

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar

Relatório Final

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

Marta Patrícia Lourenço Lopes

Coimbra

Setembro de 2011

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar

Relatório Final

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

Marta Patrícia Lourenço Lopes

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Ana Coelho

Setembro de 2011

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Coelho, pela disponibilidade, orientação e apoio prestados na construção deste trabalho.

Às crianças do grupo dos 3 anos e à educadora cooperante, por terem tornado este percurso de aprendizagem possível.

À minha mãe e ao meu irmão, pela paciência, compreensão e apoio incondicional.

Ao meu pai, que apesar de forçosamente ausente, me transmitiu uma lição de vida e trabalho exemplares.

Ao João, que sempre acreditou nas minhas capacidades.

À Susana, por estes quatro anos em que, mais do que colega de curso, foi amiga e me apoiou em todas as etapas, mostrando-se uma excelente colega de estágio.

Aos meus amigos que, entre brincadeiras e conversas sérias, sempre acreditaram em mim e me deram força para fazer este percurso.

A todos aqueles que acreditaram em mim e me ajudaram a crescer.

Resumo

Num ciclo de estudos que possui a duração de apenas um ano lectivo e que visa a profissionalização em Educação Pré-Escolar, a vertente prática, interligada com os conteúdos leccionados ao longo do percurso académico, possui um carácter de extrema importância. Dada a abrangência de matérias abordadas no 1º ciclo de estudos (licenciatura em Educação Básica), a especificação de uma área de intervenção em educação, possível neste Mestrado, permitiu a aquisição de novas competências e conhecimentos que, até à data, eram pouco desenvolvidos e trabalhados. A actuação prática, com o devido suporte das docentes de Prática Educativa, permitiu a aprendizagem pela acção, tendo sido possível colocar em prática e reflectir acerca daquilo que foi aprendido e dos resultados daí obtidos.

Ainda assim, sem a interiorização de um papel de investigador/a, esta aprendizagem pouco se traduzirá em mudanças no quotidiano educativo das crianças e na própria prática, seja actual ou futuramente, ao ser exercida a profissão. Numa época em que, constantemente, surgem instrumentos de auxílio cada vez mais rigorosos, que nos apoiam em diversos campos como a avaliação e organização, torna-se essencial a adopção de uma postura em que os profissionais da educação tenham abertura para (re)aprender, reflectir e (re)avaliar as suas práticas, considerando sempre seu objectivo proporcionar experiências novas e que, principalmente, se adequem às necessidades demonstradas pelas crianças. Abandonar a ideia de que o adulto é quem sabe o que é melhor para as crianças, e tornar-se um guia das necessidades e interesses manifestados por elas, constitui-se um ponto de partida indispensável e decisivo na educação pré-escolar.

Palavras-chave: Prática Educativa; Investigador; Reflectir; Avaliar; Educação Pré-Escolar;

Abstract

In a one-year length course which goal is the professionalization in Pre-Scholar Education, the practical component (connected with the lectures throughout academic life) has extreme importance. The work developed in this Masters allowed the acquisition of new knowledge and competences that were not developed or properly explored during the first cycle of studies. The field work, supported by the lecturers of Educational Practice, allowed to learn by action, enabling the practical application of the previously acquired knowledge as well as reflecting upon the results.

However, without interiorizing a researcher role this learning will not translate into changes to the educational quotidian of the children nor to the professional practice. Having access to more rigorous tools that can be of great help in areas like evaluation and organization, it is essential that the professionals accept to re-learn, reflect, and re-evaluate their methods. It must always be their goal to provide new experiences adequate to the needs demonstrated by the children. Dropping the idea that the adult is the one who knows what is best for the children and becoming a guide to their needs and interests is then an indispensable and decisive starting point in pre-scholar education.

Keywords: Educational Practice; Researcher; Reflect; Evaluate; Pre-Scholar Education;

Sumário

Introdução	1
Capítulo I. A Prática Educativa como inauguradora do processo de profissionalização	5
Capítulo II. Características Gerais da Instituição	8
2.1. – Funcionamento	9
2.2. - Recursos e Infra-estruturas	11
2.2.1. – Recursos Físicos	11
2.2.2. – Recursos Humanos	14
2.3. – Projecto Educativo	15
2.4. – Articulação	17
2.4.1. – Com a comunidade	17
2.4.2. – Com as famílias	17
2.4.3. – Com o estabelecimento de ensino básico	19
Capítulo III. Currículo – Contexto Particular de estágio	20
3.1.- Organização do ambiente educativo	20
3.1.1.- Organização do ambiente físico (espaço)	20
3.1.1.1.- Espaço exterior	26
3.2. – Organização do tempo	27
3.3.- Experiências educativas	29
3.4. – Metodologia de observação/avaliação	37
3.5. – Dinâmica relacional com as famílias	39
Capítulo IV. Caracterização do grupo	42
4.1. – Crianças	42
4.2. – Dinâmica Relacional	44
4.2.1. – Relação educadora-crianças	44
4.2.2. – Relação auxiliar-crianças	47

4.2.3. – Relação educadora-auxiliar	48
4.2.4. – Relação entre estagiárias	49
Capítulo V. Estágio	51
5.1. – Primeira fase: observação do contexto educativo	51
5.1.1. – O SAC: utilização da ficha 1G	52
5.1.2. – Instrumento de Avaliação da Prática Educativa	59
5.2. – Segunda fase: entrada progressiva na actuação prática	62
5.2.1. - O SAC: utilização da ficha 2G	67
5.3. – Terceira fase: desenvolvimento das práticas pedagógicas	72
5.3.1. - O SAC: utilização da ficha 3G	77
5.4. – Quarta fase: Implementação do Projecto Pedagógico	81
5.4.1. – Reflexão acerca das práticas	87
5.4.2. - O SAC: (re)utilização da ficha 1G	92
Capítulo VI. Exercício de investigação	95
6.1.- Enquadramento: a importância de escutar as vozes das crianças	95
6.2. – As concepções das crianças acerca do crescimento do pinto no interior do ovo: processo de investigação	97
6.2.1.- Momentos da investigação	97
a) Formulação do problema ou das questões do estudo	97
b) Recolha de dados que permitam responder ao problema	99
c) Interpretação da informação recolhida	101
d) Divulgação dos resultados e conclusões obtidas	105
Considerações Finais	111
Bibliografia	114

Índice de quadros

Quadro 1 – Rotina da instituição	9
Quadro 2 – Actividades da Componente de Apoio à Família	10
Quadro 3 – Áreas da sala do Grupo 1	21
Quadro 4 – Organização do tempo na sala	27
Quadro 5 – Plano anual de actividades da educadora	33
Quadro 6 – Caracterização do grupo efectuada pela educadora	43
Quadro 7 - Escalas de implicação e bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010)	58
Quadro 8 – Média aritmética simples dos níveis registados na observação das crianças	54
Quadro 9 – Avaliação final da prática educativa da educadora cooperante	59
Quadro 10 – Actividades planificadas na terceira fase	73
Quadro 11 – Projecto Pedagógico “Do ovo à galinha”	86
Quadro 12 – Níveis de bem-estar emocional e implicação do grupo nas 1ª e 4ª fases	92
Quadro 13 – Método de trabalho	100

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Planificação de actividade de confecção do leite-creme	121
Apêndice 2 – Planificações do Projecto Pedagógico	125

Índice de anexos

Anexo 1 – Ficha 1G do Sistema de Acompanhamento das Crianças	143
Anexo 2 – Instrumento de avaliação da Prática Educativa	145
Anexo 3 - Ficha 2G do Sistema de Acompanhamento das Crianças	148
Anexo 4 - Ficha 3G do Sistema de Acompanhamento das Crianças	151

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, a qual faz parte do Plano Curricular do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar, efectuei um estágio anual, com intervenção, em Jardim de Infância. Dado que a licenciatura, grau académico obtido durante o 1º ciclo de estudos, não nos profissionalizou numa área específica da educação, foi através da frequência deste mestrado, e do respectivo estágio, que a profissionalização na valência acima mencionada se tornou possível (Ponte, 2006). Assim, pude consolidar conhecimentos práticos e adquirir competências a nível da intervenção em Educação Pré-Escolar de uma forma activa, pois sempre foi dado todo o apoio e orientação por parte das docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa ao longo das horas lectivas.

O Jardim de Infância onde decorreu esta prática situa-se na cidade de Coimbra e é uma instituição pública, estando inserido num Agrupamento de Escolas desta cidade. Dado que o estágio foi anual, o mesmo decorreu durante o ano lectivo 2010/2011, numa sala com crianças de 3 anos de idade. Para que, durante todo o período de estágio, tudo corresse da melhor forma, foi possível contar com o apoio e disponibilidade da equipa educativa inserida na sala onde efectuámos a prática, tendo sido a educadora cooperante e a auxiliar de acção educativa elementos importantes em todo este processo.

Para que a Prática Pedagógica se caracterizasse por um percurso que permitisse às discentes uma evolução progressiva, esta foi dividida em 4 fases distintas, que pressuponham níveis de autonomia e intervenção cada vez mais elevados. Dada esta organização, foi possível atingir vários objectivos ao longo de cada etapa. Pudemos: perceber como funcionava a instituição, respeitando as rotinas e ideais da mesma e colaborando na dinâmica institucional; conhecer o grupo e a equipa educativa efectuando uma observação participativa; utilizar

instrumentos de avaliação¹, os quais nos permitiram avaliar as práticas da educadora cooperante e os níveis de bem-estar emocional e implicação do grupo registados e suas possíveis causas (Portugal & Laevers, 2010); e planificar actividades, implementá-las e avaliar a nossa intervenção educativa.

Como forma de tornar claro todo este percurso e a aprendizagem efectuada ao longo do mesmo, este Relatório Final está organizado em seis capítulos distintos, estando cada um deles dividido em subcapítulos. Iniciando este trabalho, coloca-se em evidência a importância e contributo da Unidade Curricular de Prática Educativa no processo de profissionalização, a qual pode ser consultada no Capítulo I. Aqui, e tal como referido anteriormente, foi enfatizada a relevância da Prática Educativa como uma Unidade Curricular que permite a integração de saberes quer teóricos, quer práticos, sendo favorecido o desenvolvimento de competências a nível profissional, que permitirá o exercício independente da profissão (Ponte, 2006). Depois deste enquadramento, no Capítulo II podem ser consultadas as características gerais da instituição, ou seja, do contexto de estágio. O seu funcionamento, recursos (físicos e humanos), infra-estruturas, a articulação com a comunidade, as famílias e o estabelecimento de 1º ciclo do ensino básico da mesma freguesia e os contributos do Projecto Educativo do Agrupamento para a dinâmica institucional são aqui descritos e analisados. Como forma de ser possível conhecer o contexto particular de estágio, na terceira parte deste Relatório Final são abordados todos os aspectos relativos ao mesmo, como a organização do tempo e do espaço, as experiências educativas, a metodologia de observação/avaliação adoptada pela educadora e, não menos importante, a dinâmica relacional com as famílias. Dado que o grupo de crianças

¹ Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), desenvolvido por Gabriela Portugal; e o Instrumento de Avaliação da Prática Educativa, elaborado pelas alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar nas aulas de Prática Educativa;

se constitui o elemento essencial da prática pedagógica, a quarta parte inclui somente a sua caracterização e relação com a equipa educativa. Importa referir que, neste capítulo, a caracterização do grupo apresentada (ver Quadro 6) é aquela redigida pela educadora no Plano Curricular de Grupo, pelo que farei uma caracterização da minha autoria no Capítulo V de uma forma fundamentada, fruto da utilização das Fichas 1G do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010). A penúltima parte inclui todo o percurso realizado ao longo das quatro fases do estágio. Cada subcapítulo corresponde a uma fase e, em cada um deles, são analisados aspectos relativos à avaliação da prática da educadora cooperante, do grupo, das experiências educativas proporcionadas pela educadora bem como descrito e analisado todo o processo relativo à nossa intervenção. Terminando este trabalho, o Capítulo VI reserva-se ao pequeno exercício de investigação levado a cabo ao longo do estágio, cujo tema são as concepções das crianças relativamente ao crescimento do pinto no ovo, o qual está intimamente relacionado com o Projecto Pedagógico implementado na fase final do estágio.

Dada a importância da Prática Pedagógica no processo formativo, foi fulcral que este Relatório Final não se tratasse da mera exposição e descrição de conteúdos e situações observadas ao longo da mesma. Mais do que isso, através da realização deste trabalho pretendo demonstrar o percurso formativo e reflexivo que efectuei desde o seu início até ao final. Para tal, a articulação entre o observado e a reflexão crítica efectuada a partir dessas observações é realizada através da análise de todas as situações aqui expostas, devidamente fundamentadas através da revisão da literatura.

