

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

## **Relatório Final**

*Cuidar e educar para aprendizagens de  
qualidade proporcionar*

**Filipa Alexandra Pereira Simões**

Coimbra,

outubro de 2013



esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## Relatório Final

*Cuidar e educar para aprendizagens de  
qualidade proporcionar*

**Filipa Alexandra Pereira Simões**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Coimbra,

outubro de 2013



## Agradecimentos

---

Aos meus pais por me proporcionarem todo o apoio indispensável, amor, carinho, incentivo, compreensão, paciência, confiança, dedicação, tanto nos bons como nos maus momentos desta longa caminhada. Igualmente, pela força que me transmitiram fundamental para ultrapassar certas contrariedades e receios.

À minha família, especialmente ao meu padrinho José Luís e madrinha Susana Pinheiro, ao meu tio Humberto Simões e tia Lurdes Pinheiro, pela presença, apoio, compreensão, ânimo, tolerância, disponibilidade, palavras sábias, que me auxiliaram neste percurso e ao longo da minha vida.

À minha segunda família, Alberto Batista e Lurdes Batista, Carla Simões, Paulo Veríssimo e Paula Batista, afilhada Carolina Veríssimo e Duarte Veríssimo, por me oferecerem afeto, amizade, ajuda, segurança, e conhecimento.

À Professora Doutora Vera do Vale, Professora Doutora Ana Coelho e aos restantes Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam tanto na Licenciatura em Educação Básica como no Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela partilha de experiências, práticas, sapiência e competências ao longo da minha formação, as quais se tornam essenciais para o meu futuro profissional.

A todas as Instituições que me acolheram durante a minha formação académica, pois auxiliaram e enriqueceram bastante as minhas aprendizagens como permitiram o meu crescimento tanto a nível pessoal como profissional.

À minha amiga e colega de estágio, Mariana Sousa, pela grande amizade demonstrada ao longo destes últimos quatro anos que tanto estimo, e por todo o companheirismo, auxílio, força, disponibilidade, alegria, confiança que me ofereceu, contando sempre consigo para tudo.

Às minhas amigas Ana Carolina Ferreira, Marta Silva, Sandra Soares, Joana Carvalho, Mariana Barroca, Georgina Gonçalves e Mariana Vicente, pela boa disposição e grande amizade que nos uniu nesta etapa.

Ao José Querido pela partilha de momentos, companheirismo, confiança, carinho, alegria, e por me oferecer o seu apoio indiscutível.

## Resumo

---

O presente Relatório Final tem como objetivo evidenciar as vivências, as experiências e as aprendizagens significativas realizadas durante o percurso educativo no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que culminou com uma componente de estágio.

Este apresenta diversas informações fundamentais, relativamente ao supramencionado percurso educativo, de forma descritiva – contextualização e itinerário formativo –, reflexiva – experiências-chave –, e investigativa – trabalho exploratório realizado na componente de estágio.

Uma síntese reflexiva é, ainda, exposta, na medida em que resumirá as contribuições proporcionadas pela componente de estágio.

**Palavras-chave:** vivências, experiências, aprendizagens, Educação Pré-Escolar, investigação.

## Abstract

---

This final report aims to highlight the life experiences, the experiences and meaningful learning undertaken during the educational process in the Masters in Preschool Education, which culminated with a component stage.

This presents several fundamental information, regarding the aforementioned educational process, from descriptive – contextualization and formative path –, reflective – key-experiences –, and investigative – exploration work performed on component stage.

A reflective synthesis is still exposed, since the contributions which summarize the component stage.

**Keywords:** experiences, learning, Preschool Education, investigation.

# Índice

---

Introdução .....	1
PARTE I.....	3
Contextualização e Itinerário Formativo.....	3
1. Breve Contextualização da Educação Pré-Escolar.....	5
2. Caracterização da Instituição.....	6
2.1. Meio Envolvente .....	6
2.2. Organização do Espaço .....	7
2.3. Organização do Tempo .....	8
2.4. Recursos Humanos.....	8
2.5. Oferta Educativa.....	9
2.6. Dinâmicas Relacionais .....	10
3. Caracterização do Grupo.....	11
4. Organização do Contexto Educativo .....	13
4.1. Organização do Espaço .....	14
4.2. Organização do Tempo .....	15
4.3. Organização do Grupo .....	15
5. Práticas da Educadora Cooperante .....	17
5.1. Projeto Curricular de Grupo.....	20
5.2. Planificação .....	21
5.3. Avaliação.....	21
6. Práticas das Estagiárias.....	22
6.1. Fase I – Observação do Contexto Educativo .....	22

6.2. Fase II – Integração no Contexto Educativo.....	23
6.3. Fase III – Intervenção no Contexto Educativo .....	24
6.4. Fase IV – Implementação, Gestão e Divulgação do Projeto Pedagógico.....	25
PARTE II .....	27
Experiências-Chave .....	27
1. Investigar as Vozes das Crianças .....	29
1.1. Enquadramento .....	29
1.2. Metodologia .....	30
1.3. Análise de dados .....	31
2. Projeto Pedagógico “Um olhar sobre o Brasil” .....	35
3. O Currículo em Educação Pré-Escolar.....	43
4. Pedagogia da Participação.....	48
5. Portfólio – Um bom instrumento de avaliação?.....	55
Considerações Finais .....	61
Referências Bibliográficas .....	67
Apêndices.....	71

## **Índice de Abreviaturas**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

PEI – Projeto Educativo da Instituição

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PCG – Projeto Curricular de Grupo

MEM – Movimento da Escola Moderna

### **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Rotina diária da Instituição

Quadro 2 – Distribuição das crianças pelas Salas de Atividades da Instituição

Quadro 3 – Distribuição das crianças da Sala de Atividades M.

Quadro 4 – Rotina diária da Sala de Atividades M.

Quadro 5 – Calendarização da componente de estágio

### **Índice de Figuras**

Figura 1 – Teia de conceitos



## **Introdução**

---

O presente Relatório Final surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Este tem como objetivo demonstrar o meu percurso formativo decorrido em valência de Jardim de Infância (JI) no ano letivo 2012/2013, sob orientação da Professora Doutora Vera do Vale, bem como as vivências e aprendizagens significantes que este me proporcionou.

O trajeto percorrido foi realizado em conjunto com a minha colega de estágio e teve como duração vinte semanas, decorrendo entre os meses de novembro de 2012 e maio de 2013, repartido por três dias, quartas, quintas e sextas-feiras. Igualmente teve a colaboração da educadora cooperante e respetiva equipa educativa da Instituição que me recebeu.

O título do Relatório Final “Cuidar e educar para aprendizagens de qualidade proporcionar” surge em consequência das vivências sentidas no contexto educativo onde estive inserida, uma vez que os cuidados e a educação estiveram sempre presentes nas aprendizagens/experiências proporcionadas ao grupo de crianças tanto pela educadora cooperante como pelas estagiárias. Foi desta forma que se organizaram diversas aprendizagens/experiências de qualidade para que, posteriormente, as crianças identificassem as descobertas pretendidas por estas.

Assim, este Relatório encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira apresenta uma breve contextualização da Educação Pré-Escolar,

na qual referencio a sua evolução a nível legislativo e, igualmente, caracteriza a Instituição, o grupo de crianças, a organização do contexto educativo, as práticas educativas da educadora cooperante, tendo como suporte os documentos oficiais fornecidos pela Instituição e a observação por mim praticada, e as práticas das estagiárias, descrevendo e analisando reflexivamente as diferentes fases do processo de estágio realizado, com base nos objetivos propostos e ações desenvolvidas neste. A segunda parte expõe cinco experiências-chave que identifiquei como fundamentais e com bastante relevo no meu percurso formativo. Contudo, uma das experiências-chave corresponde a um trabalho exploratório desenvolvido numa das fases do processo de estágio. Para finalizar, apresento uma conclusão, a qual demonstra as várias aprendizagens que adquiri ao longo desta etapa, encarando-as como essenciais e contributivas no presente e no futuro.

Em síntese, este documento irá retratar toda a experiência do meu itinerário formativo que, com empenho e dedicação, valorizo e contemplo-o como uma grande contribuição tanto a nível pessoal como profissional.

## **PARTE I**

---

### **Contextualização e Itinerário Formativo**



## **1. Breve Contextualização da Educação Pré-Escolar**

Ao longo dos anos, têm sido presenciadas grandes alterações na Educação Pré-Escolar (EPE). Aquando o emergir dos primeiros Jardins de Infância, estes eram vistos como um local de depósito de crianças.

Contudo, os anos 90 foram muito fortes para a dignificação da EPE. Assim, é publicada a Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, onde a EPE é considerada “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”. De seguida, no Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho, são aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), constituindo “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

A 30 de Agosto de 2001, no Decreto-Lei n.º 240/2001 é aprovado o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e outros profissionais, e no Decreto-Lei n.º 241/2001 é referendado o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, os quais visam guiar os profissionais em causa.

Posteriormente, é aprovado o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro que reestrutura a formação profissional dos docentes. Seguidamente, é concebida a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10

de Outubro que estabelece orientações quanto à gestão do currículo na EPE.

A 11 de abril de 2011, surge a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 que desenvolve princípios sobre a avaliação na EPE.

Atualmente, os Jardins de Infância são vistos como um local potenciador do “(...) desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social (...)” da criança (UNICEF, 2008, p. 8). A EPE não é obrigatória mas sim universal, ou seja, todas as famílias devem ter direito a diversas ofertas educativas.

## **2. Caraterização da Instituição**

A Instituição onde desenvolvi a experiência de estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que tem como suporte jurídico a Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra.

Esta compreende duas valências, a de Creche e a de JI, sendo que a primeira se encontra dividida em três salas homogéneas (dos 4 meses até 1 ano; de 1 aos 2 anos; e dos 2 aos 3 anos) e a segunda em duas salas heterógenas (dos 3 aos 6 anos). O meu estágio foi, assim, realizado numa das salas de JI.

### **2.1. Meio Envoltente**

A Instituição situa-se no concelho de Coimbra, inserindo-se no meio rural periférico. A população deste local, na sua maioria, é constituída

por pessoas que possuem os seus postos de trabalho na cidade, deslocando-se diariamente para esta.

Porém, caracterizando-se como uma área rural, durante os últimos anos, esta sofreu de um grande desenvolvimento, expandindo-se com novas construções habitacionais e comerciais, tendo como objetivo a ascensão da respetiva freguesia e a comodidade da população aqui residente.

## **2.2. Organização do Espaço**

A Instituição encontra-se num edifício construído de raiz e é constituído por um piso rés-do-chão, dividido em duas frações, a da Creche e a do JI, ambas com entradas distintas.

Quanto às instalações exteriores, esta possui um espaço de recreio envolvente a todo o edifício, onde as Salas de Atividades da valência JI têm acesso direto a este, ao contrário das Salas de Atividades da valência Creche. Tem, ainda, um espaço com área coberta, jardim e areia.

Quanto às instalações interiores, e tendo em conta a fração de Creche, esta desfruta de um berçário; uma copa; duas Salas de Atividades; uma casa de banho; e um refeitório. Relativamente à fração de JI, esta usufrui de duas Salas de Atividades; uma casa de banho; e um refeitório. Comum às duas valências, a Instituição possui uma sala polivalente; um gabinete de Educadoras de Infância; duas salas de isolamento; dois dormitórios; duas casas de banho, as quais uma para adultos e uma para deficientes; duas salas de arrumação; uma cozinha; uma despensa; e uma lavandaria.

