4 - E o que não gostam?

J: Eu gosto de música.

Gostas de música e o que é que não gostas?

J: Eu também gosto da piscina.

I: (Não respondeu)

Não respondeu

Não respondeu

5 - Quem decide o que fazem?

I: A Y (educadora).

J: A Y (educadora) manda.

I: E tu também (estagiária).

Educadora

Educadora

Estagiárias

6ª Entrevista (17 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e meninas vêm à escolinha?

K: Porque sim. Porque a minha mãe me traz.

L: Porque a minha mãe vem. Para comer o almoço todo. Para dormir. Para ir para a sala.

Porque sim

Porque me trazem

Porque a mãe

2 - O que é que os meninos e meninas fazem na escolinha?

K: Nada.

Então o que é que os meninos e meninas fazem na escolinha?

K: Brincar com brinquedos, brincar com o W, brincar com bonecos e brincar com carrinhos.

L: Vêm livros. Brinco lá fora... pinto.

3 - E o que gostam mais de fazer na escolinha?

K: Brincar... andar na rua.

L: Comer juntos.

4 - E o que é que não gostam de fazer na escolinha?

K: Não respondeu.

L: Não respondeu.

5 - Quem decide o que fazem na escolinha?

K: A Y (educadora).

L: As senhoras grandes.

vem
Comer
Dormir
Estar na sala

Nada

Brincar
Ver livros
Brincar
Pintar

Brincar
Andar na rua
Comer juntos

Não respondeu
Não respondeu

Educadora
Educadora
Assistentes
operacionais

7ª Entrevista (17 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e as meninas vem à escolinha?

M: Porque o meu pai e a minha mãe trazem-me.

Porque ele acha que gosto de brincar na escola.

Porque é bom brincar na casinha e brincar na rua.

N: Porque a minha mãe traz-me. Para estar na sala.

Porque me trazem

Porque o pai acha que gosto de brincar na escola

Brincar

Porque me trazem

Estar na sala

2 - Então o que é que os meninos/meninas fazem na escolinha?

M: Brincam, trabalham, pintam com tinta e papel...

N: (Não respondeu)

Brincar

Trabalhar

Pintar

Não respondeu

3 - E o que gostam mais de fazer na escolinha?

M: Pintar... ver livros.

N: (Não respondeu)

Pintar

Ver livros

Não respondeu

4 - E o que é que não gostam de fazer na escolinha?

M: De brincar com carrinhos.

N: (Não respondeu)

Brincar com carros

5 - Quem decide o que fazem na escolinha?

M: A Y (educadora) e Z (assistentes operacionais).

Eu decido brincar.

N: A Y (educadora).

Não respondeu

Educadora

Assistentes

operacionais

Crianças

Educadora

8ª Entrevista (18 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos/meninas vem à escolinha?

O: Porque gosto de vir.

P: Porque a mãe me traz.

Gosto de vir

Porque me trazem

2 - Então o que é que os meninos/meninas fazem na escolinha?

O: Comer.

P: Desenhos e trabalhos de parede.

Trabalhar.

Comer

Desenhar

Trabalhos de parede

Trabalhar

3 - E o que gostam mais de fazer na escolinha?

O: Pinturas.

Pintar

P: Trabalhos.

Trabalhar

4 - E o que é que não gostam de fazer na escolinha?

O: Desenhar nas folhas.

Desenhar

P: Ver televisão.

Ver televisão

5 - Quem decide o que fazem na escolinha?

O: A Y (educadora).

Educadora

P: A Y (educadora).

Educadora

9ª Entrevista (18 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e meninas vem à escolinha?

Q: Porque a mãe e o avô me trazem para a escola.

Porque me trazem

R: Porque sim

Porque sim

2 - Então o que é que os meninos/meninas fazem na escolinha?

Q: Fazer prendas para a mamã, papá para o avô e para a mana.

Prendas para a família

Trabalhos.

Trabalhar

R: Desenhos.

Desenhar

3 - E o que gostam mais de fazer na

escolinha?

Q: Desenhos... pinturas.

R: (Não respondeu)

Desenhar
Pintar
Não respondeu

4 - E o que é que não gostam de fazer na escolinha?