Por fim, e relativamente aos receios ou limitações sentidas no início do ano lectivo, considero que, a seu tempo, estas foram sedo ultrapassadas. Inicialmente, o maior obstáculo prendia-se com o facto de, a par com o estágio,

termos de frequentar outras Unidades Curriculares, constituintes do plano de formação. Relativamente a este aspecto, foi necessária uma gestão de tempo minuciosa, por forma a poder realizar todas as tarefas e avaliações propostas e conjugá-las com a vida pessoal. Outro receio, muito presente no início, relacionava-se com o facto de eu considerar que poderia não estar apta para realizar correctamente e com sucesso a minha intervenção em Jardim de Infância. Porém, com o trabalho, discussão, reflexão e constante procura de nova informação este percurso foi perfeitamente exequível e em tudo contribuiu para o meu futuro profissional. Neste momento, considero que adquiri as competências essenciais para a execução da profissão. Daqui em diante, é fulcral estar consciente destas competências e, tal como afirma Alarcão (2001, citada por Soares, 2011), assumir um papel de educadora-investigadora, reflectindo e avaliando a minha acção enquanto profissional activa.

I. A Prática Educativa como inauguradora do processo de profissionalização

Concluído o Ensino Secundário com sucesso, chegou o momento de prosseguir o meu percurso formativo. Porém, e ingressada em 2007 no Ensino Superior, deparei-me com uma responsabilidade acrescida, a qual surgiu fruto da implementação do Processo de Bolonha: como aluna, seria construtora do meu próprio conhecimento. Deste modo, a diminuição das horas de contacto e, consequentemente, o aumento das horas de trabalho autónomo, desde cedo incutiram nos discentes a necessidade de organização e gestão pessoal para que o percurso formativo se desse com sucesso e contribuísse fortemente para o futuro. Assim sendo, e dado que os educadores de infância são profissionais responsáveis pela educação de crianças, é importante que detenham uma formação quer multifacetada quer multidisciplinar e, portanto, autoconstruam constantemente o conhecimento, não se limitando à absorção de conteúdos leccionados.

Porém, e tal como refere Ponte (2006), existe uma desconfiança considerável no que diz respeito à qualidade da formação inicial de professores oferecida no Ensino Superior, a qual não pode ser baseada na ideia de que, aquando da conclusão da formação, os jovens profissionais devem estar totalmente preparados para todas as situações que ocorram ao longo da sua prática profissional. Tal visão vai ao encontro do que defende Niza (1997, citado por Peças, 1998), que considera que a parcela essencial da construção da profissão é efectuada durante o exercício do ofício. Assim, e dado que a mudança efectuada no sistema do Ensino Superior tem o intuito de preparar os novos professores para que ensinem de uma forma estimulante e dinâmica, é válido que se espere que os formandos saibam quais os elementos essenciais do campo profissional (Ponte, 2006), pois, como defende Niza (1997, citado por

Peças, 1998), esta iniciação pode constituir-se decisiva para o exercício da profissão. No caso da Educação Pré-Escolar, tal indica a necessidade de diversificação das situações vividas pelos formandos, bem como de articulação entre a teoria e a prática para que estas competências se desenvolvam de forma progressiva (Ponte, 2006).

Neste contexto, torna-se evidente que, tal como defende Ponte (2006), o educador necessita de ter um aglomerado de aptidões para a docência bem como possuir competências e atitudes que lhe permitam efectuar uma apreciação crítica das práticas, pelo que é vital que a formação possua um carácter concomitantemente prático e investigativo, por forma a promover o seu desenvolvimento. É, então, realçada a importância de fomentar um perfil profissional de educador reflexivo, o qual se caracteriza pela constante investigação acerca da sua prática como forma de aprimorar o seu ensino, reconhecendo a diversidade de modos de acção na formação (Ponte, 2006). Tal como afirma Alarcão (1991, citado por Peças, 1998, p. 15), “a formação do educador deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais”.

Para tornar exequíveis os aspectos acima abordados, está incluída na formação uma fundamental vertente prática, a qual deve permitir a integração de saberes teóricos e práticos e favorecer o desenvolvimento de competências a nível profissional (Ponte, 2006). Esta formação prática funciona como uma introdução à prática profissional, a qual abrange “[...] a observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas reais” (Ponte, 2006, p. 14). Para tal, e após um 1º ciclo de formação (licenciatura), que nos qualifica como *técnicas de educação* (Ponte, 2006), a finalização do Mestrado, que inclui a Unidade Curricular denominada Prática Educativa, permitir-nos-á o exercício independente da profissão.

É, então, possível entender que a frequência da Unidade Curricular de Prática Educativa constitui, como refere Peças (1998), a única ocasião que nos permite, futuros/as educadores/as de infância, confrontarmo-nos, de forma significativa, com o contexto de intervenção do Jardim de Infância, passando pelas diferentes fases acima mencionadas. O eixo principal da formação é constituído por esta Unidade Curricular, funcionando como ponto de partida e referência do desenrolar do processo de profissionalização, que constitui a dimensão central deste mestrado. Indo ao encontro do que defende Craveiro (2007), a inserção desta Unidade no Plano Curricular tem como intuito introduzir os discentes no universo do exercício profissional docente, favorecendo o desenvolvimento da sua profissionalidade específica. Para tal, a realização do estágio em Jardim de Infância e a elaboração do respectivo relatório final favorecem uma formação sólida, facilitando o desenvolvimento do espírito reflexivo e a aquisição de competências essenciais para enfrentar, num futuro próximo, o exercício autónomo da prática profissional.

II. Características Gerais da Instituição

O Jardim de Infância onde efectuei estágio funciona num edifício com mais de 25 anos de existência, o qual pertence à Rede Pública da Educação Pré-Escolar, estando integrado num Agrupamento de Escolas da cidade de Coimbra. A sua prioridade é receber crianças da freguesia onde se insere e também dos arredores, apesar de admitir igualmente crianças cujos pais têm os seus locais de emprego pela cidade. Para além disto, e dado que no presente ano lectivo as vagas não foram totalmente preenchidas, foram aceites inscrições por parte de qualquer encarregado de educação que estivesse interessado, ainda que não reunisse as condições acima descritas.

O Jardim acolhe crianças dos dois/três aos cinco/seis anos de idade, as quais estão organizadas em dois grupos distintos: o Grupo 1, constituído por onze crianças de 3/4 anos, e o Grupo 2, formado por dezoito crianças de 4/5/6 anos. É de referir que, apesar de existirem apenas dois grupos, distribuídos por duas salas, o Jardim de Infância tem capacidade para acolher três grupos, pois possui uma outra sala de actividades para além das duas em utilização.

Nas imediações da instituição localizam-se diversos serviços de utilidade pública, tais como: a Junta de Freguesia, a Igreja, a Escola Básica do 1º Ciclo, o Centro Educativo de Coimbra e o Instituto Português de Oncologia. Assim, e dada a parca distância entre o estabelecimento e estes serviços e instituições da comunidade, é possível usufruir das oportunidades que os mesmos podem proporcionar, tornando-se exequível, como é referido pelo Ministério da Educação² (1997), a interacção entre o contexto imediato e o meio social envolvente.

² Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

Apesar de inserido num meio urbano e numa rua com um tráfego elevado de automóveis, é de referir que o Jardim de Infância é rodeado por espaços verdes, muito aprazíveis, e por uma zona exterior extensa onde as crianças podem jogar livremente, distanciadas do rebuliço citadino.

2.1. – Funcionamento

No que respeita aos horários e rotinas do Jardim de Infância, o horário de funcionamento oferecido estende-se das 7 horas e 45 minutos às 18 horas e 30 minutos. Inserida no horário de atendimento existe uma rotina própria da instituição, a qual pode ser consultada no Quadro 1:

Quadro 1 – Rotina da Instituição

Horário	Tempo destinado a:
7h15m – 09h30m	Acolhimento das crianças na Componente de Apoio à Família
09h30m – 12h00m	Componente Educativa
12h00m – 13h30m	Período para almoço
13h30m – 15h30m	Componente Educativa
15h30m – 16h30m	Período para lanche
16h30m – 18h30m	Componente de Apoio à Família até todas as crianças irem para casa

Relativamente à Componente de Apoio à Família (CAF), esta auxilia bastante os encarregados de educação já que está incluída no acolhimento, no serviço de refeições e no prolongamento de horário. Esta componente funciona em três salas equipadas para o efeito, as quais disponibilizam algumas actividades

lúdico-pedagógicas, estando bem definido o que se realiza em cada um dos espaços. Como forma de dinamizar as áreas e as actividades levadas a cabo, foi elaborada uma calendarização que estipula, para cada dia da semana, um tema (consultar o Quadro 2). É de referir o facto de as crianças terem o tema de cada dia interiorizado, respeitando o que foi estipulado e, inclusive, chamando a atenção dos colegas que não respeitem o tema estabelecido.

Quadro 2 – Actividades da Componente de Apoio à Família

Dias da semana	Actividades/Temas
Segunda-feira	Dia da Massa de Farinha/Modelagem
Terça-feira	Dia do Brinquedo de Casa
Quarta-feira	Dia da Dança e Movimento
Quinta-feira	Dia do Livro de Casa
Sexta-feira	Dia do Cinema - Visualização de um filme que cada criança pode trazer de casa

Acerca da Componente de Apoio à Família, julgo que existem alguns aspectos a serem melhorados. Apesar de ser notória a participação das crianças na dinâmica institucional, já que as mesmas partilharam ideias quando foram estipulados dias temáticos na CAF, observei bastantes momentos em que estas se demonstraram menos activas e mais saturadas e entediadas. Tal constatação poderá indicar que existe diminuta articulação entre a Componente Educativa e a Componente de Apoio à Família, principalmente no que concerne aos tempos de espera inúteis (Ministério da Educação, 1997). Para além disto, a fraca disponibilização de materiais diferentes daqueles utilizados na sala de actividades

bem como a inutilização de espaços alternativos poderão também influenciar o bem-estar das crianças, pois são bastante comuns as situações em que acabam por realizar-se na CAF o mesmo tipo de dinâmicas que são levadas a cabo na sala de actividades (Silva, 2009).

A identificação destes aspectos enfatiza a clara necessidade de a Componente de Apoio à Família proporcionar um afastamento da rotina face às actividades realizadas na Componente Educativa (Silva, 2009). Este afastamento deverá permitir um alargamento dos horizontes a novas experiências, proporcionar a cooperação entre todos os intervenientes e, não menos importante, permitir à criança retirar, resultado do usufruto deste espaço, prazer dos seus tempos fora do horário lectivo. Para que tal seja possível, o tempo destinado a esta componente deve possuir um ritmo menos estruturado, onde se permite às crianças que brinquem de forma espontânea e escolham, de modo livre, aquilo que pretendem fazer (Silva, 2009). No caso de as actividades serem planeadas, estas devem poder ser interrompidas a qualquer momento, organizadas por ateliers de livre escolha, favorecendo também os jogos e as actividades motoras (Silva, 2009). Torna-se evidente a necessidade de as actividades serem planeadas e avaliadas de acordo com o bem-estar e prazer das crianças e também da resposta às necessidades dos encarregados de educação (Silva, 2009).

2.2. - Recursos e Infra-estruturas

2.2.1. – Recursos Físicos

O Jardim de Infância funciona num edifício composto por quatro pisos, sendo que toda a actividade é feita, maioritariamente, em três deles. A comunicação entre todos os pisos da instituição é estabelecida apenas por meio de

diversas escadas, não existindo outra possibilidade de acesso. Assim, caso existam pessoas com mobilidade reduzida, as mesmas não podem aceder à totalidade das divisões disponibilizadas.

Reportando-nos ao exterior do edifício, o espaço é amplo, fortemente arborizado e revestido por placas de cimento. Existem alguns espaços verdes com relva e areia, ainda que não seja permitido às crianças usufruírem deles. Desta análise do espaço, identifiquei aspectos que suscitaram preocupação, acerca dos quais farei a respectiva avaliação. Dado que, quando as condições atmosféricas o permitem, este é o local habitualmente utilizado pelas crianças para as suas brincadeiras durante o período da Componente de Apoio à Família, o revestimento cimentado não será o mais adequado e seguro, particularmente em caso de quedas. Tal como afirma Cordeiro (1996), existem materiais que nunca deverão estar nas zonas dos equipamentos bem como nas áreas que os envolvem, e o cimento é um deles. Em caso de queda, o uso deste tipo de material não amortece, o que pode provocar sérias lesões ou traumatismos em diversas partes do corpo, especialmente na cabeça, zona mais frequentemente traumatizada (Cordeiro, 1996).

Importa referir também que, apesar de existir um lugar destinado à instalação de baloiços, o mesmo poderia ser dotado de melhores condições de conservação, pois a areia carece de limpeza e as botijas de gás estão também dispostas nesse espaço. Estas botijas de gás, enquanto material inflamável e explosivo, não deveriam localizar-se em espaços contíguos àqueles em que as crianças permanecem e jogam devido ao elevado perigo que representam. Os bebedouros, apesar de existentes, não se encontram em funcionamento. Era importante que estes estivessem em condições de utilização e fornecessem água potável, pois assim seria evitada a constante entrada e saída das crianças no espaço interior para beberem água.