Todos estes espaços supra citados encontram-se devidamente equipados e aptos para a função que desempenham.

### **2.3. Organização do Tempo**

A Instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 07H45 às 18H30. A componente educativa distribui-se por dois períodos, sendo o primeiro das 09H30 às 11H30 e o segundo das 14H00 às 16H30.

Assim, o quotidiano da Instituição encontra-se organizado sob a forma de rotina diária (cf. Apêndice 1 – Quadro 1) que consiste em horários e rotinas repetitivas embora flexíveis. A rotina permite à criança perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas, no contexto dos acontecimentos que vão surgindo, tornando-se fundamental, uma vez que lhe proporciona segurança e um sentimento de controlo e de pertença.

Durante a parte da manhã e da tarde, respetivamente nos períodos de acolhimento e permanência, as crianças são acompanhadas pelas Auxiliares de Ação Educativa, enquanto nos períodos de almoço e lanche, estas são acompanhadas, também, pelas Educadoras de Infância de cada grupo.

### **2.4. Recursos Humanos**

Neste momento, a Instituição, quanto ao grupo de utentes, compreende setenta e cinco crianças no seu total, estando distribuídas pelas duas valências, a de Creche e a de JI (cf. Apêndice 2 – Quadro 2).

Quanto à equipa educativa, esta é composta por quatro Educadoras de Infância, sendo uma delas a Diretora Técnica Pedagógica; seis Auxiliares de Ação Educativa; duas Auxiliares de Serviços Gerais; uma Cozinheira; uma Ajudante de Cozinha; e uma Técnica de Serviço Social a tempo parcial.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição (PEI), no impedimento da Diretora Técnica Pedagógica, as Educadoras de Infância têm com função, de algumas que lhes assistem, fazer a sua substituição.

## **2.5. Oferta Educativa**

A Instituição oferece Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tais como a iniciação ao Inglês às terças-feiras e a Música às quintas-feiras. Todavia, estas são financiadas pelas famílias.

Tendo em conta a Sala de Atividades, as crianças tem ao seu dispor diversos materiais, tais como, puzzles, legos, jogos, livros, carros, bolas, acessórios, para manipularem/explorarem nas mesas de atividades ou nos espaços designados de “Cantinhos”. Nesta mesma Sala, o grupo de crianças usufrui, também, de um leitor de CD’s que pode manter-se ligado todo o dia ou só mesmo em momentos oportunos. Para realizar as atividades planeadas, as crianças podem utilizar tintas, pincéis, esponjas, tecidos, lápis de cor, papel de cenário, folhas brancas, canetas de feltro, etc.

## **2.6. Dinâmicas Relacionais**

As interações e comunicações criadas entre a equipa educativa, crianças e pais são essenciais, transformando-se num aspeto fundamental no processo educativo.

Desta forma, durante o meu percurso de estágio presenciei que as relações criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto são bastante agradáveis e harmoniosas.

O ambiente relacional entre as crianças é muito positivo, o qual é manifestado por diversos momentos de ajuda, carinho e brincadeira. Contudo, alguns momentos de disputa de brinquedos e de liderança surgiam como situações pontuais mas que se resolviam facilmente.

As crianças possuem, igualmente, uma boa relação tanto com a educadora cooperante como com a restante equipa educativa, mostrando respeito, carinho e admiração. Por sua vez, a educadora cooperante e a restante equipa educativa encontram-se sempre disponíveis e atentas, ouvindo a criança, sempre que esta verbaliza, expõe ou requer algo que necessita ou que anseia vivenciar.

A relação estabelecida entre a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa demonstra a não ser apenas profissional mas, também, de alguma cumplicidade, facilitando o trabalho conjunto que realizam em prol das crianças, oferecendo, assim, experiências significativas e de qualidade a estas.

A interação relacional com a família é de estreita cooperação e compreensão desde a entrada da criança na Instituição, na medida em que esta representa um aliado fundamental no progresso educativo da criança.

Durante o ano letivo, a família é convidada, constantemente, para colaborar e participar em atividades e projetos dinamizados, e são realizadas reuniões como conversas informais para uma partilha de informações. Deste modo, esta relação favorece, no seu todo, o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo e solidário.

A relação com a comunidade é, também, tida em conta, uma vez que são organizadas várias experiências, como por exemplo, visitas à Biblioteca Infantil/Ludoteca da Biblioteca Municipal de Coimbra e à Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo como objetivo a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, permitindo às crianças mais velhas uma transição mais segura e tranquila.

É de referir, que as interações entre toda a equipa educativa, igualmente, mostram ser bastante aprazíveis, na medida em que prestam auxílio mutuamente caso seja necessário e mensalmente são realizadas reuniões para que todo o trabalho a ser desenvolvido venha a ser discutido.

### **3. Caraterização do Grupo**

O grupo de crianças com o qual realizei o meu percurso de estágio é constituído por vinte crianças, sendo que nove são do sexo masculino e onze do sexo feminino. As idades das crianças situam-se nas faixas etárias dos 4, 5 e 6 anos (cf. Apêndice 3 – Quadro 3), sendo, portanto, um grupo heterogéneo. No próximo ano letivo, dez crianças transitarão para o 1.º CEB.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), a maior parte das crianças reside nas imediações da Instituição e as restantes vivem em localidades mais distantes. Igualmente, e tendo em conta o agregado familiar, a maioria das crianças reside com ambos os pais, havendo, contudo, cinco crianças de famílias mono parentais.

A deslocação de todas as crianças para o JI faz-se em transporte próprio.

O grupo de crianças é bastante alegre, afável, participativo, bem-disposto, carinhoso, cooperativo, respeitador e cumpridor de regras, embora seja algo que tenha de ser diariamente trabalhado.

Igualmente são crianças autónomas, no sentido de não necessitarem de outros na resolução de conflitos, na utilização de diversos materiais, nas idas à casa de banho, ao vestirem-se, e ao alimentarem-se.

O grupo apresenta um discurso coerente e adaptado à sua idade, existindo uma criança com 4 anos que apresenta algumas dificuldades ao nível da linguagem. No geral, há um enorme interesse pelos livros, pelas rimas, pelas adivinhas, pelas lengalengas e por atividades relacionadas com estas.

As crianças são, também, responsáveis, visto, na realização das atividades organizadas, estas estarem conscientes da boa utilização dos materiais e sentirem-se responsáveis por estes, e, igualmente, reconhecerem os comportamentos (positivos ou negativos) tidos ao longo do dia.

A motricidade global e a motricidade fina encontram-se bem desenvolvidas, existindo, porém, no grupo, alguma dificuldade em apanhar bolas com as mãos e na definição da lateralidade.

O grupo de crianças conhece os números até vinte e algumas delas têm o subitizing como a contagem por correspondência bastante desenvolvidos, e reconhecem unidades de tempo básicas (por exemplo, ontem, hoje, amanhã, dia, noite, manhã, tarde, dias da semana, meses do ano, estações de ano).

As crianças gostam muito de jogos, mais especificamente, construir puzzles e torres, e, particularmente, de atividades realizadas ao ar livre.

Neste sentido, são aspetos que a educadora cooperante dá muita relevância e que se consideram como âmbitos de saber que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (ME, 1997).

#### **4. Organização do Contexto Educativo**

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

A organização do espaço, do tempo e do grupo deve ser flexível e fazer-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo de crianças, sofrendo as devidas alterações ao longo do ano letivo.

O desenvolvimento e a aprendizagem destas devem ser alvo da reflexão da educadora cooperante para que esta considere os objetivos que pretende promover com determinada organização.

#### **4.1. Organização do Espaço**

A Sala de Atividades onde estive inserida é bastante rica e os seus materiais dispõem-se ao longo desta. Divide-se em várias áreas, como a área dos “Cantinhos” (“Cantinho das Bonecas”, “Mercearia”, “Cozinha”, e “Cantinho da Leitura”); a área das “Pistas”, que possui uma garagem, carros, tratores, um tapete com pista e um robot; a área dos “Jogos no Tapete”, que contém legos, puzzles, jogos de construção; e a área dos “Jogos à Mesa”, que usufrui de variadíssimos jogos, como puzzles, cubos de madeira, jogos de memória, dominós, etc. No centro existem, ainda, duas mesas, onde as crianças realizam as atividades organizadas.

Os materiais presentes na Sala de Atividades são adequados e didáticos, encontrando-se ao alcance das crianças, que são livres para os manusearem e explorarem. Contudo, alguns dos materiais necessitam de prévia autorização da educadora cooperante como da auxiliar de ação educativa.

Como principal potencialidade educativa deste espaço, evidencio o facto de elas próprias serem construtoras e organizadoras deste e das regras a serem respeitadas por todos no espaço a que pertencem, promovendo a autonomia e responsabilização da criança e do grupo (ME, 1997).

Embora a Sala de Atividades constitua o espaço de referência para o grupo, a educadora cooperante explora também os diferentes espaços da Instituição, como a sala polivalente, a cozinha e o exterior, o qual “(...) possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais.” (ME, 1997, p. 39).

## **4.2. Organização do Tempo**

A distribuição do tempo (cf. Apêndice 4 – Quadro 4) no contexto educativo que me acolheu faz-se de forma pouco flexível mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à rotina diária (ME, 1997). Desta forma, as crianças vão conseguir organizar a sua estrutura temporal, sentindo-se seguras e parte integrante.

Apesar de ser uma rotina diária pouco flexível, a organização do tempo permite, por vezes, acompanhar os “(...) diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações (...)” (ME, 1997, p. 40) que a educadora cooperante proporciona.

## **4.3. Organização do Grupo**

O grupo de crianças com que contatei durante o meu percurso de estágio tem diferentes faixas etárias, sendo, assim, um grupo heterogéneo.

Neste sentido, “(...) a interação entre crianças, em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (ME, 1997, p. 35). Torna-se essencial a organização em grande grupo e/ou pequeno grupo, tentando formá-los, sempre que possível, de acordo com as diferentes idades, onde os mais novos serão auxiliados pelos mais velhos nas mais diversas situações do dia-a-dia. Deste modo, o desenvolvimento global da criança sai potenciado no seu todo.

A educadora cooperante tem, sempre, em conta as características individuais de cada criança e o modo como elas interagem, pois há diferentes fatores que influenciam o modo de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, a dimensão do grupo, a diversidade de idades, etc. (ME, 1997).

Aquando a realização de atividades organizadas, nomeadamente, atividades plásticas, a educadora cooperante organiza o grupo de crianças, tendo em conta as suas idades. Primeiramente, iniciam as crianças de 5 e 6 anos e, posteriormente, as crianças de 4 anos, em pequeno ou grande grupo. Esta forma de organização tem como justificação as diferentes durações que os respetivos grupos possuem na realização das atividades, na medida em que as crianças de 4 anos demoram um pouco mais do que as crianças dos 5 e 6 anos. Enquanto um grupo realiza a atividade proporcionada, as restantes crianças brincam nas diferentes áreas da Sala de Atividades.

Aquando a leitura de uma história, no preenchimento das tabelas (de presenças, do tempo e das recompensas) e nos momentos de diálogo, a educadora cooperante organiza as crianças em grande grupo.

Relativamente ao cumprimento da rotina diária, as crianças realizam-na em grande grupo com o acompanhamento da educadora cooperante e/ou da auxiliar de ação educativa.