Q: Comer.

R: (Não respondeu)

Comer
Não respondeu

5 - Quem decide o que fazem na escolinha?

Q: As professoras.

R: As professoras.

Educadora
Assistentes operacionais
Educadora
Assistentes operacionais

10ª Entrevista (19 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e as meninas vem à escolinha?

S: Para trabalhar na escola, para brincar na rua e para ir para os baloiços.

T: Porque o papá me traz. Para vir trabalhar para a escola e o papá também vai trabalhar.

Trabalhar
Brincar
Ir aos baloiços
Porque me trazem

2 - Então o que é que os meninos/meninas fazem na escolinha?

S: Vão para os baloiços e lá para fora correr.

Trabalhos em papel e em cartões. Brincar.

T: Brincar, trabalhos e muitas coisas.

Trabalhar

Baloiços

Correr

Trabalhar

Brincar

Brincar

Trabalhar

Muitas coisas

3 - E o que gostam mais de fazer na escolinha?

S: Ir aos baloiços.

T: Trabalhos do Pai Natal.

Ir aos baloiços

Trabalhar

4 - E o que é que não gostam de fazer na escolinha?

S: Sentar na manta.

T: (Não respondeu)

Sentar na manta

Não respondeu

5 - Quem decide o que fazem na escolinha?

S: A Y (educadora), as estagiárias e as Z (assistentes operacionais).

T: A Y (educadora) e o meu pai.

Educadora

Estagiárias

Assistentes

operacionais

Educadora

Pai

11ª Entrevista (19 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e as meninas vem à escolinha?	Trabalhar
U: Para trabalhar e para ouvir histórias.	Ouvir histórias
V: Não respondeu.	Não respondeu
2 - Então o que é que os meninos/meninas fazem na escolinha?	Trabalhar
U: Trabalhar, pintar, brincar, fazer desenhos...	Pintar
V: Desenhos em folhas.	Brincar
	Desenhar
	Desenhar
3 - E o que gostam mais de fazer na escolinha?	
U: Brincar.	Brincar
V: (Não respondeu)	Não respondeu
4 - E o que é que não gostam de fazer na escolinha?	
U: (Não respondeu)	Não respondeu
V: (Não respondeu)	Não respondeu
5 - Quem decide o que fazem na escolinha?	Educadora
U: As adultas.	Assistentes
V: A Y (educadora).	operacionais
	Educadora

12ª Entrevista (19 de abril de 2013)

Sala de isolamento

1 - Por que é que os meninos e as meninas vem à escolinha?

W: Porque temos que aprender muito.

X: Não sei.

Aprender

Não sei

2 - O que é que fazem na escolinha?

W: Trabalhamos, brincamos...

Trabalhar

E mais?

Brincar

W: Acho que o X já não se lembra.

X: (Não respondeu)

Não respondeu

3 - E então o que gostam mais de fazer na escola?

W: Eu gosto mais de fazer cá na escola brincar.

Brincar

E tu X, o que gostas mais de fazer cá na escola?

X: Brincar.

Brincar

4 - E o que não gostam nada de fazer?

W: Estou a pensar.

X: Não sei.

Não sei

W: Eu também não sei.

Não sei

5 - E quem é que decide o que fazem cá na escola?

W: As professoras

Educadora

X: (Não respondeu)

Assistentes

operacionais

Não respondeu

Apêndice 11 – Categorização das entrevistas

Quadro 1 - 1ª pergunta: “Porque é que os meninos e as meninas vão ao jardim de infância?”.

Pergunta 1	“Porque é que os meninos e as meninas vão ao jardim de infância?”
Categorias	Total de crianças que referem a categoria
Porque me trazem	6
Brincar	5
Não respondeu	3
Trabalhar	3
Estar na sala	2
Temos que vir	2
Não sei	2
Porque sim	2
Ouvir histórias	1
Comer	1
Dormir	1
Gosto de vir	1
Ver filmes	1
Amizade	1
São horas	1
Estão à espera	1
É dia de escola	1
Felicidade	1
Aprender	1
Porque a mãe vem	1

Ir aos baloiços	1
Porque o pai acha que gosto de brincar na escola	1

Quadro 2 – 2ª pergunta: “O que é que os meninos e as meninas fazem no jardim de infância?”.