No que concerne à segurança dos equipamentos, esta é uma questão que levanta diversas dúvidas e preocupações. Para além de não existirem zonas de segurança entre eles, que possam amortecer ou amparar possíveis quedas ou mesmo impedir o choque das crianças enquanto se deslocam de um local para outro, também não garantem a estabilidade e resistência, já que não são suportados por qualquer tipo de fundações (Cordeiro, 1996). Como agravante da situação analisada, às crianças é permitido arrastar, empurrar e alterar a localização dos equipamentos que têm à disposição, o que propiciou, não raras vezes, situações de perigo. Observei crianças empoleiradas nos telhados das casas de plástico, cuja altura é perigosa, junto das grades que cercam o espaço, sendo facilitada a queda para a barreira do terreno situado imediatamente ao lado.

Apesar dos factores de preocupação enumerados, existem também aspectos positivos. Ao contrário das barreiras de acessibilidade que existem no espaço interior, no exterior a acessibilidade é permitida a todos os indivíduos, quer necessitem de se deslocar em cadeira de rodas, tenham dificuldades de locomoção ou se façam acompanhar de, por exemplo, um carrinho de bebé. As entradas e saídas estão também protegidas por vários portões, afastados das vias de tráfego, e os espaços devidamente vedados com grades. O ruído no espaço, derivado da vida citadina, é quase nulo, facilitando a comunicação e tornando o espaço uma fonte de prazer, sem poluição, bonito e inserido na natureza. Relativamente à existência de espaços com sol no Inverno e de áreas com sombra no Verão, ambos são existentes, estando ainda disponível uma zona de abrigo no caso de começar a chover inesperadamente. Dos espaços onde é usual os adultos permanecerem é possível uma boa vigilância, com boa visibilidade para os locais onde as crianças permanecem. Por fim, e apesar de não existirem delimitações marcadas no espaço, existem áreas definidas e separadas para andar de trotineta, com carros e para usufruir dos equipamentos ao dispor.

Desta avaliação geral, fica reforçada a importância de alguns pormenores que se constituem fundamentais para que o espaço de jogo seja, simultaneamente, divertido e seguro. Caso estas duas características se verifiquem, estão alcançados dois importantes desafios: brincar em segurança e brincar com qualidade (Cordeiro, 1996). Para que tal seja possível, é importante que se tenha em consideração a lei que regulamenta a segurança nos espaços de jogo e recreio destinados a crianças³. A instituição tem, então, a responsabilidade de repensar e de assegurar a manutenção destes espaços de forma a preservar o bem-estar das crianças (Menezes, 1998).

Por fim, e apesar de o Jardim de Infância ter uma quantidade de espaços que permitem um bom funcionamento, existem alguns aspectos que, notoriamente, necessitam de manutenção: pinturas, canalizações, instalação eléctrica, limpeza de telhados e arranjo de todo o espaço exterior envolvente (PCG⁴, 2010, p. 4).

2.2.2. – Recursos Humanos

Pela observação efectuada ao longo do estágio, posso afirmar que os recursos humanos são suficientes para responder às necessidades de todos os utentes desta Instituição. Tal constatação deve-se ao facto de ser notório, como é enunciado pelo Ministério da Educação (1997), um trabalho em equipa, caracterizado pela distribuição de tarefas, com o intuito de fomentar a coesão e união da equipa educativa de modo a que tal se repercuta na educação das crianças.

Relativamente às funções desempenhadas dentro da Instituição e à

³ Portaria nº. 506/ 98, de 10 de Agosto; Portaria nº 379/98, de 2 de Julho; Decreto-Lei nº 119/2009, de 19 de Maio; Decreto-Lei nº 379/97, de 27 de Dezembro;

⁴ Projecto Curricular de Grupo, elaborado pela educadora cooperante;

organização de recursos humanos, elas são: 2 Educadoras, 1 por grupo; 4 Assistentes Técnicas, 1 por grupo e 2 que desempenham funções na CAF; e 1 Cozinheira, responsável pela confecção e preparação das refeições (almoço e lanche);

2.3. – Projecto Educativo

Dado que o Jardim de Infância está inserido num Agrupamento de Escolas da cidade, o mesmo não possui um Projecto Educativo próprio, regendo-se pelo do Agrupamento. Este Projecto Educativo contempla diversos tópicos, abordando matérias alusivas ao bom desenvolvimento e funcionamento das actividades e estabelecimentos de ensino de modo a proporcionar um percurso escolar marcado pela cooperação e atitude positiva. Tal como é dito no PEAE⁵ (2009, p. 17), a missão do Agrupamento é ”Prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da ESCOLA e promovendo uma atitude positiva e cooperante”.

Revelada a missão do Agrupamento, e depois de analisar o Projecto Educativo na íntegra, destaco a Análise de Contexto presente no documento, a qual permite compreender os pontos fortes e fracos do mesmo e, a partir deles, estabelecer as Prioridades de Acção. São elas: Organizar para o Sucesso, Formar para a Cidadania e Envolver e Co-responsabilizar.

A propósito das prioridades acima referenciadas, é também de mencionar que, para cada finalidade, existem tabelas que sintetizam os Objectivos Operacionais, as Estratégias a utilizar, os Indicadores e, finalmente, as Metas a atingir, o que permite reunir as condições que, passo a passo, permitirão o

⁵ Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas

cumprimento da missão anteriormente citada. Para que o trabalho desempenhado por todos os profissionais envolvidos no Agrupamento se pautasse pelo sucesso, devem ser seguidos os seguintes princípios: promoção de uma cidadania responsável, da solidariedade, respeito através da potencialização de cada um; fomentação do sucesso escolar e profissional de todos; otimização da reflexão, partilha e co-responsabilização numa perspectiva pluralista; incentivação do rigor, exigência e valorização do trabalho realizado; e estimulação da criação de valores de aceitação da diferença, da tolerância, da solidariedade e entreajuda.

No que diz respeito à contribuição das famílias no Projecto Educativo, podemos ler nas OCEPE⁶ (Ministério da Educação, 1997) que os pais, enquanto principais responsáveis pela educação das crianças, devem participar nele, escolhendo e contribuindo para a resposta educativa que pretendem para os seus filhos. Posto isto, e dada a abrangência do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, questionei-me acerca dessa participação e, por isso, procurei esclarecer-me.

Assim, e como se pode ler na página 11 do PEAE, torna-se evidente a existência de Associações de Pais constituídas por Encarregados de Educação empenhados e que contribuem positivamente para a melhoria do funcionamento do Agrupamento, marcando presença em órgãos como o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico. Dado que é notado, cada vez mais, o aumento da participação dos pais na vida escolar dos seus educandos, penso ser total a disponibilidade por parte do Agrupamento para que os pais expressem as suas opiniões e as mesmas sejam ponderadas.

Em suma, penso que o Projecto Educativo do Agrupamento pelo qual o Jardim de Infância se rege é claro, estipula linhas de trabalho compreensíveis e que, portanto, deve ser considerado pela educadora cooperante no momento em

⁶ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

que a mesma elabora o Projecto Pedagógico. Da consulta efectuada, destaco aspectos com especial importância para os estabelecimentos de educação pré-escolar que integram o Agrupamento. São eles: a promoção da diferenciação pedagógica e de uma aprendizagem cooperativa e activa; a realização e desenvolvimento de projectos; o alargamento e intensificação da abertura da instituição à comunidade envolvente; o reforço da participação dos pais nos projectos e actividades bem como no processo educativo dos educandos; e a sensibilização para a defesa e conservação do meio ambiente.

2.4. – Articulação

2.4.1. – Com a comunidade

Durante a minha Prática Pedagógica não observei nenhum caso em que fosse especificamente solicitada a participação da comunidade na rotina do Jardim de Infância ou noutra actividade planeada para o efeito.

Assim, e dada a existência de uma quantidade elevada de serviços públicos nas redondezas da Instituição, penso que, futuramente, se poderiam reestruturar alguns tópicos de modo a que se promova uma participação mais activa da comunidade, pois a mesma terá repercussões na educação das crianças, influenciando igualmente o desenvolvimento e aprendizagem dos adultos que são parte integrante na sua educação (Ministério da Educação, 1997).

2.4.2. – Com as famílias

Tal como é possível consultar nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 22), “ (...) pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias”, o que me leva a afirmar que

uma comunicação e articulação eficazes com as famílias são pontos cruciais para que o processo educativo e a aprendizagem sejam eficazes e dotados de significado. Tal ideia vai ao encontro do que afirma Pereira (2009), ao considerar que o jardim-de-infância constitui um agente de socialização secundária, que assume uma função complementar com as famílias na tarefa de educar as crianças. Assim, é de importância extrema que se verifique colaboração e trabalho mútuo entre os dois agentes acima mencionados.

Creio, então, que é papel do educador observar cada criança, por si só e no grupo, de modo a recolher conhecimentos acerca do contexto familiar e do meio em que as crianças residem, tendo em vista uma adequação do processo educativo às necessidades verificadas (Ministério da Educação, 1997). Afirmo isto porque, se o educador não conhecer as crianças no que concerne aos aspectos acima descritos, tal poderá prejudicar as relações entre as famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar, já que não existirá uma adequada adaptação ao caso específico de cada criança (Ministério da Educação, 1997).

Verifiquei ainda que a educadora se disponibiliza totalmente para apoiar, dialogar e informar os encarregados de educação acerca de situações que ocorram com os seus educandos e a mesma considere que devam ser comunicadas. Ao longo da prática constatei que é solicitada, por parte de toda a comunidade educativa, a presença das famílias na comemoração de Datas Festivas (Festa de Natal, Dia do Pai, Dia da Mãe e Fim de Ano Lectivo), sendo que estas são também desafiados a participar nas mesmas, com teatros, músicas ou outras dinâmicas que julguem pertinentes e divertidas.

Para além disto, não observei nenhuma actividade explicitamente dirigida à participação dos pais em dinâmicas pontuais na sala ou na Instituição, o que considero significativo, já que no Grupo 1 os encarregados de educação exercem profissões bastante distintas e, por isso, requerendo-lhes apoio poder-se-iam

alargar e enriquecer as situações de aprendizagem através da partilha de saberes (Ministério da Educação, 1997).

2.4.3. – Com o estabelecimento de Ensino Básico

Durante o meu estágio foi visível a colaboração estabelecida entre o Jardim de Infância e a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da freguesia, que integra o mesmo Agrupamento. Existiram algumas actividades planificadas por ambas as instituições (Natal e Carnaval, por exemplo) com o intuito de promover o convívio entre as crianças, sendo implementado o espírito de cooperação, que auxiliará as crianças que transitarão para este ciclo de ensino no próximo ano lectivo. Tais iniciativas correspondem a uma preocupação de *articulação curricular* (Vasconcelos, 2007a), a qual se caracteriza por um conjunto de actividades organizadas pela escola cujo objectivo é promover a transição entre o jardim de infância e o estabelecimento de 1º ciclo, no interior ou exterior da escola, abrangendo, ou não, o horário lectivo (Serra, 2004, citado por Vasconcelos, 2007a).

Assim, é evidente a contribuição do Jardim de Infância relativamente à transição para a escolaridade obrigatória, pois através da realização das acções acima descritas é possível que as crianças entendam a mudança de ambiente educativo no próximo ano lectivo. Para além disto, fomenta-se igualmente a relação entre educadores e professores do 1º ciclo, a qual deve ser saudável e funcionará como facilitadora da transição (Ministério da Educação, 1997).

III. Currículo

Contexto particular de estágio

3.1.– Organização do ambiente educativo

3.1.1.– Organização do ambiente físico (espaço)

A sala deste grupo é grande, dotada de variadas janelas, as quais proporcionam uma iluminação natural bastante benéfica. As paredes estão decoradas com trabalhos elaborados pelas crianças e, do tecto, pendem também alguns deles, os quais vão sendo alterados de acordo com os temas a serem abordados na sala ao longo do ano lectivo. Assim, a luz e a decoração transmitem um ambiente colorido, tranquilo e agradável, onde as crianças gostam de permanecer. Apesar disto, identifiquei nela aspectos menos positivos, já que a mesma é pouco ampla e tem uma parede a meio que condiciona a visibilidade e movimentação.

Neste espaço não existe uma casa de banho integrada, o que não facilita as rotinas de higiene do grupo. Ainda assim, as crianças têm grande autonomia na deslocação entre a sala e a casa de banho, divisões localizadas contiguamente.