## 5. Práticas da Educadora Cooperante

“Uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências.” (Katz & Chard, 1997, p. 6).

Segundo o PCG e observações realizadas durante o meu percurso de estágio, a educadora cooperante baseia-se nas diretrizes presentes nas OCEPE, as quais estão interligadas com a Metodologia por Projeto e, igualmente, utiliza certos instrumentos de trabalho de diferentes modelos pedagógico-curriculares, tais como, do Movimento da Escola Moderna (MEM) e do High/Scope.

Relativamente às OCEPE, a educadora cooperante tem, então, em conta as etapas de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, que são a base da sua atuação e que conferem à sua prática intencionalidade educativa (ME, 1997).

Antes de planear, agir, avaliar, comunicar e articular é primordial conhecer as características e necessidades de cada criança como do grupo e, para isso, torna-se fundamental observar. Pondero que a educadora cooperante, mais do que obedecer a modelos pedagógico-curriculares, toda a sua prática tem por base a observação que faz do grupo e toda a interação que estabelece com ele.

Todas estas etapas são possíveis de verificar durante a rotina diária, visto que através do planear, a educadora cooperante proporciona às crianças a exploração e utilização de diferentes espaços e materiais; do agir, ao organizar experiências com a participação das famílias e da

comunidade; do avaliar, aquando a realização dos momentos de diálogo com as crianças; do comunicar, através de conversas informais com as famílias para troca de informações, conhecimentos e experiências relativas à criança; e do articular, quando é realizada a articulação com o 1.º CEB, auxiliando a transição das crianças.

Em relação à Metodologia por Projeto, a educadora cooperante tem por base o “(...) o incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas.” (Katz & Chard, 1997, p. 5).

Esta Metodologia foi constantemente utilizada durante o percurso de estágio, a qual observei e desenvolvi nos diversos projetos e mini projetos organizados. Todavia, estes eram idealizados e planeados pela educadora cooperante, não dando espaço à exploração de um tema projetado pelas crianças, excluindo, assim, os interesses e ideias destas.

Quanto ao modelo MEM, a educadora cooperante tem em conta a “(...) experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação.” (Folque, 1999, p. 6).

A negociação encontrava-se bastante presente na gestão de conflitos e no planeamento das atividades, uma vez que a educadora cooperante questionava as crianças acerca de como estas gostariam de realizar as atividades. Porém, quando as ideias não iam ao encontro do idealizado, esta tentava contornar a situação, impondo a sua ideia ao grupo. Igualmente, o espírito democrático, a cooperação e a responsabilização eram, constantemente, trabalhadas, visto que as crianças no seu dia-a-dia auxiliam-se mutuamente, sentem-se responsáveis pelos materiais que

utilizam e dispõem na Sala de Atividades e, diariamente, uma criança era considerada a chefe, a qual ficava encarregue de várias tarefas a serem realizadas, tais como, a verificação do estado da Sala de Atividades, ou seja, se esta se encontrava ou não arrumada, e o preenchimento das tabelas (de presenças e do tempo).

Relativamente ao modelo High/Scope, a educadora cooperante salienta a aprendizagem pela ação que se rege, entre outros, pelo trabalho em equipa, na organização de espaços e materiais, e no envolvimento com as famílias.

Todos estes aspetos são considerados, na medida em que a educadora cooperante contacta, diariamente, com a outra Educadora de Infância da valência II, acreditando que a partilha e a reflexão conjunta são formas de crescer profissionalmente. Igualmente, a equipa educativa que acompanha o grupo caracteriza-se pelo forte trabalho em parceria, proporcionando experiências enriquecedoras, motivadoras e de qualidade às crianças. A organização do espaço e dos materiais está de acordo com as necessidades do grupo e os materiais encontram-se disponíveis e de acesso fácil às crianças. O envolvimento com as famílias, como já referi anteriormente, é de estreita colaboração desde a entrada da criança na Instituição, tornando-se numa “(...) consequência (...)” muito positiva “(...) no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos (...)” (ME, 1997, p. 23) como das crianças.

Analogamente, a educadora cooperante aplica algumas estratégias na Sala de Atividades, as quais foram assimiladas em formações, como por exemplo, a dos Anos Incríveis. Quando alguma criança não cumpre as regras, a educadora cooperante coloca-a durante um tempo numa cadeira,

para que esta reflita sobre aquilo que fez, designando esse tempo como “Tempo de Pausa”. Também, quando o grupo ou alguma criança tem um comportamento desejado, a educadora cooperante encoraja-a e dá-lhe reforços positivos. Na Sala de Atividades encontra-se afixada a “Tabela de Recompensas”, ou seja, ao final da tarde esta é preenchida consoante o bom comportamento ou menos bom que as crianças tiveram.

Neste sentido, a educadora cooperante conhece os interesses e necessidades de cada criança e compreende as relações que elas estabelecem entre si e com os adultos.

A educadora cooperante surge como uma pessoa muito organizada, empenhada, inovadora, dinâmica, determinada, motivada e versátil. Identicamente, a sua forma calma de gerir conflitos e de falar com as crianças transmite-lhes segurança e faz com que estas percebam tudo o que acontece à sua volta.

### **5.1. Projeto Curricular de Grupo**

“Este projecto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo.” (ME, 1997, p. 44).

Segundo o PCG, a educadora cooperante teve como principal preocupação a identificação dos interesses e necessidades das crianças, com vista ao desenvolvimento e transformação em todos os domínios: do saber, saber fazer e saber ser, sendo que a sua observação foi essencial para tal reconhecimento.

Para superar ou minimizar as necessidades encontradas, foram elencados alguns princípios interventivos, de forma a orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

## **5.2. Planificação**

“Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social (...)” (ME, 1997, p. 26).

Aquando a planificação das atividades, é possível verificar que a educadora cooperante desenvolve as ideias que concebe, na medida em que os projetos ou os mini projetos não são criados através das ideias das crianças.

Contudo, esta questiona as crianças sobre como desejam realizar a atividade, embora quando as ideias não vão ao encontro das suas, esta contorna a situação, sendo que se constata, inteiramente, que o delineado é feito por si.

## **5.3. Avaliação**

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (ME, 1997, p. 27).

A avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo é feita através da observação diária e do portefólio individual, uma vez que este processo de avaliação permite conhecer melhor a

criança de forma a acompanhar a evolução das suas aprendizagens e fornece elementos concretos para a reflexão e adequação da prática da educadora cooperante. No portfólio individual constam diversos registos, como o registo gráfico (desenhos, pinturas), o registo escrito e o registo fotográfico.

Existe, ainda, um instrumento que facilita a comunicação entre a Instituição/educadora cooperante e as famílias que é a caderneta individual que cada criança possui.

## **6. Práticas das Estagiárias**

As práticas das estagiárias decorreram do dia 14 de novembro de 2012 ao dia 17 de maio de 2013 (cf. Apêndice 5 – Quadro 5).

### **6.1. Fase I – Observação do Contexto Educativo**

Nesta fase, os objetivos a alcançar eram a observação da organização do ambiente educativo (criança, grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos), e a observação das práticas da educadora cooperante.

Neste sentido, comecei por compreender a dinâmica e a rotina diária da Sala de Atividades onde me encontrava inserida, através da minha observação quotidiana. Igualmente, foquei-me nas práticas da educadora cooperante, ou seja, como é que esta atuava perante e com as crianças; como organizava as várias atividades; se tinha em conta as opiniões das

crianças na realização das atividades; como é que os projetos surgiam, se a partir da educadora cooperante ou das crianças; etc.

Posteriormente iniciei a minha adaptação ao ambiente educativo, participando nas atividades proporcionadas e na organização de sessões de Expressão Motora às sextas-feiras de manhã.

Assim, pondero que esta etapa foi indispensável, na medida em que, através da observação, conheci a realidade com que me deparava e a qual me proporcionava ferramentas e experiências que me auxiliavam, futuramente, a atuar adequadamente.

## **6.2. Fase II – Integração no Contexto Educativo**

Os objetivos a alcançar, nesta segunda fase, eram a realização de pequenas tarefas e a organização de atividades pedagógicas pontuais, selecionadas em cooperação com a educadora cooperante.

Deste modo, eu e a minha colega de estágio organizámos nove atividades: seis de Expressão Motora; uma intitulada “Máscaras Familiares”, que desenvolveu a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o Domínio da Expressão Plástica, Motora e Dramática; outra denominada “As Alturas da Sala M.”; e outra intitulada “Pictograma: As cores dos nossos olhos”, que desenvolveram, ambas, a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, particularmente, os Domínios da Expressão Plástica e da Matemática. Ainda, participámos noutras atividades, como por exemplo, em leitura de histórias e dramatizações.

Conformemente auxiliámos as crianças a preencher as tabelas (de presenças, do tempo e das recompensas) da Sala de Atividades.

Durante esta fase, procedeu-se à realização da teia de conceitos (cf. Apêndice 6 – Figura 1), tendo como principal objetivo o registo do que as crianças sabiam, o que gostavam de saber e o que queriam saber sobre o Brasil (subtema do PEI “Sensibilizar para a multiculturalidade – o Brasil”).

Assim, considero que esta etapa auxiliou bastante o meu desempenho, visto que foi criada uma maior ligação com o grupo e a minha atuação foi gradualmente subindo de responsabilidade, a qual avaliava reflexivamente dia a dia.

### **6.3. Fase III – Intervenção no Contexto Educativo**

Nesta fase, os objetivos a alcançar eram a organização de atividades pedagógicas selecionadas em cooperação com a educadora cooperante e a sua respetiva avaliação reflexiva.

Desta forma, eu e a minha colega de estágio e restante equipa educativa realizámos o lançamento do projeto da Instituição, o qual nos foi proposto. Assim, organizámos a dramatização “Chegada dos Portugueses ao Brasil” apresentada ao contexto educativo.

De seguida, foram proporcionadas diversas atividades, tendo em conta a teia de conceitos anteriormente elaborada: uma intitulada “Vamos construir um planisfério”; outra denominada “Os nossos amigos Índios”; e a exploração de uma dança indígena.

Assim, penso que esta etapa foi essencial, uma vez que a ligação com o grupo era cada vez mais forte e o ambiente decorria de forma cooperativa e harmoniosa. Tornou-se, igualmente, enriquecedora, pois avalio a minha atuação como positiva.

#### **6.4. Fase IV – Implementação, Gestão e Divulgação do Projeto Pedagógico**

Os objetivos a alcançar, nesta quarta e última fase, eram a gestão e desenvolvimento de um projeto pedagógico, englobando a sua planificação, dinamização e avaliação.

Neste sentido, eu e a minha colega de estágio iniciámos o projeto pedagógico, dando-lhe o título “Um olhar sobre o Brasil”, o qual surgiu em diálogo com o grupo. De seguida, proporcionámos experiências que fizessem sentido para as crianças e que fossem diversificadas e enriquecedoras. Desta forma, as crianças eram organizadas em pares ou em grande grupo, pois a organização de grupo adotada pela educadora cooperante, nas suas atividades, era, apenas, individual; e as atividades organizadas englobavam as diferentes Áreas de Conteúdo e diversos tipos de materiais, uma vez que a educadora cooperante optava por desenvolver atividades de Expressão Plástica, na sua maioria.