Pergunta 2	“O que é que os meninos e as meninas fazem no jardim de infância?”
Categorias	Total de crianças que referem a categoria
Brincar	10
Trabalhar	10
Pintar	4
Desenhar	4
Correr	3
Não respondeu	2
Ver livros	2
Comer	1
Trabalhos de parede	1
Prendas para a família	1
Muitas coisas	1
Nada	1
Arrumar	1
Saltar	1
Não sei	1
Ginástica	1
Música	1
Ouvir histórias	1
Baloços	1

Quadro 3 – 3ª pergunta: “O que gostam mais de fazer no jardim de infância?”.

Pergunta 3	“O que gostam mais de fazer no jardim de infância?”
Categorias	Total de crianças que referem a categoria
Brincar	8
Não respondeu	4
Pintar	4
Trabalhar	4
Desenhar	2
Ver livros	1
Comer juntos	1
Andar na rua	1
Ir aos baloiços	1
Ginástica	1
Música	1
Piscina	1
Comer	1
Não sei	1
Fazer números	1
Jogar	1

Quadro 4 – 4ª pergunta: “O que não gostam de fazer no jardim de infância?”.

Pergunta 4		“O que não gostam de fazer no jardim de infância?”
Categorias	Total de crianças que referem a categoria	
Não respondeu	12	
Não sei	3	
Brincar com carros	1	
Brincar com jogos	1	
Ver televisão	1	
Desenhar	1	
Comer	1	
Sentar na manta	1	
Que batam	1	
Cenoura	1	
Papéis	1	

Quadro 5 – 5ª pergunta: “Quem decide o que acontece no jardim de infância?”.

Pergunta 5		“Quem decide o que acontece no jardim de infância?”	
Categorias		Total de crianças que referem a categoria	
Educadora		17	
Assistentes operacionais		8	
Não respondeu		6	
Estagiárias		2	
Crianças		2	
Pai		1	