Remetendo-me à organização do espaço da sala, a mesma está organizada por áreas destinadas a vários tipos de actividade: os cantinhos. Os objectivos e a natureza de cada área condicionam, de certo modo, o tipo de actividades a serem realizadas, o que conduz a diferentes aprendizagens curriculares. As crianças movem-se facilmente entre as diferentes áreas, desempenhando autonomamente as diversas actividades e tendo pleno conhecimento da localização dos materiais, o que indica que compreendem o espaço, o que lhes confere a independência que acima referi (Ministério da Educação, 1997). As diferentes áreas existentes na

sala dos 3 anos (PCG, pps. 13-14) são, de acordo com o Quadro 3:

Quadro 3 – Áreas da sala do Grupo 1

Área	Descrição do espaço	Materiais
Manta	Acolhedor, ladeado por almofadões e com uma carpete no centro. Utilizado para dinâmicas de grande grupo e para as transições.	Estante com livros; Rádio com leitor de CD's; CD's com músicas infantis;
Faz de conta	Ampla e com bastante luz natural. É nele que as crianças têm oportunidade de ensaiar inúmeros papéis sociais do seu quotidiano, com o auxílio dos brinquedos disponíveis, utilizando-os livremente e atribuindo-lhes vastos significados.	Mobiliário em madeira, diversos brinquedos de plástico, vestuário e respectivos acessórios e nenucos;
Jogos de Construção	Com dimensões adequadas para a permanência de, no máximo, 2 crianças. Aqui as crianças brincam livremente com os objectos que têm ao dispor.	Alcatifa que possui uma pista de automóveis; Carros de diversos tamanhos; Legos de plástico e silicone; Blocos de construção em madeira;
Jogos Calmos	Local onde as crianças utilizam os jogos nas mesas ao dispor, existindo preocupação por parte da educadora em orientar as crianças ao longo da realização dos mesmos.	Estantes com: jogos de encaixe em madeira ou plástico; Puzzles;
Expressão Plástica	Espaço constituído por várias mesas onde as crianças realizam actividades livres e orientadas com os materiais que lhes são disponibilizados.	Prateleiras, de livre acesso, com: canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera e folhas de desenho; Armários, com acesso limitado, que contêm: picos, almofadas,

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

		cartolinas, tintas, pincéis, boiões, etc.;
--	--	---

No que concerne à utilização dos espaços por parte do grupo, a dificuldade mais evidente que observei ao longo da Prática Pedagógica prende-se com a arrumação, por tipos, dos jogos didácticos e dos livros nas prateleiras. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada progressivamente através das explicações fornecidas pela educadora ao notar que as crianças não arrumavam de forma correcta os jogos, explicando como era feita a distribuição dos mesmos por cada prateleira. Apesar de esta dificuldade ter vindo a ser gradualmente atenuada, a sua ocorrência demonstrou a necessidade de os materiais estarem organizados de uma forma lógica e devidamente identificados. Se tal se verificasse cada criança podê-lo-ia arrumar facilmente, sendo dispensável a interferência do adulto (Cardona, 1992).

Analisando a área da manta, verifiquei que a estante tem o tamanho adequado, permitindo um fácil acesso por parte das crianças. Ainda assim, julgo que este espaço da sala poderia ser alterado, pois existem outros locais no espaço educativo que beneficiam de mais luz natural, mais benéfica e propiciadora de melhores condições para a realização das diversas actividades. Relativamente ao material de leitura disponibilizado, os livros existentes são insuficientes, estando muitos deles danificados, chegando alguns a carecer de páginas e até de capa. É igualmente de focar que, apesar de tal constar no Projecto Curricular de Grupo, a educadora não criou na rotina da sala uma hora específica para a leitura de histórias, nem tem o hábito de o fazer ao longo dos dias da semana, o que poderia ser importante já que proporcionaria momentos de prazer, lazer e aprendizagem simultâneos. A respeito disto, esporadicamente as crianças fazem-se acompanhar de livros que trazem de casa e, aí, após pedido pelo grupo, a educadora reserva um momento para o conto de histórias. Dado que o livro se constitui como

instrumento fundamental para o contacto com a escrita, julgo que a educadora poder-se-ia valer mais deste espaço para desenvolver o interesse e o prazer pela leitura (Ministério da Educação, 1997).

A área do faz de conta, espaço de eleição do grupo, dispõe de bastantes e bons materiais, os quais são adequados à idade das crianças. O único aspecto que me despertou mais atenção prendeu-se com o facto de as crianças colocarem a comida de plástico na boca, ficando os objectos cobertos de saliva, o que não propicia condições de higiene favoráveis.

Remetendo-me à área dos jogos de construção, e tal como indiquei através do Quadro 3, a mesma possui condições de espaço para apenas 2 crianças, não tendo dimensões suficientes para que todas as actividades enumeradas se desenrolem simultaneamente, de forma autónoma. Caso uma criança esteja a ocupar o espaço brincando com a pista e os carros, não existe a possibilidade de outro colega efectuar construções nesse mesmo lugar sem interferir com a actividade da primeira.

No que se refere à área dos jogos calmos, também utilizada para as actividades de expressão plástica, esta possui materiais que, de um modo geral, se encontram em bom estado de conservação. Exceptuam-se os puzzles, aos quais faltam algumas peças, e os jogos com peças de papel, que estão um pouco degradados devido ao facto de algumas crianças colocarem as peças na boca. No que respeita ao usufruto deste espaço, é de referir o facto de a educadora ter a preocupação de orientar e auxiliar as crianças quando estas utilizam os jogos disponibilizados, o que permite que as mesmas compreendam as regras e modos de utilização de cada um e ultrapassem algumas dificuldades.

Também no espaço acima mencionado, estão à disposição das crianças alguns utensílios para realização de actividades de expressão plástica. No entanto, raramente as observei a manuseá-los sem solicitarem autorização prévia da

educadora ou da auxiliar. Como aspecto positivo refiro o facto de as crianças terem de partilhar o material disponibilizado, o que as leva a aprenderem a partilhar e a negociar entre si soluções para conflitos (Ministério da Educação, 1997). Assim, elas tomam consciência de que os materiais existentes na sala são de todos os elementos do grupo e, como tal, todos são responsáveis por estes.

Importa referir que é visível que as crianças têm perfeita consciência das actividades que podem realizar em cada espaço apesar de, na maioria das vezes e no início da componente lectiva, ser a educadora a escolher o espaço onde estas permanecerão. Considero que o facto de ser a educadora a seleccionar a zona na qual cada criança ficará não contribui para uma responsabilização das crianças (Ministério da Educação, 1997), apesar de evitar os conflitos e desorganização do grupo. Isto porque, caso fossem elas a optar por uma dada actividade, era provável que se comprometessem mais a preservar os materiais utilizados, já que fora uma opção individual e não decidida por outrem. Para além disso, quando não se possibilita às crianças uma participação activa na organização e no desenvolvimento das diferentes actividades levadas a cabo, desrespeitam-se as características e opções individuais de cada criança. Tal deve-se ao facto de as *actividades auto-iniciadas* (Lino, 2005), que incluem as actividades livres nas áreas e as actividades de iniciativa da criança realizadas nos momentos de escolha/ planeamento e revisão/comunicação, caso existam (Lino, 2005), possuírem, para além de um elevado potencial educativo, um papel fulcral na estimulação da participação das crianças, sendo-lhes permitida uma integração progressiva no quotidiano da sala e no conhecimento do grupo (Cardona, 1992).

Estes aspectos evidenciam, pois, a necessidade de a educadora estar atenta aos interesses e motivações das crianças, devendo incorporá-los nas propostas educacionais do currículo que coloca em prática (Lino, 2005), o que não se verifica. Estes interesses e motivações deveriam constituir a origem das

actividades e das experiências educacionais realizadas no dia-a-dia. Caso esta atitude se verificasse, permitiria que as crianças se envolvessem de forma intensa nas actividades, construindo conhecimentos dotados de significado, pois estes conhecimentos não seriam simplesmente facultados, pelo contrário, as crianças iriam sentir falta deles e alcançá-los-iam de forma experienciada (Dewey, 2002, citado por Lino, 2005). A educadora, ao possibilitar às crianças a execução de escolhas claras, comunicadas e aprovadas por si e pelos pares, propiciaria também a exteriorização de interesses e motivações que dirigiriam as crianças a uma acção e concretização das intenções e planos de acção. Com tal atitude, as crianças envolver-se-iam em actividades e experiências fruto de um interesse individual ou partilhado no ambiente de grupo, sendo impulsionadas por um intenso entusiasmo que as conduziria à continuação dedicada na tarefa e à concretização de aprendizagens significativas (Lino, 2005).

Apesar disto, é visível que, quando é dada às crianças oportunidade de realizarem, de acordo com a sua preferência, actividades livres no interior da sala, estas sabem perfeitamente que materiais querem usar bem como a área que pretendem ocupar. Das observações que realizei, destaco o facto de o grupo ser bastante criativo, utilizando os materiais de formas imprevistas e para diversos fins.

Por fim, e relativamente às interacções do grupo com o espaço e materiais, considero que seria importante existir uma renovação de materiais oferecidos, para que fosse possível proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem novas e significativas. O carácter físico dos jardins de infância deve ir além das propostas comuns de um *ambiente doméstico* (Vasconcelos, 2007b), devendo incorporar desafios que actuem na zona de desenvolvimento proximal das crianças (Vasconcelos, 2007b). Desta forma, é essencial que estes espaços não se traduzam apenas em *cantinhos* bem decorados e apazíveis que

não estimulem as capacidades das crianças, devendo funcionar como verdadeiras *oficinas* que criam problemas, induzem o trabalho exploratório e a pesquisa científica (Vasconcelos, 2007b).

3.1.1.1. - Espaço Exterior

Fruto das observações e do diálogo estabelecido com a equipa educativa, pude constatar que o espaço exterior, seja o da instituição ou o mais alargado, não é um local privilegiado para momentos educativos intencionais. Apesar de, no Inverno, a sua utilização depender muito das condições meteorológicas, a educadora afirma que reserva o usufruto deste espaço a momentos livres do grupo, como, por exemplo, o período após o almoço. As condições oferecidas poderiam igualmente ser melhoradas, principalmente no que respeita às de segurança, as quais foram já referidas nos Recursos Físicos, no ponto relativo aos recursos e infra-estruturas (vide p. 11).

Assim, ao longo da prática pedagógica não observei nenhum momento educativo ao ar livre à excepção das actividades intencionalmente desenvolvidas por nós nesse espaço, bem como a hora de almoço, passada na Componente de Apoio à Família. Penso que deveria existir uma maior valorização do espaço exterior, pois o mesmo poderá proporcionar oportunidades educativas muito díspares daquelas vividas na zona interior, podendo ser aproveitados os recursos que o mesmo oferece (Ministério da Educação, 1997).

Tal como defende Dewey (2002; 1973; 1971; citado por Craveiro, 2007), o espaço exterior, para além de permitir a utilização de recursos do meio e um contacto com o extenso mundo exterior, é essencial para que se construam as aprendizagens das crianças, já que constitui uma oportunidade para a descoberta e alargamento de experiências e conhecimentos.

3.2. – Organização do tempo

A sucessão do tempo na sala segue uma rotina diária, a qual pode ser traduzida através do Quadro 4 (PCG, p.15):

Quadro 4 – Organização do tempo na sala

Horas	Actividades
9h00min	Acolhimento
9h30min	Conversa/Marcação de Presenças/Contos
10h00min	Momento de higiene
10h15min	Suplemento alimentar (Leite Escolar)
10h40min	Trabalho orientado – Actividade do dia; Brincar nas áreas
11h45min	Momento de higiene
12h00min	Almoço
13h30min	Actividades livres nas áreas da sala ou no exterior
14h00min	Continuação da actividade iniciada de manhã ou início de outra;
15h15min	Arrumação dos materiais
15h30min	Higiene e Lanche

As crianças conhecem esta sucessão de momentos e sabem, em traços gerais, o que vai ocorrer em cada um deles, o que esperar e aquilo que podem fazer nas diferentes situações. De certa forma, as crianças gerem o seu dia baseando-se no conhecimento prévio que possuem acerca da rotina diária. Por exemplo, elas sabem que depois de beberem o leite realizarão uma actividade ou brincarão nos espaços da sala e que, depois disso, se aproxima a hora de almoço.

Assim, torna-se claro que a explicitação da sequência diária se constitui como um aspecto essencial para que as crianças se possam orientar ao longo do dia sem exigirem constantemente o auxílio do adulto (Cardona, 1992).

Da descrição acima realizada é possível inferir que cada dia tem um determinado ritmo, planeado pela educadora e conhecido pelas crianças, existindo liberdade para algumas modificações. Tal permite que o tempo seja, concomitantemente, estruturado, flexível e com significado para o grupo (Ministério da Educação, 1997), não sendo a existência de uma rotina sinónimo de rigidez (Cardona, 1992). Desde que a educadora explicita e negocie as alterações que pretende introduzir de modo a que as crianças percebam e se situem, de forma autónoma, no decorrer da rotina diária, as mesmas poder-se-ão efectuar sem prejuízo para o grupo (Cardona, 1992). Deste modo, entende-se que a educadora planeia os diversos momentos da sequência diária de acordo com os ritmos das crianças, tendo a preocupação de alternar actividades de movimento com outras mais calmas. Ainda assim, seria importante existirem momentos que permitissem o trabalho não só individual mas também em pequenos grupos, factor que muito raramente se verificou (Cardona, 1992).