Assim, considero que esta etapa foi das mais gratificantes, relevantes e reveladoras, porque a vivência desta tornou-se emocionante na sua atuação e adotar a metodologia por projeto, levou-me a desenvolver experiências significativas que as crianças pretendiam explorar e as quais não tinham ainda vivenciado.



## **PARTE II**

---

### **Experiências-Chave**



## **1. Investigar as Vozes das Crianças**

Esta experiência-chave considera o trabalho exploratório realizado em conjunto com a minha colega na componente de estágio. Este incidu num estudo qualitativo, onde se definiu o problema – investigar as vozes das crianças – e o seu objetivo – escutar as crianças para conhecer as suas conceções acerca do JI.

Assim, procedo ao enquadramento do trabalho exploratório, descrevo a metodologia e o procedimento utilizado na recolha de dados e apresento uma análise reflexiva sobre os dados recolhidos.

### **1.1. Enquadramento**

“(…) observar a criança, ouvir sua voz, sondar suas intenções, para incorporá-la no processo educativo (...)” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7), torna-se fundamental para o educador, no sentido, de garantir competência e sapiência à criança, com a finalidade de esta se sentir um ser ativo e participativo no contexto educativo.

O educador deve conhecer os interesses e as necessidades das crianças e, para isso, pode criar estratégias que facilitem o desenvolvimento de uma prática de qualidade.

Neste sentido, “(…) as entrevistas com crianças poderão constituir um meio privilegiado para aceder e compreender as suas perspectivas (...)” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 14).

A criança é um ser competente, capaz de expressar e interpretar assuntos que lhe suscitem interesse, levantando hipóteses e constituindo

ligações entre acontecimentos, sendo que a investigação surge como uma metodologia adequada para recolher informações acerca do que esta ambiciona.

Segundo Graue & Walsh (2003, p. 115) considera-se “(...) a investigação com crianças como um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador.”.

## **1.2. Metodologia**

“A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação.” (Graue & Walsh, 2003, p. 115).

Logo, a recolha de dados começa com questões gerais traçadas pelo investigador, sendo o motor de arranque da investigação. Desta forma, torna-se necessário o conhecimento prévio dos sujeitos e, principalmente, o estabelecimento de uma ligação de empatia, com o intuito de facilitar o relacionamento durante a entrevista (Graue & Walsh, 2003).

Assim, inicialmente, definiu-se a amostra que considerava vinte crianças, de ambos os sexos, com 4, 5 e 6 anos. De seguida, a metodologia adotada passou pela criação de um guião orientador de questões dirigidas às crianças: *Porque é que os meninos/meninas vêm à escola?; Acham que é necessário/preciso vir à escola?; Para quê/porquê?; Quem decide as atividades que vocês fazem na escola?; O que é que os meninos/meninas fazem?; O que gostam mais de fazer?; O que gostam menos de fazer?*. Estas questões foram delineadas

previamente às entrevistas mas a sua alteração era bastante provável, uma vez que as entrevistas iriam realizar-se num diálogo informal.

Posteriormente, para a recolha de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e as crianças eram organizadas em pares, visto que “(...) ficam mais relaxadas quando estão com um amigo e tendem a entreajudar-se, mantendo-se mais sinceras e lineares.” (Spodek, 2002, p. 1054). Estas decorreram numa sala desocupada e à parte da Sala de Atividades, ambiente que permitiu a inexistência de distrações. As entrevistas foram gravadas em formato áudio e a sua duração foi, aproximadamente, de cinco minutos. Igualmente, estas contaram com o meu auxílio ou da minha colega de estágio, de acordo com quem era a entrevistadora, através da observação direta, pois “Observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada.” (Graue & Walsh, 2003, p. 128).

É de referir que antes da realização das entrevistas foi pedido autorização à Instituição e às famílias, para que estas decorressem de forma rigorosa no contexto educativo.

No fim, as entrevistas foram transcritas, de forma a registar os dados recolhidos e com a finalidade de realizar a sua análise.

### **1.3. Análise de dados**

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo das mesmas. De seguida, e em conjunto com o par pedagógico, foram

criadas categorias (cf. Apêndice 7) com base nos conteúdos, anteriormente explorados.

Segundo Graue & Walsh (2003, p. 129), “A boa investigação resulta de muitos pensamentos provenientes de muitas cabeças.”, ou seja, encontrar correspondências com o par pedagógico auxiliou, bastante, a triangulação deste trabalho exploratório.

Posteriormente realizou-se a análise de dados, individualmente e reflexivamente.

Relativamente à questão *Porque é que os meninos/meninas vêm à escola?*, as crianças, na sua maioria, consideram o JI como um espaço de aprendizagem e brincadeira, tendo a conceção de que este, apenas, serve “Para aprender coisas.” (M.) ou “Para brincar com os amigos.” (J.).

Estas conceções assumem-se como princípios nas práticas da educadora cooperante, como pude observar, na medida em que esta proporciona experiências que desenvolvem a aprendizagem das crianças e, igualmente, permite e dá bastante valor ao facto destas brincarem durante a sua rotina diária na Sala de Atividades.

Quanto à questão *Acham que é necessário/preciso vir à escola?*, todas as crianças responderam afirmativamente e prontamente.

Como justificação das afirmações positivas recolhidas anteriormente, à pergunta *Para quê/porquê?*, mais de metade do grupo de crianças tem a conceção de que é necessário ir ao JI, porque precisa de “(...) aprender muita coisa.” (M.); outras crianças consideram que é porque “(...) os pais vão para o trabalho e não podem ficar connosco.” (J.F.).

Pondero que estas perceções possuem alguma ênfase por parte das crianças, uma vez que consideram o JI como um espaço fundamental para a sua aprendizagem e, também, devido à justificação que os pais devem dar quando a vontade da criança é nula relativamente à ida para o JI.

Em relação à questão *Quem decide as atividades que vocês fazem na escola?*, as crianças, no total, atribuem o papel de decisão aos adultos – educadora cooperante e/ou auxiliar de ação educativa. No entanto, estas foram, novamente, questionadas sobre a sua participação na organização das atividades, pois achou-se pertinente. Mesmo assim, menos de metade das respostas surgiram como positivas.

Estas conceções mostram-se fiéis à minha observação, visto que os diferentes projetos e mini projetos organizados eram concebidos e delineados pela educadora cooperante, não dando espaço à exploração de um tema projetado pelas crianças. Igualmente, no planeamento das atividades, quando as ideias das crianças não iam ao encontro do idealizado, esta tentava contornar a situação, induzindo a sua ideia ao grupo.

Relativamente à questão *O que é que os meninos/meninas fazem?*, mais de metade das crianças valorizam o brincar e outras crianças enaltecem o trabalhar, passando a citar “Trabalhos. Já fizemos um trabalho mundial.” (F.G.)

As experiências expostas vão ao encontro das atividades proporcionadas durante a rotina diária da Sala de Atividades. Como já referi anteriormente, a educadora cooperante organiza, principalmente, experiências e momentos de brincadeira livre. Tendo em conta, ainda,

esta questão, uma criança respondeu “Ajudamos os outros.” (J.F.), apreciando o quão importante este valor educativo significa para esta.

Quanto à questão *O que é que os meninos/meninas gostam mais de fazer?*, as conceções das crianças assentam, essencialmente, na brincadeira e na realização de atividades, como por exemplo, “De pintar.” (C.) e “De desenhar.” (J.M.).

Em relação à questão *O que é que os meninos/meninas gostam menos de fazer?*, algumas crianças desvalorizam a realização de certas atividades, como “Ler histórias.” (F.G.). Porém, quatro crianças responderam que os momentos de brincadeira eram menos agradáveis, mas porque certos brinquedos não despertavam o seu interesse, por exemplo, uma das respostas foi “Não gosto de brincar com carros pequenos.” (M.J.).

É de referir que nas questões supramencionadas, nem todas as respostas das crianças foram abordadas, uma vez que a quantidade de resultados era mínima.

Assim, espero que o presente trabalho exploratório tenha exposto a importância, do quão necessário é, ouvir as crianças, e apresentado o ser competente e capaz que a criança é ao conhecer o ambiente educativo em que está inserida.

“(…) a investigação com crianças tem demonstrado que a competência comunicativa da criança aumenta quando lhe é dado controlo relativamente aos conteúdos (…)” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 18).

## **2. Projeto Pedagógico “Um olhar sobre o Brasil”**

A presente experiência-chave corresponde a uma vivência marcante que decorreu durante o meu percurso de estágio, na medida em que foi um projeto desenvolvido pelas crianças, por mim e pela minha colega de estágio e que permitiu, sem dúvida, aumentar as minhas aprendizagens e conhecimentos.

No ano letivo 2012/2013, o tema do PEI designava-se “Vamos descobrir os outros”, o qual se dividia em vários subtemas. Neste sentido, o subtema a desenvolver, durante o ano letivo supramencionado, seria “Sensibilizar para a multiculturalidade – o Brasil”.

A partir do mês de abril, a equipa educativa da Instituição ambicionava iniciar o seu projeto e, por isso, em conversa com a educadora cooperante, eu e a minha colega de estágio considerámos ser o mais apropriado desenvolver um projeto pedagógico que fosse ao encontro do subtema do PEI.

Desta forma, o projeto que é “(...) um estudo em profundidade de um determinado tópico (...)” (Katz & Chard, 1997, p. 3) teve o seu arranque prematuro no dia 15 de março, uma vez que eu e a minha colega de estágio decidimos construir com as crianças a teia de conceitos que nos viria a auxiliar durante o progresso do mesmo. A sua construção foi idealizada nesta altura, pois assim haveria mais tempo para recolher e reunir informações/recursos/contatos, de modo a conhecer melhor o tema em foco e a ter melhores condições para desenvolver certas atividades que poderiam vir a ser realizadas. A elaboração da teia de conceitos teve como objetivo central o registo do que as crianças sabiam, o que gostavam de fazer e o que queriam aprender sobre o Brasil, partilhando

entre o grupo “(...) ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber.” (ME, 1998, p. 140).

No meu ponto de vista, considero que este impulso não teve em consideração os interesses das crianças, uma vez que o tema já estava previamente definido e, por isso, foi algo a ser induzido no grupo de crianças. Sendo um projeto traduzido numa “(...) curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo.” (ME, 1998, p. 92), o surgimento do mesmo não corresponde, de todo, à criação sistemática de projetos não estabelecidos em EPE.

Contudo, em diálogo com as crianças foi lembrado o projeto do ano anterior, revelando-se como um auxílio na exploração do tema do projeto a ser desenvolvido. Igualmente foram facultadas algumas pistas/indícios relativamente ao mesmo.

A partir daqui, o nosso projeto ganhou, então, “vida” na semana de 10 a 12 de abril, onde em diálogo com o grupo de crianças, propusemos que estas dessem um nome ao projeto que seria iniciado no dia 18 de abril. Após algumas ideias, o mesmo denominou-se “Um olhar sobre o Brasil”, tendo uma votação unânime. De referir, que nesta semana, em conversação com as crianças foi inaugurada a “Assembleia Geral” que passaria a decorrer todas as semanas às sextas-feiras num tempo próprio. Durante este tempo, as crianças conversavam e refletiam sobre a sua semana, tendo como pontos principais o comportamento tido, quais as atividades que tinham desenvolvido, as que tinham gostado mais e menos e que atividades gostariam de desenvolver na semana seguinte. Identicamente dava, a nós estagiárias, um feedback da própria atuação,

transformando-se num auxílio importante na nossa reflexão e avaliação diária, uma vez que “A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador.” (ME, 1997, p. 27).