Apêndice 12 – Análise dos dados através de representação gráfica

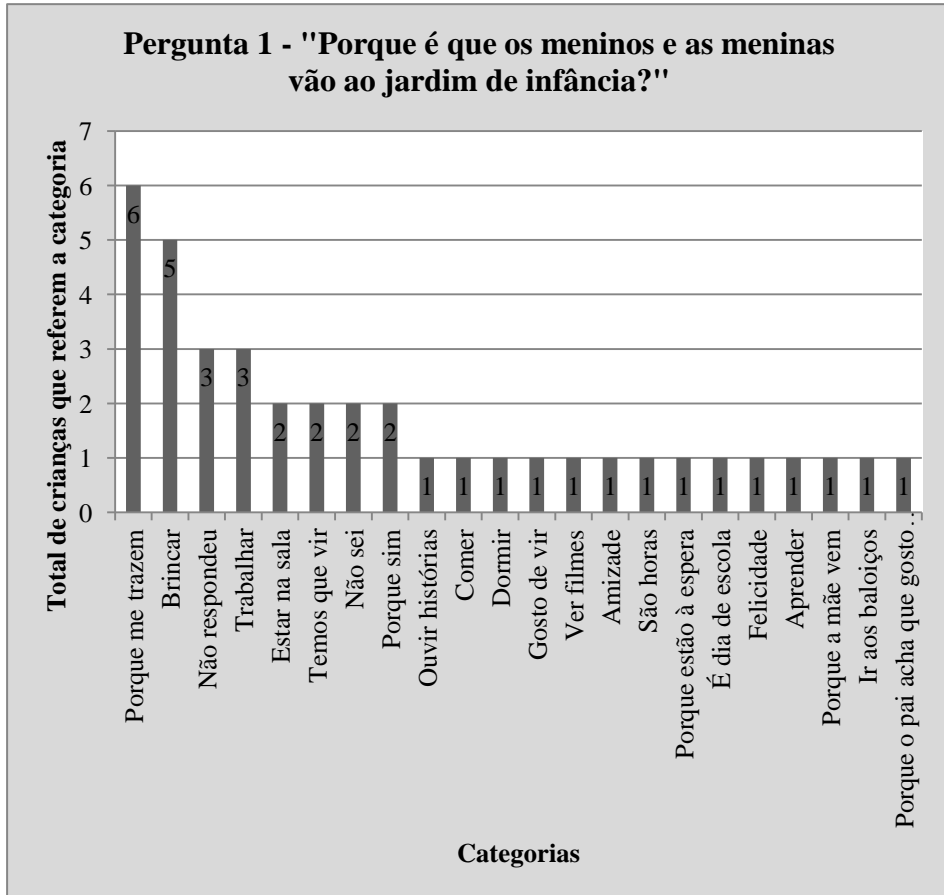


Gráfico 1 – 1ª pergunta: “Porque é que os meninos e as meninas vão ao jardim de infância?”.

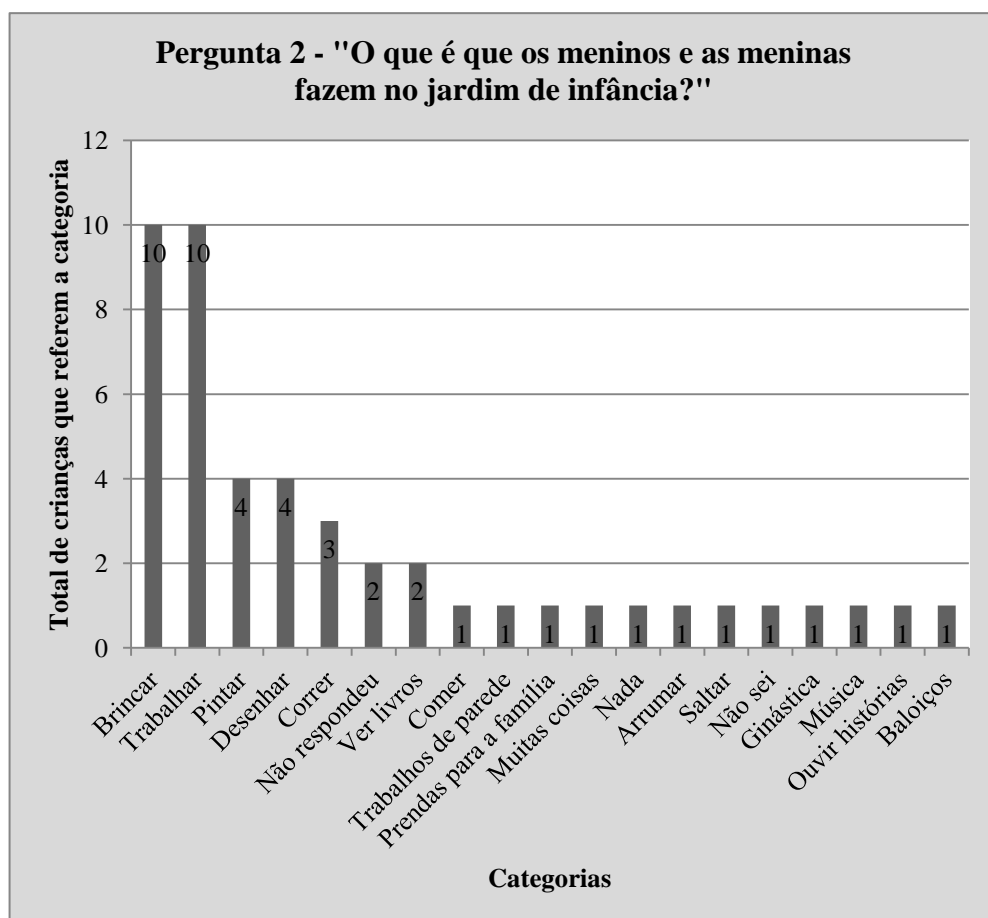


Gráfico 2 – 2ª pergunta: “O que é que os meninos e as meninas fazem no jardim de infância?”.