Consultando o Quadro 4, constata-se que a educadora define um período durante o qual se efectuam, de forma sistemática, actividades orientadas. Caso estas não estejam planificadas para o dia, as crianças têm oportunidade de brincar nas áreas da sala. Da observação que efectuei durante a minha prática, a interpretação acima efectuada corresponde, efectivamente, à realidade do contexto educativo. O quotidiano educativo traduz-se em actividades iniciadas pela educadora, as quais se norteiam por objectivos pré-estabelecidos que levam a produtos previamente determinados por ela (Lino, 2005). Estas decisões reflectem a nulidade da escolha e iniciativa de cada criança, seja na organização temporal ou nas interacções estabelecidas entre o grupo e a educadora (Lino,

2005). Como constatarei adiante, não é reconhecida pela educadora a importância do interesse para o envolvimento das crianças nas tarefas, o qual, segundo Laevers (1994, citado por Lino, 2005), constitui um indicador de aprendizagem. As crianças não têm oportunidade de seleccionar as actividades que desejam realizar e, agravando essa situação, as suas escolhas e opções durante a realização das actividades iniciadas pela educadora não são igualmente respeitadas (Lino, 2005). Existe por parte da educadora uma preocupação em tornar “bonitas” as produções das crianças, de acordo com as suas preferências pessoais, ignorando as perspectivas de cada criança. Várias vezes observei a educadora a desenhar, em pequenos pedaços de papel, determinados objectos, explicando às crianças que aquela era a forma correcta de desenhar o elemento em questão. Tal conduziu, não raras vezes, à desistência por parte das crianças, que afirmavam não serem capazes de executar a tarefa e, portanto, não a terminavam.

Para além destas actividades e rotina, há a possibilidade de as crianças usufruírem de aulas de Natação, as quais decorrem às quintas-feiras, no período da tarde. Esta actividade é extra curricular, sendo que, inicialmente, eram duas as crianças que a frequentavam. Com o passar do tempo, e devido a algumas complicações que surgiram, nenhuma criança do grupo desfruta dessa oportunidade.

3.3. – Experiências educativas

Na sala dos 3 anos, o Projecto Curricular de Grupo não possui nenhum título/tema, tendo sido elaborado pela educadora segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil do Educador de Infância, definido no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, e a Circular n.º/DSDC/DEPEB/2007. É de evidenciar o facto de a educadora não referir o Projecto Educativo do Agrupamento como um

instrumento no qual se apoiou para elaborar o Projecto Curricular de Grupo. Tal como referi anteriormente (vide p. 9), considero que o Projecto Educativo do Agrupamento deve ser tido em conta, pois este inclui diversas linhas de orientação bastante úteis, principalmente a nível organizacional (Ministério da Educação, 1998). Caso a educadora tivesse recorrido ao Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, orientações como as que enfatizei no ponto relativo a este documento (vide p. 15), poderiam ter sido bastante importantes para que a educadora repensasse a sua prática bem como aquilo que definiu no Projecto Curricular de Grupo, já que são evidenciados aspectos como a diferenciação pedagógica, a participação dos pais, entre outros, os quais constituem lacunas que já identifiquei e outras que analisarei adiante.

Este Projecto Curricular tem como intuito atingir vários objectivos pedagógicos (PCG, pps. 23-24)⁷, sendo eles: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; Proceder à despistagem de inadaptações,

⁷ Apesar de estes objetivos pedagógicos terem sido consultados no Projeto Curricular de Grupo, os mesmos são parte integrante das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; e incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Tal como refiro em nota de rodapé, destaco o facto de os objectivos pedagógicos definidos pela educadora serem aqueles estabelecidos na Lei-Quadro. Tal observação leva-me a crer que a educadora considera as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar um programa que deve ser seguido, entendendo-as como um curriculum (Dionísio & Pereira, 2006). Apesar de as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) constituírem uma referência comum para que os educadores fundamentem as suas decisões a nível pedagógico (Dionísio & Pereira, 2006), apoiando-os a exercer as suas competência de um modo mais criterioso e adequado (Ministério da Educação, 2000), podemos consultar no próprio documento a indicação de que este não deve ser considerado um programa (Dionísio & Pereira, 2006). Pelo contrário, as Orientações Curriculares devem ser percebidas como indicações para os educadores, ao invés de os profissionais se servirem delas para efectuarem uma previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças (Dionísio & Pereira, 2006). Para além disto, e dado que no documento não são estabelecidos conteúdos nem objectivos específicos, é possibilitada a fundamentação de várias opções educativas e, por isso, diversos currículos (Dionísio & Pereira, 2006). Esta situação reforça a ideia de que as sugestões apresentadas nas Orientações constituem apenas hipóteses que apoiam o profissional a concretizar uma acção intencional (Dionísio & Pereira, 2006).

Assim, e dado que um dos fundamentos deste documento refere que a criança deve ser reconhecida como sujeito do processo educativo (Ministério da Educação, 1997), a educadora, ao efectuar o desenvolvimento curricular, deveria considerar os objectivos gerais delineados (Dionísio & Pereira, 2006) sem, no entanto, os tornar o eixo central das aprendizagens das crianças. A adopção

directa dos objectivos das OCEPE em relação ao grupo indica que, para além de a educadora não considerar as crianças como agentes activos no processo de aprendizagem, tem igualmente dificuldade em operacionalizar as orientações constantes no documento (Dionísio & Pereira, 2006). Assim, as orientações curriculares, em vez de constituírem um elemento decisivo para a melhoria da qualidade educativa através da introdução de uma dinâmica inovadora e estimulante da actividade pedagógica (Ministério da Educação, 2000), estão a ter um efeito contrário, não permitindo uma correcta organização da componente educativa (Ministério da Educação, 2000). Com este tipo de delineação dos objectivos pedagógicos, a educadora não tem em consideração o efeito da observação de cada criança e do grupo para, através dele, efectuar uma diferenciação pedagógica, certificando-se de que o seu trabalho é adequado para ser realizado com o grupo de crianças envolvidas (Ministério da Educação, 2000). Dado que não observei qualquer mudança relativamente aos objectivos pedagógicos estabelecidos no Projecto Curricular de Grupo, julgo que a educadora não reflecte acerca das suas intenções pedagógicas bem como da adequação das suas opções, não estimando o processo de planeamento e avaliação contínuo (Ministério da Educação, 2000).

Debruçando-me sobre a metodologia adoptada, e através da consulta do Projecto Curricular de Grupo (p. 11), a educadora afirma não assumir uma única “teoria metodológica”, mas sim um conjunto de meios e estratégias que permitam atingir os objectivos gerais a que se propõe, respeitando a diversidade das áreas de conteúdo. Ainda assim, a educadora refere a adopção de elementos de dois modelos pedagógicos distintos: Movimento Escola Moderna, através de conversas diárias na área da manta que impulsionam actividades e do uso de tabelas para diversos fins; High Scope, através da organização de um espaço acolhedor dividido por diversas áreas constituídas por vários materiais. Para além

destes dois modelos, a educadora afirma ainda promover o Trabalho de Projecto, utilizando-o de forma interligada na estruturação do seu trabalho.

Apresentados os objectivos e estratégias pedagógicas definidos pela educadora, as intenções/perfil de competências gerais para o ano lectivo estão divididas pelas várias áreas curriculares e traduzem-se nos quadros elaborados pela educadora, os quais podem ser consultados no Projecto Curricular de Grupo (vide pp. 19 à 23). Coordenando e interligando estas intenções educativas, a educadora elaborou também um plano anual de actividades (consultar o Quadro 5), o qual está organizado por períodos escolares, sendo que em cada um deles os temas vão variando, correspondendo, como se verificará, às épocas do ano.

Quadro 5 – Plano anual de actividades da Educadora

Período	Temas a abordar
Primeiro	Outono; As cores; Dia das Bruxas; São Martinho; Natal;
Segundo	Dia de Reis; Inverno; Corpo Humano; As Formas; Carnaval; Dia do Pai; Dia da Árvore; Primavera; Dia Mundial da Água; Páscoa;
Terceiro	Dia da Mãe; A quinta; Dia da Criança;

Consultando o Quadro 5, e tal como refiro acima, é notório que os temas planeados pela educadora correspondem às épocas vividas durante o ano. Apesar de, no contexto da educação pré-escolar, não existirem conteúdos específicos e, portanto, não existirem matérias a aprender estabelecidas, não é possível que as crianças se desenvolvam caso não adquiram novas competências e aprendizagens

(Fundação Calouste Gulbenkian, 1990). Assim, é frequente colocar-se a questão: “O que é que a criança deve aprender no jardim de infância?” (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990, p. 98). Como resposta a esta questão, Kamii (1971, citado por Fundação Calouste Gulbenkian, 1990), concluiu que existe um conjunto de vinte conteúdos que são abordados nas instituições de educação pré-escolar, quaisquer que sejam os modelos adoptados. São eles: O eu; As partes do corpo; Os membros da classe; Os membros da família; Papéis na comunidade; Equipamento de recreio; Alimentos; Vestuário; Móvel; Casas e edifícios; Instrumentos de trabalho; Utensílios de cozinha; Veículos; Animais; Plantas; Materiais artísticos, como, por exemplo, pintar; Brinquedos, como, por exemplo, a utilização de bolas; Cores; Tamanhos; e Formas (Kamii, 1971, citado por Fundação Calouste Gulbenkian, 1990).

Apesar de estes conteúdos serem os mais comuns, a forma de os apresentar, ou seja, o modo intencional ou formal de se lhes dirigir é que os faz variar, de modelo para modelo (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990). Assim, é possível que estes conteúdos surjam informalmente por meio de actividades levadas a cabo através dos materiais disponíveis na sala e das experiências que a vida social do grupo sugere ou, por outro lado, sejam apresentados de um modo formal, tomando o papel de temas globalizantes (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990). No caso específico deste contexto de estágio, observei um trabalho centrado apenas na abordagem e tratamento formal de cada tema, sendo que a articulação entre os temas foi efectuada através da inclusão de conteúdos relativos às diferentes épocas vividas anualmente. Desta análise, destaco a importância de as práticas em educação de infância não se poderem traduzir numa colecção de actividades, planeadas de acordo com conteúdos que a educadora considera com importância para serem explorados (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990). Para que as vivências contribuam para o desenvolvimento

global e integração social das crianças, é necessário que exista intervenção por parte do adulto, o qual deve também apoiar e estimular aquilo que o grupo faz, centrando o currículo nas crianças (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990).

No que diz respeito à planificação das actividades, é de mencionar que durante o meu tempo de estágio não assisti a nenhum momento de planificação com as crianças, quer individualmente, quer em pequeno ou grande grupo, o que poderia garantir às crianças oportunidades de participação na construção do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Dado que a educadora estipulou, no Projecto Curricular de Grupo (p. 17), que “Este processo educativo encara a criança como sujeito da aprendizagem”, seria extremamente importante que tal se verificasse a nível da planificação de actividades, pois assim era possível ir ao encontro dos desejos, expectativas e interesses de todas as crianças. Para tal, o acto de planear teria de ser visto pela educadora como uma tarefa que implica que a mesma confie nas crianças como seres competentes, interrogando-se constantemente acerca do modo como partilha o seu poder (Marta et. al, 2000). Esta observação remete, então, para o conceito da Pedagogia Participativa, que quebra a pedagogia tradicional de carácter transmissivo e considera a criança construtora do seu conhecimento. Assim, deveriam ser criados espaços-tempos pedagógicos onde as actividades e projectos pudessem ser sustentados pelas interações e relações permitindo assim à criança co-construir a sua aprendizagem e, por isso, comemorar as suas realizações (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008; citado por Oliveira-Formosinho et. al, 2009).

Por fim, resta mencionar que a educadora afirma efectuar a planificação mensalmente, de acordo com aquilo que estipulou quer no plano de actividades quer nas estratégias pedagógicas (PCG, p. 31). No entanto, ao longo da minha observação, verifiquei que a educadora apenas cumpre o estipulado no que

concerne à planificação e ao plano de actividades. As estratégias pedagógicas, baseadas na Pedagogia de Projecto, no Movimento da Escola Moderna e no modelo High Scope não se verificaram. Devo dizer que as estratégias que a educadora afirma adoptar, e que inclui nos modelos acima enumerados, como a utilização de tabelas e as reuniões de grupo, foram realizadas. Ainda assim, não considero que estas estejam correctamente inseridas nestes modelos, pois constituem situações em que a educadora transmite ao grupo aquilo que decidiu, de forma autónoma, e sem ter em conta as sugestões das crianças. Tal prática está totalmente excluída das estratégias pedagógicas que a educadora afirma utilizar, pois, de acordo com as referidas pedagogias, as crianças são consideradas agentes activos no processo educativo, o que não verifiquei. Apesar de a educadora reunir o grupo para dialogar, estas conversas servem apenas para comunicação do que irá ser feito nesse dia, de acordo com o que a educadora estipulou previamente. Ou seja, as actividades são lançadas, mas não são fruto das intervenções de cada criança, são resultado de uma planificação da educadora que é, nesse momento, comunicada ao grupo. Tal não corresponde às características do Movimento da Escola Moderna, já que, acerca dele, é defendido que deve ser dado auxílio às crianças no sentido de lhes permitir a elaboração do seu próprio saber bem como da sua organização e experiência, promovendo a vivência em grupo e o trabalho cooperativo (Pessoa, 2010). As assembleias de grupo, que constituem instrumentos de trabalho no contexto educativo, são realizadas com o intuito de efectuar uma *regulação social* das vivências educativas (Pessoa, 2010), sendo que, para isso, o educador deve cooperar e auxiliar efectuando o balanço intelectual e o progresso do grupo (Pessoa, 2010). Relativamente ao modelo High Scope, julgo que a educadora, ao utilizá-lo para justificar a organização do espaço e a diversidade dos materiais, não assimila a sua característica fundamental. Este modelo, que tem como base a teoria do desenvolvimento da autoria de Piaget,

parte da pressuposição de que a criança aprende fazendo (Fernandes, 2009). A função do educador é estimular a acção, partindo do fundamento de que a experiência é promotora do desenvolvimento cognitivo (Serra, 2004, citado por Fernandes, 2009). Como se constata, este não é o objectivo essencial da educadora ao referir-se a este Modelo, pelo que a sua essência não é por si considerada. Por fim, e no que concerne à Pedagogia de Projecto, não assisti a qualquer acção que se relacione com a mesma. Não foi desenvolvido nenhum projecto ou plano de acção acerca de um tema que provocasse curiosidade no grupo e, por isso, considero que a educadora não deveria incluir no Projecto Curricular de Grupo a adopção desta Pedagogia, pois tal não se verifica na observação que efectuei das suas práticas.