Assim, a implementação e desenvolvimento do projeto teve uma duração de quatro semanas (de 18 e 19 de abril; de 24 e 26 de abril; de 2 e 3 de maio; e de 8 a 10 de maio), as quais foram divididas para que cada uma se destinasse à exploração de uma cidade brasileira: Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, respetivamente.

Previamente à supramencionada exploração, e para criar um cenário imaginário da ida até ao Brasil, foi encenada uma “viagem de avião” até ao respetivo país para que as crianças encarnassem o papel de turistas durante as semanas seguintes e as estagiárias de guias turísticas.

Tendo em conta a teia de conceitos, as opiniões e decisões das crianças e as características de cada cidade, todas as semanas eram realizadas várias atividades alusivas à mesma durante a parte da manhã. Estas eram iniciadas com uma dramatização das estagiárias, seguindo-se a participação do grupo nas mesmas, como também eram iniciadas partindo dos interesses das crianças, dando ideias e exprimindo vontade de como realizar o que pretendiam. Por exemplo, ao iniciar cada “visita” de uma das quatro cidades referidas, a atuação perfilava-se no visionamento de uma apresentação em PowerPoint, onde as crianças observavam diversas imagens de eventos característicos e pontos turísticos da respetiva cidade. Nessa visualização eram realizadas algumas questões ao grupo relativamente ao que via, as quais se seguiam de uma breve explicação, por parte das estagiárias. De seguida, as

crianças vivenciavam algumas experiências respeitantes a cada cidade explorada, participando como sujeitos ativos no desenvolvimento das mesmas, como durante a visita à cidade de São Paulo, as crianças puderam assistir e participar num desfile de moda.

Neste sentido, eu e a minha colega de estágio tentámos proporcionar às crianças experiências e vivências distintas, através da recriação de eventos, locais e acontecimentos característicos de cada cidade brasileira explorada.

Em quase todas as atividades efetuadas, havia um momento de avaliação por parte das crianças, não nos cingindo apenas às reuniões da “Assembleia Geral”, o qual permitiu uma reflexão diária para verificar e avaliar as estratégias a manter e/ou a melhorar.

Durante o projeto foi ainda pedido a colaboração dos pais para que o desenvolvimento do mesmo decorresse de uma forma cooperativa e harmoniosa, pois “(...) o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (ME, 1997, p. 45). Desde o início, foram feitos alguns pedidos e, na sua maioria, aceites com a maior disponibilidade, dedicação e colaboração. Por exemplo, na confeção de um doce típico brasileiro, o Quindim; e na organização de uma pequena feira de artesanato. Nestas atividades, os pais colaboradores apresentaram as crianças com a sua presença na Instituição. Tornou-se, assim, uma mais-valia para mim, pois foi um contato duradouro e agradável e que auxiliou muito a minha atuação, revelando-se uma aderência muitíssimo positiva.

A divulgação do projeto decorreu numa exposição final apresentada às famílias e à Instituição no dia 17 de maio. Esta incluiu a demonstração de todas as atividades realizadas pelas crianças durante o desenvolvimento do projeto pedagógico, levando a criança a “(...) socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros (...)” (ME, 1998, p. 143).

Na minha opinião, senti que desenvolvi um projeto pedagógico que foi ao encontro dos interesses, necessidades e desejos das crianças, revelando-se empolgante e motivador para o grupo. Quando as crianças participam na organização de atividades que vão ao encontro do que estas desejam, o ambiente vivido é completamente diferente, pois estas sentem que desenvolvem um papel importantíssimo na organização do seu quotidiano. Todas as crianças participaram, cooperaram e aderiram às diferentes atividades, contribuindo ativamente, com muito gosto, alegria, divertimento, empenho, e com uma apreciação crítica. Propuseram ideias e apresentaram disponibilidade quando eram questionadas sobre o que queriam fazer ou quando algo lhes era solicitado. Penso que todas as experiências vivenciadas contribuíram para uma aprendizagem significativa das crianças, pois a sua atenção e o próprio feedback oferecido pelas crianças era bastante positivo e mesmo quando eram questionadas acerca do que estavam a desenvolver, a resposta dada era imediata e correspondia à realidade. “(...) realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento.” (Vasconcelos, 2012, p. 12).

Sinceramente, ao início, pensei que ao induzir o tema a ser explorado pelas crianças, nas semanas seguintes, se tornaria num obstáculo, mas tal não se sucedeu, na medida em que todo o grupo mostrou que adorava o

que era desenvolvido e pelo empenho que colocavam em cada atividade realizada.

As ações planeadas por mim e pela minha colega de estágio tentaram afigurar-se como distintas das que tinham sido observadas anteriormente, as quais apresentadas pela educadora cooperante. Assim, proporcionámos às crianças experiências em pequeno (a pares) e em grande grupo, uma vez que as atividades desenvolvidas eram sempre organizadas individualmente, e atividades que integrassem as várias Áreas de Conteúdo (ME, 1997), pois a Expressão Plástica era um domínio bastante frequente nas atividades desenvolvidas pela educadora cooperante. É de referir que, aquando a organização do grupo se apresentou a pares no desenvolvimento de uma atividade, a avaliação realizada revelou-se bastante relevante, porque as crianças mostraram algumas lacunas na cooperação entre ambas, uma vez que esta organização era raramente desenvolvida neste grupo, e permitiu-me vivenciar uma experiência que ainda não tinha tido oportunidade de observar e de gerir.

Porém, ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico, em quase todas as atividades efetuadas eram despoletados certos imprevistos mas foi algo que não nos apoquentou, na medida em que eram ultrapassados sempre com as melhores das intenções e com os recursos que se encontravam disponíveis naquele momento. Mesmo que a solução apresentada não se revelasse como algo “em grande” e “cheio de criatividade”, a intenção e a ideia principal constavam na mesma. Igualmente, em relação à gestão do tempo, certas atividades organizadas não se desenvolviam no tempo planeado, apresentando-se como uma dificuldade acrescida. No entanto, era, nestes momentos, que me sentia mais capaz e esperançada para prosseguir com o que de melhor

conseguia originar, e que aprendia e refletia ao corrigir, necessariamente, a minha atuação.

Como futura educadora, e se desejar seguir a metodologia de projeto, aprendi que tanto eu como as “minhas” crianças ganharão muito mais se os projetos surgirem das suas conversas, interesses, curiosidades, desejos, etc. Claro que estarei entre elas como uma mediadora, uma pessoa em quem confiarão, caso necessitem de um auxílio, de uma palavra, de um encorajamento, mas não serei uma educadora transmissiva e implementadora do que pretender para aquele grupo. Considero que este projeto pedagógico implementado auxiliou-me bastante, pois possibilitou colocar em prática o que em teoria já havia aprendido e penso que consegui desenvolver experiências significativas que as crianças pretendiam explorar e as quais não tinham ainda vivenciado, visto ser a primeira vez com que se deparavam com o referido tema.

No meu ponto de vista, todo este percurso permitiu-me deparar, ainda, com algumas situações positivas como menos positivas que até ao dia de hoje ainda não tinha vivido. Senti que sou mais habilitada e capaz do que pensava, não só pelos imprevistos sucedidos quase todas as semanas e que consegui ultrapassar recorrendo a recursos impensáveis, como pelas experiências que proporcionei às crianças e elas a mim; que a partir de pequenos momentos de diálogo pode-se construir algo de fantástico e relevante para a aprendizagem das crianças, sempre partindo dos seus interesses, desejos, curiosidades, capacidades, necessidades, gostos, etc., permitindo uma intervenção saudável do/a educador/a; que mesmo tendo, futuramente, um grupo com muitas crianças, consigo captar e conhecer o que estas querem saber, o que desejam fazer, e o que já sabem, a partir da observação e registo gráfico; que mesmo planificando e organizando as

atividades a desenvolver, cada criança/grupo necessita do seu tempo para explorar e vivenciar à vontade e ao seu ritmo próprio, não devendo, de todo, uniformizar o grupo, pensando que todas as crianças possuem as mesmas características; que nem todas as atividades se tornam apelativas e interessantes no total das crianças e que as estratégias a utilizar não deverão dirigir-se de igual modo ao grupo em questão; que sou competente e segura na minha atuação, na medida em que se tiver de ser carinhosa, amável, amiga, saudosista, ternurenta, brincalhona, meiga, serei nos momentos apropriados, como, também, se tiver de ser conselheira, crítica, condescendente, segura, repreendedora, serei nos momentos precisos e imediatos; que as crianças são seres únicos, ativos, espontâneos, simples, incomparáveis, especiais, singulares, excepcionais, e mesmo que tenham o que tiverem a dizer, fazem-no sem quaisquer complexos ou inconvenientes; que enquanto futura educadora devo dar o quanto de bom tiver e esforçar-me bastante para que, posteriormente, possa “colher os frutos que anteriormente plantei”.

Considero que esta experiência, que até ao momento não tinha vivenciado, revelou-se uma aprendizagem bastante significativa para mim e para as crianças e permitiu que eu crescesse tanto a nível pessoal como profissional.

### **3. O Currículo em Educação Pré-Escolar**

Esta experiência-chave surgiu, na medida em que, o currículo desenvolvido pela educadora cooperante me suscitou um verdadeiro interesse.

Como já referi anteriormente, através da observação e da análise documental, as práticas da educadora cooperante regem-se pelas diretrizes presentes nas OCEPE, as quais estão interligadas com a Metodologia por Projeto e, igualmente, utiliza certos instrumentos de trabalho de diferentes modelos pedagógico-curriculares, tais como, do MEM e do High/Scope. Assim, verifica-se que a sua prática educativa não se baseia apenas num modelo pedagógico-curricular.

Todavia, antes de enquadrar as suas práticas educativas, em primeiro, abordarei, teoricamente, algumas conceções de currículo.

No plano curricular, o conceito de currículo encontra variadíssimos significados, mas pode-se considerar como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos.” (Ribeiro, 1990, p. 15, citado por Serra, 2004, p. 29).

Este é “(...) o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias (...)” (Roldão, 2000, p. 11).

Em EPE, o currículo engloba princípios essenciais, valores, finalidades, processos e práticas que deverão garantir condições adequadas ao desenvolvimento infantil de forma integrada. Desta forma, deve-se atender sempre às necessidades e identidades das crianças focalizando-se no seu bem-estar e implicação em atividades que

envolvem as Áreas de Conteúdo, tornando-se, assim, a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo (Portugal, n.d.).

Este “(...) deve conter diversos aspectos interligados: o conteúdo (o que as crianças devem aprender); os processos de aprendizagem (como as crianças devem aprender); as estratégias de ensino (como ensinar); e as estratégias de avaliação (como saber que aprendizagens ocorrem e que ajustes curriculares devem ser feitos).” (APEI, n.d.).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Assim, o educador para construir e desenvolver o seu currículo deve ter em conta algumas linhas orientadoras, tais como, os documentos oficiais – OCEPE, Circular n.º 17, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador –, e referenciais curriculares, por exemplo, currículos mais específicos e/ou modelos pedagógico-curriculares – MEM, High/Scope, Método João de Deus, Reggio Emília, Educação Experimental.

É de referir, que o educador pode basear-se nos ideais dos diferentes modelos pedagógico-curriculares e não focar-se apenas num.