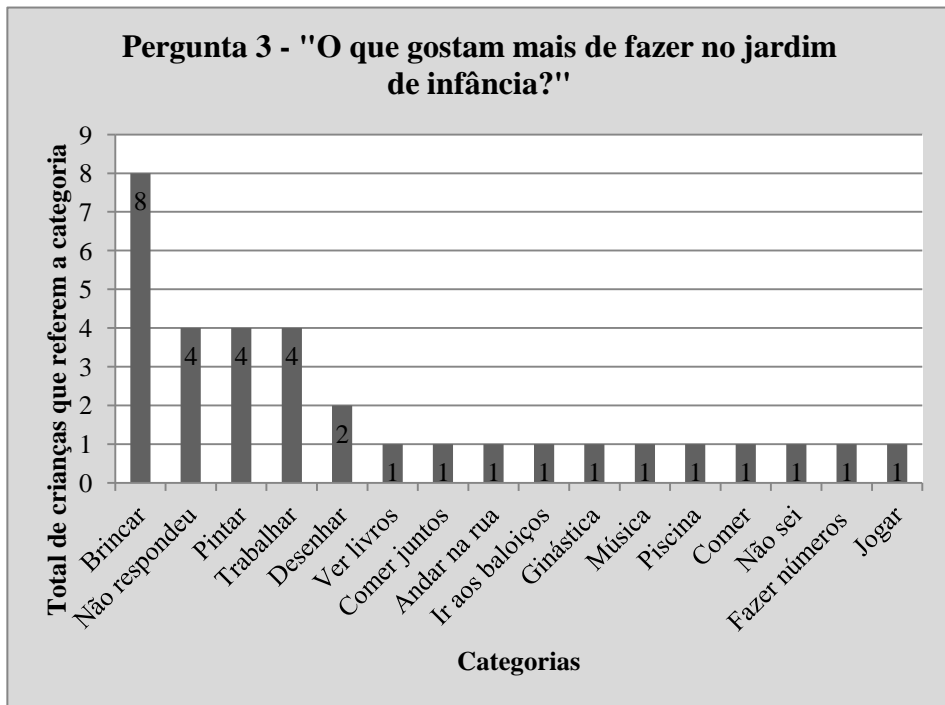


Gráfico 3 – 3ª pergunta: “O que gostam mais de fazer no jardim de infância?”.