3.4. – Metodologia de observação/avaliação

No que à avaliação diz respeito, a educadora parece deter um conhecimento diferenciado e adaptado à realidade de cada criança. Ela aparenta saber quais são as suas preferências, competências e principais dificuldades, bem como quais os pares de eleição das crianças e que tipo de receptividade e comunicação pode esperar dos familiares. Por fim, parece ainda possuir algum conhecimento acerca do meio sociocultural de cada elemento do grupo, estando a par da situação vivida por cada criança no seu ambiente familiar.

Este conhecimento torna-se possível porque existe uma avaliação informal realizada através da observação diária nas rotinas, o que permite obter informações sobre o processo evolutivo de cada criança. Esta avaliação é registada num diário de bordo, criado apenas para o efeito, onde a educadora anota as suas observações e preocupações em relação às diversas situações que ocorrem ao longo do dia. Isto acontece porque a educadora defende que a

observação individualizada de cada criança e em grupo é indispensável para que se possam conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (PCG, p. 28). Assim sendo, a avaliação das actividades realizadas e planificadas para cada mês é feita no término do mesmo, sendo que a educadora apenas anota os casos que considera mais relevantes e que, portanto, chamaram mais a sua atenção, seja positiva ou negativamente.

A avaliação, num nível mais formal, consiste no preenchimento de uma grelha de avaliação no final de cada período, sendo a mesma entregue aos pais. Para registo no processo de cada criança, apenas consta uma grelha de avaliação, que corresponde àquela preenchida no último período do ano lectivo (PCG, pp. 28-29).

É, então, possível constatar que a avaliação é executada ao longo do ano e que a educadora tem sempre em consideração a necessidade de troca de impressões e informações com os encarregados de educação. Pessoalmente, considero a avaliação um aspecto crucial ao longo do decorrer do processo educativo, pois é a partir dela que a educadora toma consciência da sua acção, o que permite uma adaptação eficaz às necessidades das crianças e sua evolução (Ministério da Educação, 1997). Assim, e considerando o processo de avaliação fundamental no trabalho dos educadores de infância (Zabalza, 2000, citado por Carvalho, 2007), julgo que deveria existir um processo de observação, avaliação e reflexão mais rigoroso por parte da educadora cooperante. Isto porque, no caso específico da educação de infância, a avaliação constitui-se o mecanismo fulcral de que dispõem os educadores para que o seu trabalho tenha sucesso (Zabalza, 2000, citado por Carvalho, 2007). Para tornar possível esta situação, seria necessário que a educadora se responsabilizasse por construir ou adoptar um sistema de avaliação (Zabalza, 2000, citado por Carvalho, 2007), o qual deveria ter em consideração a idade das crianças, a articulação entre as diferentes áreas de

conteúdo e a condição de interligação do currículo implementado com as práticas de avaliação (Parente, 2003, citado por Carvalho, 2007). Esta atitude contribuiria e permitiria que o processo educativo melhorasse significativamente (Zabalza, 2000, citado por Carvalho, 2007) pois permitiria obter, como resultado final, uma descrição interessante e fundamentada do desenvolvimento de cada criança, comprovando, desse modo, o percurso de aprendizagem concretizado por cada uma (Parente, 2004, citado por Carvalho, 2007). Com a análise deste produto, a educadora poderia apoiar e suportar o seu processo de planificação bem como as suas decisões (Parente, 2004, citado por Carvalho, 2007), adequando as suas práticas de acordo com a recolha de dados efectuada. Fruto da identificação desta necessidade, dei a conhecer à educadora as fichas do SAC (Portugal & Laevers, 2010) e expliquei o respectivo funcionamento. Desde logo foi demonstrado interesse por parte da educadora, a qual nos pediu que lhe disponibilizássemos o Manual do Sistema de Acompanhamento das Crianças. No entanto, e depois de a educadora considerar o sistema bastante trabalhoso, não assisti a qualquer intenção por parte dela em aplicá-lo durante a sua prática.

3.5. – Dinâmica Relacional com as famílias

Acerca deste ponto, e intimamente relacionado com a avaliação, a educadora informou-nos que esta é feita através de contactos telefónicos, reuniões de pais e do contacto directo com os mesmos. Quando existe alguma informação urgente a ser comunicada a educadora opta por telefonar aos encarregados de educação, ou por remetê-la através da assistente técnica da Componente de Apoio à Família. Verifica-se que existe uma diversidade dos canais de comunicação entre a casa e o jardim-de-infância, o que permite uma resposta às necessidades, especificidades e preferências de cada família

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo (Andrade, 1999).

Os diálogos são igualmente estabelecidos com os pais no horário em que estes levam ou vão buscar as crianças ao Jardim de Infância, mostrando-se os mesmos preocupados em adquirirem informações acerca da situação do seu educando. Ainda assim, e devido ao horário cumprido pela educadora, estes diálogos nem sempre acontecem com alguns pais, pois a maioria leva as crianças para o Jardim de Infância antes das nove horas e vai buscá-las depois das três e meia.

Para tornar possível a comunicação com todas as famílias, a educadora estabeleceu, na abertura do ano lectivo, um horário de atendimento aos pais que se traduz numa hora, das 15h30min às 16h30min, na primeira segunda-feira de cada mês (PCG, p. 8). É relevante salientar que, apesar de ter sido convencionado este horário, a educadora é flexível e atenta às necessidades dos pais, combinando, quando necessário, horários que permitam aos encarregados de educação dialogar e inteirar-se da situação vivida pelo seu educando no Jardim de Infância. É notória a preocupação da educadora em manter o contacto com as famílias, o que poderá propiciar uma melhoria na relação entre ambos, resultando num maior envolvimento, dotado de maior qualidade. Esta situação poderá ainda permitir uma aproximação ao universo da instituição e sua *cultura*, pois ao reaproximarem-se do Jardim de Infância dos seus educandos, as famílias reconstroem igualmente a sua visão e atitude relativamente ao mesmo (Andrade, 1999).

De acordo com o que analisei, é possível entender que a educadora recorre à proximidade com os pais de modo a que exista compreensão e, assim, seja exequível o estabelecimento de parcerias e colaboração que tenham em conta as características específicas de cada família. Para além disto, torna igualmente possível a implementação de estratégias de comunicação e trabalho baseadas na confiança, partilha e respeito que em tudo beneficiarão as crianças. Assim, poder-

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

se-á permitir às crianças o alcance de um nível de sucesso mais elevado, já que estas se sentirão mais auxiliadas quer em casa quer no Jardim de Infância (Pereira, 2009).

IV. Caracterização do Grupo

4.1. – Crianças

O grupo dos 3 anos é constituído por onze crianças, dez meninas e um menino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. No que respeita ao meio socioeconómico do qual as crianças são provenientes, a educadora, no Projecto Curricular de Grupo, caracteriza-o como médio-alto.

Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, no entanto, é de focar que existe uma criança cuja ascendência é africana. A par disto, é também relevante mencionar que essa criança é adoptada, tendo sido o processo de adopção totalmente terminado durante o mês de Novembro do ano lectivo 2010/2011, data de ingresso no Jardim de Infância. Relativamente aos locais de residência dos elementos do grupo, existem crianças que residem nas zonas próximas da Instituição mas também elementos que habitam em zonas mais distantes, quer dentro da cidade de Coimbra quer fora desta. As crianças que vivem mais afastadas do estabelecimento de educação pré-escolar são aquelas cujos pais têm o seu local de trabalho próximo do mesmo.

Dentro do espaço da sala e da instituição as crianças deslocam-se autonomamente, sem qualquer tipo de dificuldades, conhecendo igualmente os materiais e sua localização, manipulando-os de forma livre. Estes aspectos demonstram que as crianças possuem uma memória espacial concisa, a qual lhes permite lembrarem-se da localização de objectos bem como das direcções a tomar para se deslocarem num determinado espaço (Rocha, 2008).

A diferenciação e clara identificação dos grupos, por vezes presente em alguns estabelecimentos de educação pré-escolar, não se verificam neste contexto. Não existe identificação específica de cada grupo, ou seja, os bibes são da mesma cor para ambos e a distinção é feita partindo das idades das crianças.

Assim sendo, e dado que as crianças sabem que pertencem ao grupo dos 3 anos, este é o único meio de identificação de cada criança dentro do Estabelecimento. Esta pequena diferenciação permite uma tomada de consciência de si como membro de um grupo, no entanto, apesar de as crianças parecerem orientadas, a adopção de outros elementos de identificação poderia reforçar este sentimento de pertença a um grupo.

No que diz respeito à caracterização geral do grupo, a educadora redigiu-a, no Projecto Curricular de Grupo (p. 5), mencionando um conjunto de características acerca de diversas áreas. Referiu as preferências manifestadas pelas crianças, algumas das suas dificuldades e também aspectos de socialização. Pode consultar-se esta caracterização através do Quadro 6, o qual está dividido em 3 campos distintos, de acordo com os aspectos referenciados pela educadora.

Quadro 6 – Caracterização do Grupo efectuada pela educadora

Grupo 1 – 3 Anos	
Características	- Sentido de humor, gosto pelo cómico e disparatado; - Baixo nível de dinamismo e actividade; - Baixo nível de curiosidade, com pouco interesse pelo mundo que o rodeia; - Comportamento relativamente estável, com registo de algumas birras, as quais são moderadas e se resolvem rapidamente; - Capacidade de partilha dos bens comuns;
Competências Adquiridas	- Concentração, pois consegue permanecer mais tempo nas actividades do que o previsto; - Diferenciação entre o real e o imaginário; - Contagem até 5;

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	- Autonomia nas rotinas diárias;
Preferências	- Explorar livros e ouvir conto de histórias; - Cantar canções e repetir lengalengas; - Prazer em derrubar as suas construções; - Resolver jogos de mesa; - Recriar papéis da vida familiar; - Realizar actividades de Expressão Plástica;

Esta caracterização do grupo desde logo me provocou algum espanto, principalmente no que concerne aos níveis de curiosidade, dinamismo e actividade. Apesar de serem crianças de 3 anos, inseridas num meio que lhes é novo, causou-me alguma admiração a educadora afirmar que as crianças são pouco curiosas e pouco dinâmicas e activas. Assim, a avaliação do grupo que efectuei na primeira fase do estágio, através do uso das fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças, permitir-me-á, mais adiante, referir-me ao grupo de uma forma pormenorizada, fazendo a sua caracterização de forma fundamentada.

4.2. – Dinâmica Relacional

4.2.1.– Relação Educadora-crianças

Tal como se pode ler no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância⁸ (2001), cabe ao educador, no campo da relação e acção

⁸ Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto;

educativa, relacionar-se com as crianças de modo a ser possível fornecer-lhes a segurança afectiva que as mesmas necessitam bem como promover a sua autonomia. Não obstante, este deve igualmente auxiliar e fomentar o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo para que todas se sintam integradas e valorizadas. Tendo em conta as orientações constantes no documento acima referido, o papel da educadora torna-se fulcral para o tipo de relação que se estabelece com o grupo. Tal como afirma Cury (2003), um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém sereno, que é capaz de ser humilde e com sensibilidade para aprender.

No que respeita à educadora, esta parece deter um conhecimento sobre as crianças, as suas famílias e o seu quotidiano. Todo o vasto conjunto de informações que aparenta possuir bem como os laços afectivos que estabelece com as crianças permitem que o relacionamento se estabeleça de um modo muito próximo. Ao observar o modo como a educadora e o grupo se relacionam, facilmente percebi e subentendi esta proximidade e o conhecimento existente.

Durante a sua prática, a educadora adopta uma postura pouco formal e bastante comunicativa, sendo suficientemente flexível na gestão de situações e conflitos. Tal permite que as crianças mostrem confiança nela, procurando saber a sua opinião ou dirigindo-se-lhe quando se sucedem situações de conflito ou de incerteza. Ao longo do estágio pude verificar que a maioria das crianças é muito afectuosa, manifestando atitudes de carinho frequentemente.