Como foi possível averiguar e comprovar, a educadora cooperante segue este ideal, orientando-se nos princípios de vários modelos e em alguns documentos oficiais (cf. ponto 5. Práticas da Educadora Cooperante).

De acordo com as diferentes abordagens da educação, o currículo desenvolvido pelo educador pode, ainda, considerar teorias da aprendizagem que se traduzem em objetivos, estratégias e práticas educacionais distintas.

Neste sentido, a abordagem cognitivista baseia-se num currículo que enfatiza a reconstrução do conhecimento; a abordagem comportamentalista fundamenta-se nas teorias behavioristas e vê o currículo como um sistema tecnológico de produção, com programas estruturados e sequenciais; a abordagem humanista assume o currículo como um conjunto de experiências e centrado na criança; a abordagem sócio-crítica contempla o currículo, igualmente, como um conjunto de experiências mas centrado nos modos de pensamento da criança; e a abordagem tradicional determina que o currículo deve-se centrar no educador de infância (Serra, 2004).

No meu ponto de vista, em todas as linhas orientadoras, “Os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo.” (ME, 1998, p. 135).

Contudo, “Os educadores de infância continuam a usufruir de uma importante margem de autonomia profissional que parece ter raízes profundas na sua formação e aprendizagem em contextos de trabalho.” (Costa et al., 2004, p. 16).

A construção e desenvolvimento do currículo “(...) não é sinónimo de planificação nem de execução, essa é apenas uma das faces que deve ser articulada com a de conceber, pensar o currículo, pôr em prática os mecanismos, e, se os mecanismos não resultam, repensar.”. Este

desenvolvimento curricular “(...) é um processo circular e integrado.” (Roldão, 2000, p. 18).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, “Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” As Áreas de Conteúdo consideram-se como âmbitos de saber que promovem o desenvolvimento e aprendizagem da criança (ME, 1997).

Porém, aquando da planificação das atividades, era possível observar que a educadora cooperante optava por desenvolver as ideias que planejava, as quais, frequentemente, englobavam o Domínio de Expressão Plástica, deixando de parte as outras Áreas. Igualmente, as ideias das crianças nem sempre eram tidas em conta, constatando-se que, as atividades proporcionadas eram delineadas por esta.

Uma vez que a educadora cooperante segue alguns princípios curriculares e que centra as suas práticas educativas nos seus interesses, é desenvolvido por esta um currículo predeterminado.

Todavia, a construção de um currículo para a EPE “(...) pressupõe a imagem que se tem de criança, dos conhecimentos que são escolhidos como sendo os mais relevantes para ela e do meio envolvente.” (Serra, 2004).

Considero que este, identicamente, deve ser aberto, dando espaço para as iniciativas e experiências em crianças e adultos; deve ser equilibrado;

deve orientar-se para o futuro; deve ser flexível; e deve englobar a educação e os cuidados.

Segundo Teresa Vasconcelos (2001, p. 97), “Tornar o ambiente organizado e agradável é uma dimensão essencial do trabalho de um educador.”, sendo que a organização do tempo, espaço e grupo que a educadora cooperante promove traduz-se, essencialmente, nas características que esta possui, revelando-se como uma pessoa muito organizada, empenhada, inovadora, dinâmica, calma, segura, determinada, motivada e versátil.

“Pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana (...)” (Roldão, 2000, p. 17), o que se torna exequível verificar, na medida em que a educadora cooperante assume a reflexão como um aspeto fulcral, pois ao final do dia, esta pondera a reorganização e a adequação das suas práticas educativas, tornando-as cada vez mais pertinentes. É a pensar no desenvolvimento global da criança que a reflexão vai sendo progressivamente avaliada, edificada e aperfeiçoada.

Conclui-se que o “(...) o currículo está permanentemente em desenvolvimento (...)” (Ribeiro, 1990, p. 7), tornando-se moldável e contínuo.

## **4. Pedagogia da Participação**

A presente experiência-chave tem como principal objetivo a minha reflexão pessoal relativamente às práticas da educadora cooperante, na medida em que durante o meu percurso de estágio, foram várias as vezes, que me questioneei se esta adotava uma pedagogia da participação ou da transmissão.

A pedagogia surge como a arte de ensinar/educar, onde a criança é vista como um ser participante e competente. Esta desenvolve-se em torno das ações, das conceções teóricas e das crenças, criando um sistema interativo e sistemático.

Portanto, a pedagogia assenta numa práxis de participação, que “(...) procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 15).

Como já referi anteriormente, existem duas pedagogias – a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação – que promovem o processo de aprendizagem da criança embora com finalidades distintas, no que concerne aos objetivos traçados, ao papel da criança, ao papel do educador, ao processo de aprendizagem escolhido, ao espaço e tempo educativos concebidos, e às atividades desenvolvidas. A pedagogia da transmissão baseia-se no conhecimento que o educador pretende transmitir à criança, a qual surge como um ser inapto e incompetente, enquanto a pedagogia da participação envolve a criança e o adulto no processo de aprendizagem para a construção de experiências

significativas, sendo que a criança é vista como um ser capaz, inteligente e competente.

Porém, e tendo em conta a observação das práticas da educadora cooperante, aprecio que esta adota a pedagogia da participação, apesar de ser notório a presença de alguns princípios assentes na pedagogia da transmissão, isto é, a criança não surge, ainda, no contexto educativo como um ator principal no seu processo de aprendizagem.

Na pedagogia da participação, a educação “(...) é um processo integrado que é vivido e leva a decisões no âmbito de todas as dimensões da pedagogia (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 37). É por isso “(...) uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada.” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 14).

A pedagogia da participação tem como objetivo o envolvimento da criança na construção do seu processo de aprendizagem através de experiências contínuas e de qualidade, participando ativamente e com confiança. A criança é implicada em todas as dimensões da pedagogia, principalmente na planificação, no desenvolvimento e na avaliação das atividades realizadas. O educador deve observar e escutar as crianças, identificar os interesses e as necessidades destas, e organizar o ambiente educativo para criar intencionalidade educativa.

Em todas as dimensões da pedagogia da participação é fundamental a presença da democracia, tanto no processo de aprendizagem como no dia-a-dia do contexto educativo.

Assim, o ambiente educativo deve facilitar a criação de “(...) oportunidades de aprendizagem ricas em diferentes possibilidades experienciais.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 23).

Na pedagogia da participação, o espaço do contexto educativo possui uma grande relevância, uma vez que é considerado como um “(...) lugar de encontro e de habitar (...)” que integra “(...) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11). Desta forma, a existência de diferentes áreas com materiais pedagógicos diversos facilita a construção de aprendizagens de qualidade e promove o aprender com bem-estar (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Durante o meu percurso de estágio, e uma vez que o “(...) brincar é uma forma de entrar noutros mundos (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 49), a Sala de Atividades onde estive inserida estava dividida em várias áreas, como a área dos “Cantinhos” (“Cantinho das Bonecas”, “Mercearia”, “Cozinha”, e “Cantinho da Leitura”) que tem acessórios correspondentes a cada um deles; a área das “Pistas”, que possui uma garagem, carros, tratores, um tapete com pista e um robot; a área dos “Jogos no Tapete”, que contém legos, puzzles, jogos de construção; e a área dos “Jogos à Mesa”, que usufrui de variadíssimos jogos, como puzzles, cubos de madeira, jogos de memória, dominós, etc.

Na minha opinião, os materiais existentes na Sala de Atividades são adaptados e didáticos, encontrando-se ao alcance das crianças, que possuem liberdade para os manusearem e explorarem. Todavia, alguns dos materiais precisam de prévia autorização da educadora cooperante como da auxiliar de ação educativa.

Contudo, o espaço e os materiais foram organizados e dispostos pela educadora cooperante, sendo que as crianças não tiveram implicação no seu planeamento.

Igualmente encontram-se afixados na Sala de Atividades vários instrumentos que são manuseados diariamente, tais como, a tabela de presenças, a tabela do tempo, a tabela das recompensas, as regras estabelecidas para a Sala de Atividades, as regras estabelecidas para a “Hora do Conto” e as tarefas a serem cumpridas pelo chefe (criança responsável pela execução de várias tarefas diárias).

O facto de as crianças serem construtoras e organizadoras das regras a serem respeitadas por todos no espaço a que pertencem é bastante importante, na medida em que as regras afixadas foram discutidas e elaboradas em conjunto. As regras devem ser feitas “(...) com as crianças e não para as crianças (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 25).

A criança considerada como chefe é a responsável pelo cumprimento de certas tarefas e pelo preenchimento das diferentes tabelas, sendo “(...) instrumentos de gestão do quotidiano (...)” que revelam uma “(...) criança ativa, competente, com direitos (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 26).

A organização do tempo, na pedagogia da participação, considera não só a rotina diária que deve respeitar os diferentes ritmos das crianças mas, também, as suas aprendizagens e experiências (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A disposição do tempo educativo na Sala de Atividades onde estive inserida faz-se de forma pouco flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.

Assim, da parte da manhã decorria, sempre, uma conversa em grande grupo, onde as crianças junto com a educadora cantavam a música do “Bom dia”, conversavam e planeavam as atividades a desenvolver durante o dia. De seguida, brincavam nas diferentes áreas da Sala de Atividades, bem como iniciavam as atividades planeadas para aquele dia em pequeno grupo. Da parte da tarde, as crianças de 4 anos dormiam e as de 5 anos brincavam livremente. Depois, preenchiam a tabela de presenças, a tabela do tempo e a tabela das recompensas, lanchando de seguida. Posteriormente, o grupo abordava a educadora para realizarem o que pretendiam, podendo ser atividades de leitura, de dança, de brincar com os jogos, etc.

No meu ponto de vista, as crianças conheciam a rotina diária e participavam ativamente nas atividades desenvolvidas durante o dia-a-dia. Porém, a educadora seguia com rigor os horários estabelecidos, não respeitando, por vezes, os ritmos de cada criança.

Em relação à organização do grupo de crianças, a pedagogia da participação “(...) favorece a organização de grupos heterogéneos em termos etários (...)” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 32), o que se verificou durante o meu percurso de estágio, pois o grupo de crianças com que contatei era um grupo heterogéneo, tendo diferentes faixas etárias.

Assim, a educadora cooperante, aquando a realização de atividades, organizava o grupo, tendo em conta as suas idades, isto é, primeiramente,

iniciavam as crianças de 5 e 6 anos e, posteriormente, as crianças de 4 anos, em pequeno ou grande grupo. Esta forma de organização tem como explicação as diversas durações que os respetivos grupos possuíam na realização das atividades, na medida em que as crianças de 4 anos demoravam um pouco mais do que as crianças dos 5 e 6 anos.

Considero que a organização em pequeno grupo e a divisão das crianças por diferentes faixas etárias não era o mais assertivo, uma vez que as crianças mais novas eram, constantemente, auxiliadas pelas mais velhas em diferentes situações do dia-a-dia, como por exemplo, a vestir o bibe, a arrumar os brinquedos, etc. Assim, durante a realização das atividades, o envolvimento e o desenvolvimento de cada criança não saíam potenciados no seu todo, pois a criança cingia-se ao que desenvolvia, sem ter contato com as restantes crianças.

Na pedagogia da participação, a planificação origina “(...) momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 33).

Aquando a planificação das atividades, a educadora cooperante desenvolvia as ideias que planeava, na medida em que não dava espaço aos interesses das crianças para realizarem as atividades que idealizavam. Desta forma, os projetos ou mini projetos surgiam através da educadora cooperante, tornando-se, tendencialmente, numa pedagogia de transmissão.