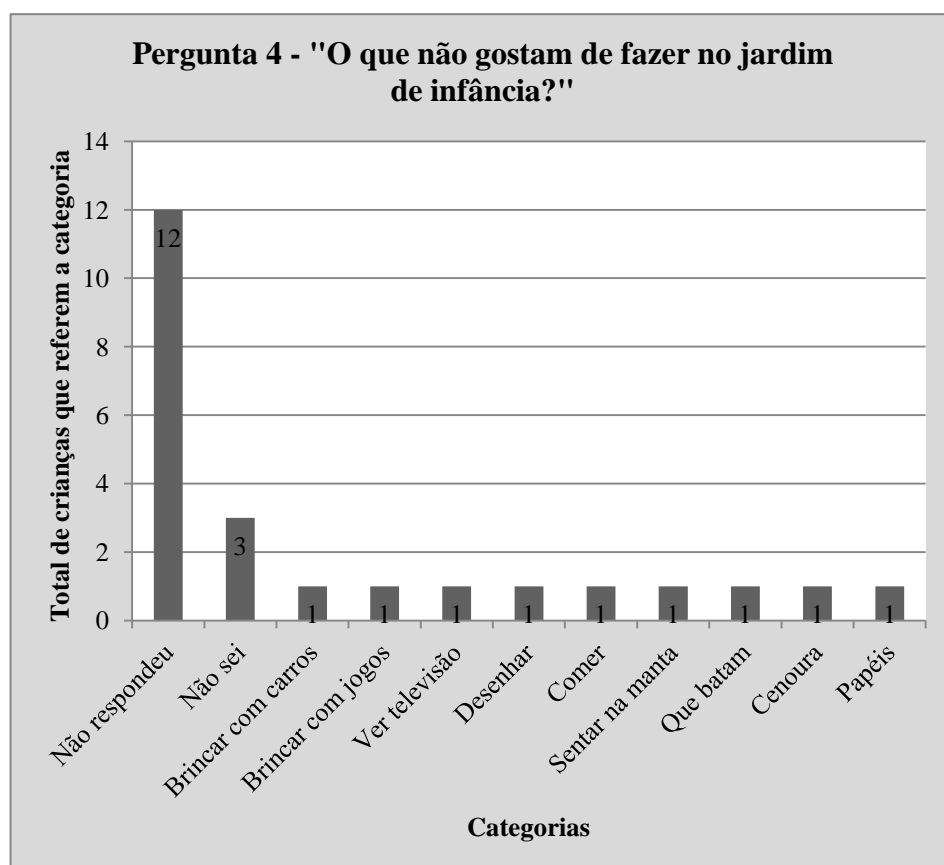


Gráfico 4 – 4ª pergunta: “O que não gostam de fazer no jardim de infância?”.

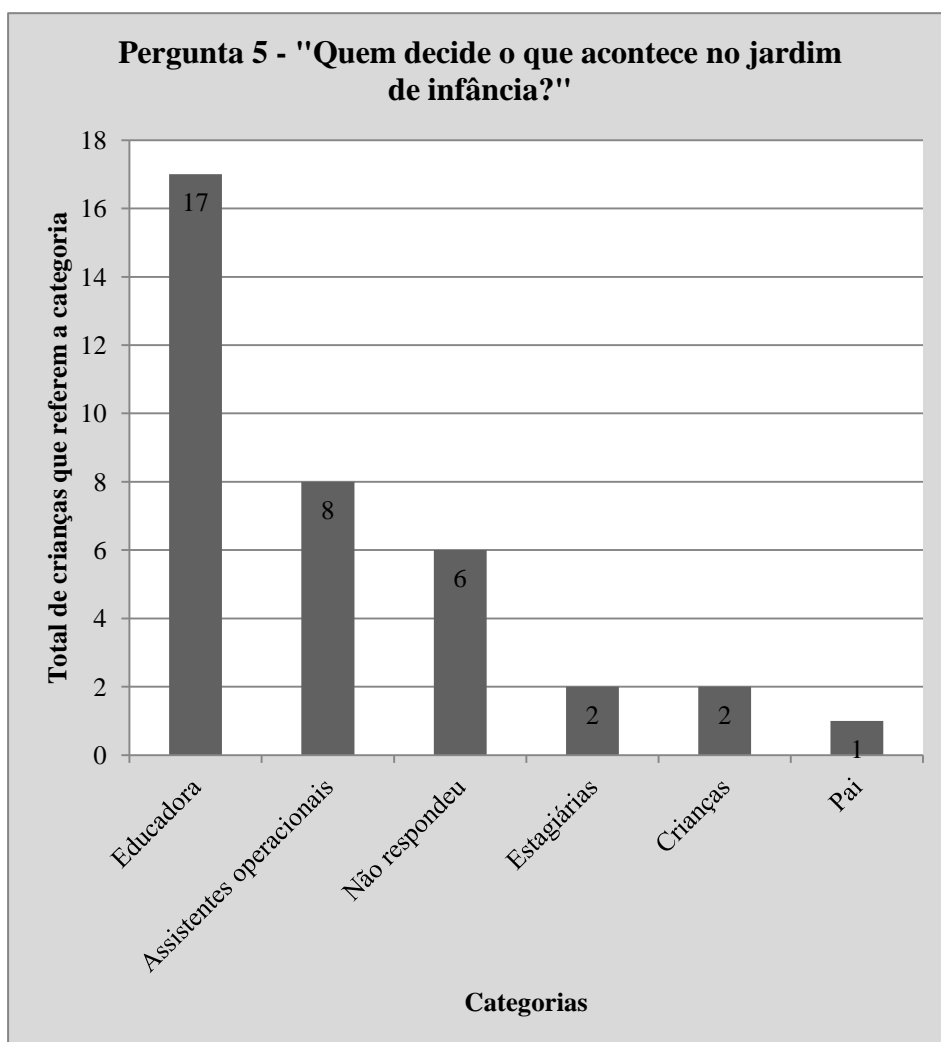


Gráfico 5 – 5ª pergunta: “Quem decide o que acontece no jardim de infância?”.