Relativamente às sanções, a educadora só as aplica quando considera necessário, visto que existem crianças cujo comportamento tende a ser mais perturbador no grupo mas que, ainda assim, não causam distúrbios de carácter grave. Normalmente as punições aplicadas, como o ficar sentado numa cadeira sem poder realizar as actividades, têm a ver com comportamentos incorrectos que, na maioria das situações observadas, ocorrem quando as crianças se

encontram nas actividades livres, fazendo muito barulho ou desrespeitando alguma norma imposta verbalmente pela educadora. Refiro-me a estipulação de normas feita verbalmente porque não existe qualquer registo das mesmas, seja num suporte que permita às crianças consciencializarem-se das mesmas ou noutro tipo de registo. Este deveria ser um aspecto revisto pela educadora, pois a elaboração e estabelecimento de regras na sala poderão permitir uma melhor convivência em grupo bem como um delineamento dos comportamentos desejáveis num espaço colectivo. Considero que, caso as regras fossem determinadas juntamente com as crianças, teriam sentido e seriam compreendidas por todas (Ministério da Educação, 1997).

Quando estão próximas da educadora, as crianças transmitem sentimentos de segurança, assumindo riscos e manifestando a sua individualidade. O grupo mostra confiança na educadora, procurando igualmente conselhos da sua parte quando se depara com alguma situação cuja resolução não é simples. Ainda assim, quando o grupo denota que a sua intervenção está a ser registada para um fim que desconhece e se sente pressionado a participar, mostra-se reticente. Exemplo disso foram situações em que a educadora promoveu o diálogo em grupo para registar as opiniões das crianças relativamente a um determinado assunto ou actividade, assentando as intervenções de cada criança à frente do grupo sem explicar exactamente o objectivo dessa acção. Tais situações provocaram alguma confusão nas crianças, já que estas não entendiam o motivo dessas dinâmicas e, por consequência, retraíam-se, evitando expor o seu ponto de vista. Julgo que, caso a educadora esclarecesse devidamente as crianças, esta situação poder-se-ia alterar por completo, pois estando totalmente a par das intenções da educadora far-lhes-ia mais sentido contribuir com as suas sugestões.

4.2.2.– Relação Auxiliar – Crianças

Remetendo-me ao Perfil Profissional do /a Assistente de Acção Educativa⁹, a auxiliar de acção educativa deve assegurar o bem-estar e a segurança das crianças, motivá-las e valorizá-las bem como aplicar os cuidados primários de saúde infantil. Analisando o documento numa vertente que remeta para as relações interpessoais, vemos que deve ser capacidade deste/a técnico/a estabelecer relações empáticas, demonstrar sensibilidade e revelar compreensão, adaptar-se à criança e à sua família, entre outros. Da análise destes aspectos, verifiquei que entre a auxiliar e as crianças, e comparativamente à relação existente entre a educadora e as crianças, a relação de proximidade é menos evidente.

Notei que, por vezes, as crianças evitaram pedir ajuda à auxiliar em tarefas como as de ir à casa-de-banho devido a algumas atitudes de incompreensão de que foram alvo. Acerca deste aspecto, escutei um dos elementos do grupo, por sinal o mais novo e que, portanto, necessita de um pouco mais de auxílio, a dizer-me que preferia ir à casa-de-banho sozinho a ter de ir com a auxiliar, o que me causou bastante preocupação, pois a mesma deveria ser um ponto de apoio para as crianças. Relativamente a este assunto, nunca assisti a nenhuma situação em que a auxiliar se recusasse a apoiar as crianças nas rotinas. No entanto, a comunicação não verbal desempenha um papel fulcral, por isso, talvez este aspecto devesse ser tido em conta para o melhoramento da relação. Esta componente não-verbal relaciona-se com o estudo efectuado por Gazda e Cols (1957), que definiram nove componentes da comunicação não verbal: distância física; postura; olhar; disponibilidade; nível tensional; arranjo

⁹ Integra o Catálogo Nacional de Qualificações, constante no Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro;

ambiental; expressão facial; gestos; e entoação. Estas referências devem então ser consideradas na medida em que transmitem a real disponibilidade da auxiliar para com as crianças quando as mesmas a solicitam.

Na ausência da educadora as crianças respeitam a auxiliar, e entendem-na como elemento substituto a quem devem respeitar e obedecer. Consultam-na igualmente em caso de conflitos, porém os níveis de confiança e afectividade demonstrados são diferentes. Destaca-se também o facto de esta se preocupar bastante com a alimentação das crianças, promovendo hábitos de alimentação saudável durante os períodos do almoço e do lanche, motivando-as a comer a sopa e a fruta, partes da refeição em que mais obstáculos colocam.

No estabelecimento de diálogo com o grupo, a auxiliar não tende a levantar o tom de voz, mantendo-o relativamente calmo. Porém, e em momentos de reunião em grande grupo, foram várias as vezes que esta teceu comentários menos positivos acerca de uma criança ou da sua família em frente ao grupo. Apesar de o fazer num tom de voz baixo, estas apreciações foram notadas pelas crianças e tal situação poderá afectar a confiança e, por consequência, a relação entre ambas as partes.

4.2.3 - Relação Educadora-Auxiliar

Da relação entre a equipa que gere a sala e apoia as crianças, sobressaem aspectos e factores que demonstram uma cumplicidade e apoio por parte de ambos os elementos. Assim, dentro da equipa de trabalho as tarefas estão bem estipuladas, sendo que a auxiliar presta todo o apoio necessário à educadora. Ainda assim, houve, por vezes, demonstração de alguma falta de disponibilidade ou motivação para a realização de algumas tarefas.

A colaboração acima mencionada verifica-se a vários níveis, apesar de ser

mais visível em aspectos como as refeições, a higiene e a vigilância das crianças. Através das acções que concretiza, a auxiliar actua em equipa com a educadora, prestando uma colaboração evidente no decorrer da rotina diária e contribuindo para a estabilidade do grupo. Dado que é a auxiliar quem acompanha as crianças na hora de almoço e na Componente de Apoio à Família, tal permite-lhe presenciar algumas atitudes tomadas pelas crianças fora da sala e das actividades planeadas. Assim, é ela que, não raras vezes, coloca a educadora a par de algumas posturas adoptadas pelos elementos do grupo na sua ausência.

Por parte da educadora existe também uma enorme disponibilidade, sendo que esta permite à auxiliar proceder de forma livre com as crianças em todos os momentos que julgue necessário. Como condição pede-lhe apenas que seja paciente e modere algumas reacções mais efusivas. É de focar que a educadora, segundo o que observei, nunca se impõe ou desautoriza a auxiliar em frente às crianças, respeitando atitudes ou actividades promovidas durante a sua ausência, apesar de muito pouco frequentes.

Assim, a organização e apoio mútuo são aspectos que se evidenciam no trabalho desempenhado pela educadora e auxiliar, ambas denotando espírito de equipa, sem existirem diferenciações desnecessárias relativamente aos cargos desempenhados.

4.2.4. – Relação entre estagiárias

Dado que a minha colega de estágio foi escolhida por opção própria, julgo que a relação de trabalho só poderia ser boa e produtiva. Isto porque, e de acordo com os trabalhos e estágios desenvolvidos ao longo da licenciatura, a minha colega de estágio sempre me acompanhou nas tarefas em grupo, sendo que o método de trabalho e as características individuais dela me são completamente

familiares, o que permite o estabelecimento de uma agradável parceria.

Assim, a relação de trabalho enquanto grupo de estágio decorreu de forma muito positiva, pois sempre nos apoiámos mutuamente, trocando ideias e aspectos observados sobre perspectivas diferentes. Esta visão diferenciada de cada uma de nós permitiu também uma discussão bastante alargada de vários aspectos acerca das crianças do grupo, das actividades a desenvolver bem como dos intervenientes em todo este processo (educadora, auxiliar e restantes colegas de estágio).

Posto isto, a eficiente relação estabelecida com a minha colega de estágio foi determinante para um bom decorrer da prática pedagógica, pois com ela pude partilhar ideias e observações, integrando-nos ambas no ambiente da instituição e principalmente da sala e do grupo. Foi muito gratificante discutir, trocar ideias e criar actividades e acções fruto da criatividade de duas pessoas, onde o trabalho em equipa e a dinâmica relacional são aspectos que se evidenciaram. Para mim, e através do trabalho que desenvolvi com a minha colega, esta prática foi muito positiva, pois fomos o suporte e a base uma da outra, apoiando-nos de forma recíproca, o que ajudou a sentirmo-nos cada vez mais à vontade com o grupo.

V. Estágio

Primeiramente, e antes de proceder à descrição e reflexão acerca de cada fase de estágio, importa referir que eu e a minha colega decidimos seguir as fases delineadas na calendarização proposta pelas docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa. Esta opção foi tomada devido ao facto de considerarmos que o nosso trabalho e intervenção deveriam ser progressivos para que entendêssemos e interpretássemos correctamente o contexto em que estávamos inseridas e, assim, pudéssemos trabalhar de acordo com as suas características.

Pessoalmente, considero esta escolha uma mais-valia na medida em que, deste modo, conseguimos interpretar várias situações, discutir e reflectir acerca delas em conjunto e ir, progressivamente, adaptando as nossas práticas. Com esta tomada de decisão, foi-nos possível chegar à fase de implementação do Projecto com um conhecimento mais aprofundado do grupo e de cada criança, percebendo como agir e lidar com cada uma delas bem como planificar actividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades identificados.

5.1. – Primeira Fase: Observação do contexto educativo

Esta fase marcou a nossa entrada no contexto de estágio, pelo que me empenhei em observar e reflectir acerca dos aspectos que influenciam o acto educativo, como a organização do ambiente educativo e a prática da educadora cooperante. Para me apoiar em tal tarefa, pude usufruir de instrumentos bastante úteis e práticos, que me ajudaram a perceber alguns aspectos que, por vezes, passavam um pouco despercebidos ou para os quais nem sempre procurámos explicações. Para tal, utilizei as Fichas 1G do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC - Portugal & Laevers, 2010) e o Instrumento de Avaliação da Prática Educativa elaborado pela turma. Foi através destes, e das observações

noutros momentos diários, que recolhi evidências, que descreverei e acerca das quais reflectirei.

5.1.1. – O Sistema de Acompanhamento das Crianças: Utilização da Ficha 1G

A avaliação na educação pré-escolar, como assunto sensível e pertinente que é, não pode ser vista como um processo em que se rotulam as crianças de acordo com as suas características mais evidentes, sejam elas boas ou más. Tal como enfatizam Portugal e Laevers (2010), a avaliação do desenvolvimento de uma criança não se pode restringir a uma inventariação das capacidades adquiridas, praticamente adquiridas ou sem registo de existência. Urge, actualmente, a valorização da avaliação como processo essencial das práticas, devendo ser realçada a importância de a avaliação neste contexto ser efectuada através do uso de instrumentos que a apoiem e fundamentem, tendo como intuito melhorar a intervenção educativa e permitir a progressão global do processo educativo. Tal como podemos ler nos documentos oficiais relativos à Educação Pré-Escolar¹⁰, a avaliação é referida como um processo formativo, em que o/a educador/a toma consciência da sua acção, reflecte acerca dela e, desse modo, adequa o processo educativo às necessidades específicas das crianças e do grupo. Assim, para que a avaliação seja eficaz e dotada de significado, a mesma não se deve centrar nos resultados mas sim no processo, para que a criança seja protagonista da sua aprendizagem e o acto educativo se adapte às suas necessidades (DGIDC, consultado na Web¹¹).

¹⁰ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância, Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto; Circular nº17/2001 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar;

¹¹ http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx;

Com o intuito de nos incentivar a efectuar um processo de avaliação durante a Prática Pedagógica, foi-nos incutida a responsabilidade de implementarmos parte do Sistema de Acompanhamento das Crianças. Foi através do Projecto Colabor@, “que visa, de um modo cíclico e colaborativo, articular pesquisa/ prática(s) pedagógica(s)/formação não só na etapa inicial como na formação contínua de educadores de infância, problematizando a exploração de novas soluções tecnológicas, promotoras do trabalho cooperativo e da aprendizagem em rede (comunidades de prática), enquanto estratégia colaborativa de supervisão.” (consultado no site do Projecto Colabor@¹²) que obtivemos todos os esclarecimentos por parte da Professora Joana Chélinho e trocámos ideias e reflexões acerca da implementação do SAC (Portugal & Laevers, 2010). Este processo, e o acesso a esta Plataforma, constituiu um ponto de auxílio extremamente importante, que nos permitiu implementar, com sucesso, 4 Fichas de Avaliação pertencentes a este sistema. Assim, através da utilização deste método de avaliação, foi-nos possível avaliar o Processo, o Contexto e o Resultado, enfoques da avaliação indicados por Laevers (2005, citado por Portugal & Laevers, 2010).