A documentação, na pedagogia da participação, surge como um essencial instrumento de registo do processo de aprendizagem da criança que deve ser feito “(...) em colaboração, para que as crianças possam

exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 35).

Durante o meu percurso de estágio, a educadora cooperante optava por utilizar o portefólio individual para documentar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, uma vez que este instrumento permite conhecer melhor a criança e fornece elementos concretos para a reflexão e adequação das práticas educativas da educadora cooperante. No portefólio individual constavam diversos registos, como o registo gráfico (desenhos, pinturas), o registo escrito e o registo fotográfico, os quais eram selecionados pela educadora cooperante, não tendo a contribuição da cada criança para a sua organização.

Assim, no contexto educativo, a criança surgia como um ser participante mas não no seu todo, na medida em que a educadora cooperante sentia necessidade de a ouvir para a planificação e para a organização de certas situações. Todavia, não via a criança como a atriz principal do seu processo de aprendizagem, tirando partido de alguns princípios da pedagogia de transmissão.

## **5. Portfólio – Um bom instrumento de avaliação?**

Esta experiência-chave tem por base um dos métodos avaliativos adotados pela educadora cooperante, o qual foi possível observar durante o meu percurso de estágio.

Segundo a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação na EPE desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo de registos narrativos, que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem. Neste sentido, não se deve preconizar apenas um procedimento de avaliação, uma vez que cabe ao educador adotar diversos instrumentos de avaliação, de forma a acompanhar o progresso do processo de aprendizagem da criança e a facilitar a reflexão e a análise das suas práticas.

Deste modo, a educadora cooperante, além da observação diária, utilizava, na avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança, o respetivo portfólio individual de cada uma. Na opinião desta, este instrumento de avaliação permite, não só, conhecer a criança como, também, fornece dados concretos para a adequação da sua intervenção educativa.

Neste sentido, refleti e pretendi compreender melhor o supramencionado método avaliativo, devido à curiosidade que este me suscitou, em relação à sua funcionalidade, e à opção escolhida pela educadora cooperante, relativamente à construção dos portfólios individuais das crianças.

Cada vez mais, o portfólio tem adquirido uma maior relevância entre os profissionais docentes, na adoção de instrumentos avaliativos.

No domínio da educação, “Os portefólios são colecções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores (...)”, sendo que “Através da reflexão (...), os professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos.” (Tierney et al., 1991, p. 41, citado por Bernardes & Miranda, 2003, p. 17).

De acordo com Villas Boas (2006, p. 34), o portefólio “(...) apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno. Nesse caso, o portefólio é uma colecção das suas produções, as quais apresentam as evidências da sua aprendizagem.”

Assim, o portefólio pode-se considerar como um conjunto de registos (escritos, gráficos, fotográficos) produzidos pelas crianças e pelos educadores de infância, os quais evidenciarão as vivências e aprendizagens realizadas. Este, igualmente, auxiliará a criança a compreender o seu processo de aprendizagem e o educador a refletir sobre a organização das suas práticas.

As características do portefólio perfilam-se, essencialmente, na aprendizagem da criança, visto demonstrar, nitidamente, “(...) aquilo que o aluno aprendeu e como se processou essa aprendizagem.” (Bernardes & Miranda, 2003:18). Este pode e deve demonstrar o percurso de aquisição de competência da criança; conter os elementos escolhidos em função dos objetivos traçados; possuir os elementos selecionados de acordo com a criança e o educador de infância; ter os elementos escolhidos a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação e não, apenas, os “melhores” que a criança realizou; compreender os elementos selecionados com comentários do educador de infância e das crianças; e

apresentar os elementos “(...) coligados, para além de serem sempre datados (...)” (Bernardes & Miranda, 2003, p. 18), estabelecendo, portanto, uma ligação entre si.

Desta forma, o portfólio é “(...) um instrumento que reflecte o aluno, aquilo que ele sabe, o que sabe fazer e o como fez ao longo do tempo equacionado.” (Bernardes & Miranda, 2003, p. 21), visto permitir que a criança aprecie, verbalize e reconheça os seus progressos e fragilidades; um olhar crítico sobre o que se fez e como se fez no decurso da aprendizagem; e a recolha de informação rica e válida, desenvolvida em períodos diferentes, sobre o processo de aprendizagem.

Ao educador de infância, o portfólio permite a apreciação e a análise do desenvolvimento da criança, obtendo informações para o planeamento do processo de aprendizagem, e facilita a partilha de informações entre este e as respetivas famílias.

Em relação à partilha e entrega dos portfólios individuais das crianças com as famílias, a educadora cooperante, apenas, o fazia no final do ano letivo.

Segundo “(...) Shores e Grace (2001, p. 43-44), podem-se sistematizar três tipos de portfólio: o particular, de aprendizagem e o demonstrativo.” (citado por Silva & Barros, 2009, p. 11175).

“O particular é guardado separadamente do portfólio de aprendizagem, pode ser desde o diário particular da criança ou do professor, e outros documentos confidenciais que são mantidos em arquivo separado (...)” (Silva & Barros, 2009, p. 11175). A educadora cooperante não arquivava este tipo de informação num portfólio

particular, mas considerava-a no processo individual da criança ou na respetiva caderneta individual.

“O portfólio de aprendizagem é a coleção da criança, com suas produções particulares, que podem ser selecionadas e armazenadas por ela mesma, incluindo anotações da criança e do professor.” (Silva & Barros, 2009, p. 11175). Nos portfólios individuais das crianças constam as atividades realizadas por estas, com comentários e anotações tanto da educadora cooperante como das crianças. Contudo, as atividades são, somente, selecionadas e armazenadas pela educadora cooperante.

“O demonstrativo, efetivamente, é uma amostra representativa do trabalho pedagógico, atividades realizadas em sala, exercícios, registos sobre as experiências em sala, etc.” (Silva & Barros, 2009, p. 11175). Considero que a educadora cooperante segue, preferencialmente, este tipo de portfólio, na medida em que é esta que seleciona e organiza por datas os trabalhos a armazenar e complementa-os com registos escritos (comentários e anotações) e registos fotográficos.

Assim, nos portfólios individuais das crianças podíamos encontrar diversos elementos demonstrativos, como o registo gráfico (atividades realizadas na Sala de Atividades e em parceria com as famílias, como desenhos, pinturas, colagens), o registo escrito (elementos de identificação das crianças, comentários, anotações) e o registo fotográfico (fotografias individuais e/ou em grupo).

“(…) mais importante que elaborar um portefólio com os melhores trabalhos da criança é enriquecê-lo com um conjunto de amostras que reflectem avanços e retrocessos, alegrias e frustrações (...)” (Moreno, 2010, p. 40).

Durante o meu percurso de estágio, tive oportunidade de participar na construção dos portfólios individuais das crianças, enriquecendo-os, igualmente, com diversos registos, os quais continham os interesses das crianças, pois “(...) a realização de um portefólio ajudará o aluno a participar, de modo activo, na sua aprendizagem e na sua avaliação.” (Bernardes & Miranda, 2003, p. 20). Com isto, pretendi demonstrar as vivências e aprendizagens realizadas, permitindo-me acompanhar a evolução das crianças e reorganizar as minhas práticas.

A avaliação em EPE deve ser considerada como um elemento indissociável do processo educativo, auxiliando o educador a tomar consciência da sua ação. Por isso, é importante associar o portfólio à questão da avaliação, uma vez que esta é parte integrante do processo de aprendizagem.

O portfólio é um “(...) instrumento por excelência da prática da avaliação formativa e da avaliação formadora.” (Bernardes & Miranda, 2003, p. 20).

Porém, a utilização deste instrumento de avaliação deve, ter em conta, o respeitar e o compreender dos vários ritmos e diferenças existentes no grupo de crianças, considerando-se como “(...) um instrumento de avaliação singular, na medida em que documenta o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, não só através dos seus efeitos (produções) mas também dos processos (actividades em que participa e como as realiza).” (Sousa, 2008, p. 21).

Identicamente, compreende três ideias elementares, tais como “(...) a) a avaliação é um processo em desenvolvimento; b) os alunos são participantes activos desse processo porque aprendem a identificar e

revelar o que sabem e o que ainda não sabem; c) a reflexão pelo aluno sobre a sua aprendizagem é parte importante do processo.” (Villas Boas, 2006, p. 34).

O portefólio é, então, um bom e funcional instrumento de avaliação em constante reformulação, não se apresentando como um produto final, visto que possibilita o acompanhamento de todo o percurso percorrido pela criança, identificando a sua evolução, e “(...) fomenta na criança e no adulto a capacidade de questionar reflexivamente aspectos relacionados com a sua própria acção e com as interacções estabelecidas com os outros, em diversos contextos que integram o meio envolvente.” (Moreno, 2010, p. 39).

## **Considerações Finais**

---

Ao longo destes meses, foram várias as etapas que superei ou, pelo menos, tentei com todo o meu esforço. Enquanto estagiária, tendo em conta o período em que permaneci na Instituição, referindo desde já, que esta me acolheu com todo o cuidado e respeito, e como futura educadora, penso que este percurso se revelou fundamental, pois não só apenas obtive conhecimentos que se tornam relevantes para o meu futuro profissional, como experienciei, vivi e proporcionei momentos, experiências, situações, aprendizagens significativas que, avaliando nesta fase final, se revelaram bastantes oportunas e positivas. Tornaram-se em instantes marcantes que deixarão saudades mas que, acima de tudo, me fizeram crescer tanto a nível pessoal como profissional.

Ao longo deste Relatório Final, todas estas aprendizagens significativas foram abordadas e exploradas, refletindo e avaliando todo o caminho percorrido através das diversas conceções teóricas e práticas que me auxiliaram durante a minha formação académica.

Nesta componente de estágio, aprendi que a observação é um instrumento fundamental no processo de análise da nossa prática, pois contribuiu imenso para a minha reflexão e avaliação diária. Igualmente permitiu uma intervenção de qualidade no real, na medida em que facilitou a minha integração e mediação, orientando as crianças no seu dia-a-dia e em atividades que estas realizavam.

Identicamente sinto que consegui proporcionar distintas experiências que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, tendo como finalidade principal escutar as suas opiniões, na medida em

que as crianças devem ter uma voz ativa no processo de planeamento do seu quotidiano. Quando as crianças participam na organização de atividades que vão ao encontro do que estas ambicionam, o ambiente vivido é completamente distinto, pois estas sentem que desenvolvem um papel fundamental na gestão do seu dia-a-dia. Por isso, se torna tão necessário e importante que as crianças saibam o que irão fazer, pois assim sentir-se-ão seguras em relação ao que lhes estará próximo a suceder e, sempre que quiserem, podem propor alterações (ME, 1997). O facto de prever o que se espera que venha a acontecer só traz condições para que a atividade se possa desenvolver dentro do previsto. Não se torna essencial proporcionar uma atividade complexa e cheia de adereços, mas sim uma que englobe os interesses, a implicação e a atenção das crianças.

A minha responsabilidade e atuação foram, igualmente, progredindo, uma vez que criei uma relação de confiança e de amizade com o grupo de crianças com que contactei, dando-me a oportunidade de desenvolver o seu processo de aprendizagem e de conhecer quais as capacidades e limitações que detinha.

Numa visão global da componente de estágio, considero que foram vários os sucessos e insucessos que vivenciei, mas os sucessos superaram os últimos.

Inicialmente, o maior dos sucessos foi sentir que as crianças me acolheram e me aceitaram de imediato, pois sem esta etapa ultrapassada nada seria possível. De seguida, foi a conquista do grupo, sabendo que lhes proporcionava carinho, divertimento, aprendizagens, segurança e que as crianças sentiam confiança na pessoa com que se deparavam

durante três dias por semana, e que a minha atuação era valorizada no seio deste, através da organização de experiências que estas ambicionavam. Mais tarde, foi o facto de conseguir gerir e orientar as crianças na realização de diferentes atividades, bem como no surgimento de vários conflitos. Posteriormente, senti que o projeto pedagógico desenvolvido decorreu da melhor forma e que as experiências proporcionadas às crianças eram vividas no auge, como as aprendizagens vividas eram significativas e de qualidade, porque o próprio *feedback* oferecido por estas era bastante positivo e mesmo quando eram questionadas acerca do que estavam a desenvolver, a resposta dada era imediata e correspondia à realidade. Todo o grupo demonstrou gosto pelo que era desenvolvido e as atividades realizadas decorreram com a maior dedicação por parte das crianças. Igualmente envolver as famílias em todo o percurso de estágio revelou ser um aspeto bastante benéfico, na medida em que “(...) é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (ME, 1997, p. 45).

Contudo, alguns insucessos também foram sentidos, os quais, inicialmente, passaram por não conseguir gerir os comportamentos do grupo, pois, por vezes, algumas crianças apresentavam-se como desafiadoras perante a minha atuação. Depois, certas atividades pontuais desenvolvidas não correram da melhor forma, talvez tal tenha sucedido, pelo simples facto, do desenvolvimento destas não ter passado pelas próprias crianças, ou das atividades não apresentarem motivação suficiente para captar a “atenção” do grupo.

Neste sentido, considero que os sucessos e insucessos auxiliaram bastante a minha aprendizagem e que, essencialmente, os insucessos

serviram para retificar ações menos conseguidas e para melhorar a minha prática.

Tendo em conta o meu desempenho pessoal e motivação, estes foram testados ao longo de toda a componente de estágio, na medida em que em quase todas as atividades desenvolvidas surgiam alguns imprevistos, mas foram situações inesperadas que se superaram. Era, então, nestes momentos que me sentia mais capaz, competente e esperançada na finalização do meu percurso.

Concluo, assim, que as crianças devem possuir um papel ativo e participante na organização, planificação e avaliação do ambiente educativo e que as práticas educativas do adulto devem-se orientar para as crianças, tornando-as atrizes principais do seu processo de aprendizagem.

Como estagiária faço um balanço muito positivo do meu desempenho neste percurso de estágio, sentindo que me dediquei e que me entreguei com todo o meu esforço e empenho. Esta prática pedagógica foi a mais longa de todas por onde caminhei, sendo a mais pertinente, gratificante e fundamental, pois permitiu assimilar a teoria com a prática e vivenciar de bastante perto e durante algum tempo a realidade educativa com a qual mais tarde lidarei.

Como futura educadora, adquiri certos conhecimentos que me irão auxiliar durante a minha prática docente e que serão importantíssimos para refletir quando eu mais precisar, mostrando quais as minhas potencialidades e limitações e como poderei tirar partido destas. Sinto que todas as experiências vividas contribuíram, expressivamente, tanto a nível pessoal como profissional. Serei uma educadora mediadora no

processo de aprendizagem, produzido pelo instinto, iniciativa e interesse das crianças, onde estas desempenharão um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997). Identicamente darei especial valor ao improviso, à naturalidade de cada iniciativa individual/grupo, à organização individualista, e à abordagem de quaisquer conteúdos que contribuirá para um progresso infantil de qualidade e significativo (Zabalza, 1992).

Futuramente, as minhas necessidades e intenções passam por receber/apostar numa formação complementar a vários níveis, uma vez que o conhecimento na nossa vida nunca ocupa espaço e se anseio pela profissão que luto todos os dias, devo completar-me a cada dia que passa, exigindo mais de mim, e reconhecer que nunca está tudo apreendido.

Neste momento, a minha principal motivação revela-se como um objetivo a alcançar, visto pretender completar esta etapa da minha vida e querer ingressar o mais rápido possível no mercado de trabalho para fazer aquilo que mais desejo e me dá prazer, ser educadora de infância.



## Referências Bibliográficas

---

- APEI (n.d.) *A Educação de Infância: Desenvolvimento Curricular e Avaliação*. Acedido em 5 de agosto de 2013, em: <http://apei.pt/educacao-infancia/desenvolvimento-curricular/>.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio, Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Andrade, A., Neto-Mendes, A. & Costa, N. (2004). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna, N.º 5, 5.ª série: 5-12.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar. Lisboa.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica,

Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar. Lisboa.

Moreno, I. (2010). Elaboração de portefólios: pequenos passos rumo à formação pessoal e social. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 89: 38-40.

Oliveira-Formosinho, J. (coord.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (org.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G. (n.d.) *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Acedido em 5 de agosto de 2013, em: [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_e\\_desenvolvimento\\_do\\_Curriculum.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf).

Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (2000). *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, N. & Barros, C. (2009). A Construção de Portfólios na Educação Infantil. Em: *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009, Universidade Tuiuti do Paraná. 11170-11184.
- Sousa, M. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância – Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portfolios em contexto pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 84: 18-21.
- Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância, Report Card n.º 8*. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2001). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: o Educador como Gestor do Currículo. Em: *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. Lisboa, 1 a 4 de Abril de 1997, Associação de Profissionais de Educação de Infância, Lisboa. 95-105.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Acedido em 22 de julho de 2013, em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=272>.
- Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. 1ª Edição. Coleção Horizontes da Didáctica. Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor.

## **Legislação**

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República n.º 38/07 – 1.ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201/01 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201/01 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto. *Diário da República n.º 178 – II Série*. Ministério da Educação, Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/97 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

## Apêndices

---

### Apêndice 1

Quadro 1 – Rotina diária da Instituição

<b>Horário</b>	<b>Rotina Diária</b>
07H45 às 09H30	Entrada/Acolhimento
09H30 às 11H30	- Momentos de conversação; - Atividades livres ou orientadas (individual ou em grupo).
11H30 às 15H00	- Cuidados de higiene; - Almoço; - Repouso/Sesta (crianças de 3 e 4 anos); - Atividades livres (crianças de 5 anos).
15H00 às 16H00	- Cuidados de higiene; - Lanche.
16H00 às 16H30	Atividades livres ou orientadas (individual ou em grupo)
16H30 às 18H30	Permanência/Saída

Apêndice 2

Quadro 2 – Distribuição das crianças pelas Salas de Atividades da Instituição

Salas de Atividades	Número de crianças		
	Meninos	Meninas	Total
B. (crianças de 4 meses a 1 ano)	5	4	9
C. (crianças de 1 a 2 anos)	6	7	13
S. (crianças de 2 a 3 anos)	7	8	15
F. (crianças de 3 a 6 anos)	5	13	18
M. (crianças de 3 a 6 anos)	9	11	20

## Apêndice 3

Quadro 3 – Distribuição das crianças da Sala de Atividades M.

Idades	Número de crianças		
	Meninos	Meninas	Total
4	2	5	7
5	5	3	8
6	2	3	5

Apêndice 4

Quadro 4 – Rotina diária da Sala de Atividades M.

<b>Horário</b>	<b>Rotina Diária</b>
09H30 às 10H00	- Acolhimento; - Canção do “Bom dia”; - Conversa em grande grupo.
10H30 às 11H15	- Atividades orientadas; - Brincadeira livre.
11H15 às 11H30	Hora de arrumar
11H30 às 11H45	Cuidados de higiene
11H45 às 12H30	Almoço
12H30 às 13H00	Cuidados de higiene
13H00 às 15H00	- Repouso/Sesta (crianças de 3 e 4 anos); - Atividades livres (crianças de 5 anos).
15H00 às 15H30	Preenchimento das Tabelas (de presenças, do tempo e das recompensas)
15H30 às 16H00	Lanche
16H00 às 16H30	Atividades livres

## Apêndice 5

Quadro 5 – Calendarização da componente de estágio

<b>Fases</b>	<b>Rotina Diária</b>
Fase I – Observação do Contexto Educativo	14 de novembro a 21 de dezembro de 2012
Fase II – Integração no Contexto Educativo	09 a 18 de janeiro de 2013 e 20 de fevereiro a 22 de março de 2013
Fase III – Intervenção no Contexto Educativo	03 a 17 de abril de 2013
Fase IV – Implementação, Gestão e Divulgação do Projeto Pedagógico	18 de abril a 17 de maio de 2013

Apêndice 6



Figura 1 – Teia de conceitos

## Apêndice 7

Categorias e distribuição de resultados relativamente à pergunta 1 –  
**“Porque é que os meninos/meninas vêm à escola?”**

<b>Categorias</b>	<b>N.º de Respostas</b>
As crianças referem que é para aprender.	12
As crianças referem que é para trabalhar.	2
As crianças referem que é para brincar.	8
As crianças referem que é porque gostam.	1
As crianças referem que é por impossibilidade dos pais.	2

Categorias e distribuição de resultados relativamente à pergunta 2 –  
**“Acham que é necessário/preciso vir à escola?”**

As vinte crianças referem que é necessário/preciso ir à escola.

Categorias e distribuição de resultados relativamente à pergunta 3 –  
**“Para quê/porquê?”**

<b>Categorias</b>	<b>N.º de Respostas</b>
As crianças referem que é para aprender.	11
As crianças referem que é para trabalhar.	4
As crianças referem que é importante.	2
As crianças referem que é por impossibilidade dos pais.	3
As crianças referem que é porque gostam.	1
As crianças referem que é para brincar.	3
As crianças referem que é para melhorar o comportamento.	2
Outros (“Para ganhar visitas.”).	1

Categorias e distribuição de resultados relativamente à pergunta 4 –  
**“Quem decide as atividades que vocês fazem na escola?”**

<b>Categorias</b>	<b>N.º de Respostas</b>
Adultos	22
Crianças	9

Categorias e distribuição de resultados relativamente à pergunta 5 – **“O que é que os meninos/meninas fazem?”**

<b>Categorias</b>	<b>N.º de Respostas</b>
As crianças referem que brincam.	14
As crianças referem que trabalham.	7
Outros (“Enganar as pessoas.”; “Ajudar os outros.”; “Ver filmes.”; “Cumprir regras.”).	4

Categorias e distribuição de resultados relativamente à pergunta 6 – **“O que é que os meninos/meninas gostam mais de fazer?”**

<b>Categorias</b>	<b>N.º de Respostas</b>
As crianças referem que gostam mais de brincar.	9
As crianças referem que gostam mais de trabalhar.	3
As crianças referem que gostam mais de fazer atividades.	8
Outros (“Enganar as pessoas.”; “Ajudar os outros.”).	2

Categorias e distribuição de resultados relativamente à pergunta 7 – **“O que é que os meninos/meninas gostam menos de fazer?”**

<b>Categorias</b>	<b>N.º de Respostas</b>
As crianças referem que gostam menos de brincar.	4
As crianças referem que gostam menos de fazer atividades.	10
Outros (“Dar puns.”; “Andar a pé muito devagar.”; “Correr.”).	3