Nesta primeira fase começámos por avaliar o processo, pois a forma mais conclusiva para avaliar a qualidade num qualquer contexto é aquela em que são consideradas duas dimensões: o bem-estar emocional e a implicação sentidos pelas crianças (Portugal & Laevers, 2010). Esta abordagem permite sentir, pensar e fazer em educação de infância, de uma forma respeitadora, em que a experiência da criança é, para o adulto, o ponto de referência através do qual reconstrói significados (Portugal & Laevers, 2010). Para tal, os níveis de bem-estar e implicação são aspectos que se tornam referências para os profissionais que possuem a intenção de aperfeiçoar a sua prática profissional, fomentando o

¹² <http://colabora.com.pt/>;

desenvolvimento e a aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

Para tornar possível a avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação, e com o intuito de os operacionalizar, Laevers desenvolveu duas escalas. Ambas se estendem num intervalo de 1 a 5 valores, sendo que o valor 1 corresponde a um nível muito baixo e o valor 5 a um nível muito alto. No entanto, e dado que são dois conceitos distintos, a avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação difere relativamente aos indicadores a serem observados. Com a inserção do Quadro 7 (vide p. 58) é possível a consulta de uma breve definição dos conceitos de bem-estar emocional e de implicação, dos indicadores de cada um deles bem como da escala de avaliação utilizada, com referência a cada um dos níveis, de 1 a 5.

Interiorizados estes aspectos, implementei a Ficha 1G (consultar Anexo 1) durante 3 semanas, a qual me permitiu avaliar os níveis gerais do grupo. Para obter a média dos níveis manifestados, procedi ao cálculo da média simples dos níveis de cada criança, calculada após o preenchimento da totalidade das fichas 1G. Apesar da média calculada ser bastante subjectiva, já que os momentos observados diferiram, esta permitiu-me obter uma avaliação geral do bem-estar e implicação do grupo, que julgo que foi importante para os próximos passos do SAC bem como para as fases em que intervimos. Assim, podemos consultá-la no Quadro 8 :

Quadro 8 – Média aritmética simples dos níveis registados na observação das crianças

Crianças	Nível de Bem-Estar Emocional	Nível de Implicação
B.	3,8	2,4
E.	4	3,8

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

R.	3	2,5
S.	4,6	3,2
M.	4,4	3,8
R.S.	3	3
L.	3,8	3,8
V.	2,8	3,6
A.	3,6	3,8
M.P.	4,2	4,8
B.P.	4	4
Média do Grupo	3,7	3,5

Cálculo da média (M) de cada criança:

N= nº de observações efectuadas;

Y= Total caso, em cada observação, fosse registado nível 5;

X= Total da soma do nível registado em cada observação;

Exemplo (nível de implicação):

$$M(B.) = \frac{N \times X}{Y}$$

↔

$$M(B.) = \frac{5 \times 12}{25} = 2,4$$

Arredondando, por defeito, os resultados apresentados no Quadro 8, verifica-se que o grupo se localiza em níveis médios, quer relativamente à implicação quer ao bem-estar emocional. Tal indica que as crianças aparentam uma postura neutra, não demonstram sinais claros de tristeza ou alegria e

conforto ou desconforto. Já o nível de implicação registado revela que o grupo realiza as actividades mas não demonstra total concentração e motivação relativamente ao que está a executar. O grupo parece realizar as actividades como algo rotineiro, no qual não investe uma quantidade de energia considerável (Portugal & Laevers, 2010).

Em referência mais pormenorizada ao bem-estar emocional, as crianças parecem estabelecer uma relação boa com o ambiente, ainda que não seja a ideal (Portugal & Laevers, 2010). Dos registos por mim efectuados, destaco o facto de o grupo mostrar alguma relutância na participação nos momentos em grande grupo onde é solicitado o contributo de cada criança, de forma individualizada e directa. Não obstante, verifiquei, apesar de pouco frequentes, alguns sinais reveladores de desconforto, os quais foram mais evidentes em ocasiões relacionadas com as rotinas (idas à casa de banho ou almoço), o que indica que as crianças poderão necessitar de auxílios pontuais nessas situações (Portugal & Laevers, 2010). Saliento o espírito de grupo observado, pois as crianças manifestaram sinais de bem-estar principalmente enquanto permaneciam nas diferentes áreas da sala, interagindo alegremente e apoiando-se mutuamente. Apesar de os níveis de bem-estar emocional registados não serem altos, muitas das crianças adoptam uma postura calma, de observação e de interacção com o contexto menos activa e, por isso, os momentos em que demonstram sinais positivos são muito superiores àqueles em que evidenciam sinais de desconforto (Portugal & Laevers, 2010).

A implicação nas actividades, reflectida no nível registado, é mediana, não sendo a mais desejável. Apesar de as crianças realizarem as actividades propostas, foi evidente que facilmente se distraíam durante as mesmas, caso encontrassem estímulos mais atraentes. Tal indica que a motivação bem como a entrega do grupo são limitadas, sugerindo que as actividades não se constituem

como um desafio às suas capacidades nem à sua imaginação (Portugal & Laevers, 2010). Este aspecto poder-se-á dever ao facto de as actividades proporcionadas pela educadora não serem planificadas com as crianças (vide p. 33) e, por isso, poder-se-ão distanciar dos seus desejos, expectativas e das aprendizagens que gostariam de realizar. Para além deste factor, verifiquei também, através da utilização do Instrumento de Avaliação da Prática Educativa (Consultar Anexo 2), elaborado pela turma do Mestrado em Educação Pré-Escolar nas aulas da Unidade Curricular de Prática Educativa, que as actividades se relacionam, maioritariamente, com a área da Expressão Plástica. Tal situação pode provocar nas crianças a sensação de repetição de tarefas, que parecem conduzir ao mesmo tipo de resultados. Este conjunto de factores poderão ter contribuído para a verificação de níveis de atenção, mobilização de competências e interesse reduzidos (Van Sanden & Joly, 2000, citados por Portugal & Laevers, 2010).

Concluindo, a implementação desta ficha permitiu-me efectuar um diagnóstico do grupo e da sua interacção com o contexto. O preenchimento e análise do registo das fichas possibilitou a interpretação de alguns dados fornecidos pela educadora, encontrando possíveis razões para algumas situações relatadas. Esta etapa funcionou como um levantamento da situação vivida, a partir da qual é necessário efectuar uma análise mais aprofundada na busca de factores que permitam uma modificação futura. Tomando como ponto de partida esta análise, eu e a minha colega de estágio reflectimos acerca das situações observadas, delineando possíveis mudanças bem como estratégias a adoptar para sermos bem sucedidas na fase final do estágio, que corresponde à implementação do Projecto Pedagógico.

Quadro 7- Escalas de implicação e bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010)

	Bem-estar emocional		Implicação		
Definição	É indicador da qualidade da relação que existe entre o indivíduo e o meio. Mostra se a criança é possuidora de equilíbrio emocional, o que depende das respostas dadas às suas necessidades básicas, como necessidades físicas, de afecto, de segurança, de pertença a um grupo, entre outros.		Segundo Laevers (1994, citado por Portugal & Laevers, 2010) este conceito diz respeito a uma propriedade da acção humana, que indica a que níveis se dão a aprendizagem e o desenvolvimento. Permite saber o que é que as condições ambientais originam nas crianças.		
Indicadores	Abertura e receptividade	Auto-estima e autoconfiança	Complexidade e criatividade	Expressão facial e postura	
		Ligação consigo próprio		Tempo de reacção	
	Flexibilidade	Assertividade	Concentração	Energia	
	Vitalidade	Tranquilidade	Persistência	Precisão	
	Alegria		Expressão Verbal	Satisfação	
Níveis	1 – Muito Baixo	2 - Baixo	3 – Médio	4 -Alto	5 – Muito Alto
De implicação	Ausência de actividade;	Actividade esporádica ou frequentemente interrompida;	Actividade relativamente continuada ou sem grande intensidade;	Actividade com momentos intensos;	Actividade intensa e continuada;
De bem-estar	Evidenciam frequentemente sinais claros de desconforto;	Mostram frequentemente sinais de desconforto apesar de sinais positivos de bem-estar aparecerem intercalados com sinais mais negativos;	Verificam-se frequentemente sinais positivos de bem-estar;	Evidenciam sinais claros de satisfação;	A criança está bem consigo própria;

5.1.2 – Instrumento de Avaliação da Prática Educativa

Com o intuito de nos apoiar na tarefa de observação, foi-nos proposta, nas aulas da Unidade Curricular de Prática Educativa, a elaboração de um instrumento que permitisse avaliar a Prática Educativa da educadora cooperante. Como características imprescindíveis tinha de ser relativamente simples e de fácil aplicabilidade, para que não tornasse o processo complicado. Depois de elaborados instrumentos em pequenos grupos, aglomeraram-se as várias sugestões propostas e, dessa troca de ideias, surgiu a tabela final à qual se chamou Instrumento de Avaliação da Prática Educativa.

Através da utilização deste instrumento tornou-se possível avaliar aspectos relacionados com: a planificação; as actividades; os espaços; as relações; e a avaliação. Relativamente a cada um destes campos existiram diversos aspectos alvo de avaliação, através dos quais se tornou possível redigir uma avaliação final acerca da Prática Educativa da Educadora Cooperante, a qual abordarei de seguida.

A nível de organização pessoal, optei por preencher uma ficha por mês, o que me permitiu obter informações acerca do processo educativo em períodos de tempo mais curtos. No entanto, e dado que nas horas de contacto da Unidade Curricular de Prática Educativa fomos incumbidas de, em duplas de estágio, redigirmos uma avaliação final fruto do preenchimento das fichas por ambos os elementos, é essa que aqui apresentarei de forma sintetizada (vide Quadro 9).

Quadro 9 – Avaliação final da prática educativa da educadora cooperante

Campos a avaliar	Avaliação Final
Planificação	- A Educadora é a única pessoa envolvida no processo, sendo registada a ausência da participação das crianças.

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	- A articulação entre as Áreas de Conteúdo em cada planificação é rara, pelo que se observou que é dada primazia às actividades de Expressão Plástica; Acerca deste tópico de avaliação das práticas são estes os únicos dados dos quais é possível obter uma conclusão clara e realista. Tal situação deve-se ao facto de não possuímos acesso às Planificações da Educadora e também de a Continuidade Educativa não ser um critério aplicável à avaliação da Planificação.
Actividades	- Traduzem-se em trabalhos realizados individualmente, não havendo registo de trabalhos elaborados em pequeno ou grande grupo. - São, de modo muito frequente, dirigidas e, do que observámos, nunca surgem como resultado da espontaneidade do grupo. Apesar disto, e embora raramente, é importante referir que é dada liberdade no decurso de algumas actividades. Devido ao facto de não termos acesso às planificações da educadora, não nos é possível retirar conclusões sobre a adequação das actividades às planificações.
Utilização dos Espaços	- É notório o uso do interior (sala de actividades) em detrimento do espaço exterior, o qual nunca foi aproveitado para a realização de actividades pedagógicas. - A acessibilidade dos materiais, avaliada numa perspectiva de acessibilidade durante a realização das actividades e não no espaço da sala, é, de modo muito frequente, conferida, havendo livre manuseamento e utilização da maioria dos instrumentos à disposição. - A funcionalidade dos espaços é observada muito frequentemente. O aspecto mais pertinente desta

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	funcionalidade, numa perspectiva menos positiva, deve-se ao facto de, por vezes, haver pouco espaço nas mesas, o que torna o espaço para realização de actividades pouco operacional. - A Rotatividade não é um parâmetro avaliável o que se deve, especialmente, ao número de elementos do grupo. Dado que é constituído por apenas 11 crianças, é frequente que todas possam realizar a maioria das actividades ao mesmo tempo, não existindo a necessidade de se rodar entre espaços.
Relações	- A Equipa Educativa (constituída pela educadora cooperante, as estagiárias e a auxiliar) é caracterizada pela cooperação. Reportando-me, em particular, à cooperação observada entre a educadora e a auxiliar, esta é sempre notória e relevante, não existindo aspectos significativos a referenciar.
Avaliação	- Raramente é executada com as crianças, sendo que as únicas situações verificadas com esse intuito são algumas conversas informais estabelecidas com o grupo, no cantinho da manta. - São utilizados alguns instrumentos de avaliação, a qual é efectuada trimestralmente através do preenchimento de tabelas criadas pelo Agrupamento para o efeito, correspondendo à avaliação final de cada período do ano lectivo. Para além das referidas tabelas, não são utilizados quaisquer outros tipos de instrumentos de avaliação.

Apesar de o guião de observação elaborado por nós, turma do Mestrado, possuir algumas falhas, devidamente mencionadas no Quadro 9, considero este foi muito útil pois permitiu-me observar os aspectos mais relevantes acerca da Prática da educadora cooperante. Os dados recolhidos através deste guião serviram, nomeadamente, como suporte para a interpretação dos que foram recolhidos através do Sistema de Acompanhamento das Crianças.

Um outro factor pertinente observado relaciona-se com a utilização dos espaços. A educadora nunca utilizou o espaço exterior para actividades pedagógicas, o que poderia ser importante, já que permitiria às crianças uma interacção num contexto diferente do habitual. Não obstante, a mesma poderia idealizar actividades em que fosse necessário o trabalho em pequeno ou grande grupo, pois tal também proporcionaria uma dinâmica nova para as crianças. Dado que todas estão a frequentar um estabelecimento de educação pré-escolar pela primeira vez, este tipo de interacções reveste-se ainda de maior importância, pois poderá ser útil para a estimulação da coesão grupal e para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Tal vai ao encontro das necessidades básicas enunciadas por Portugal e Laevers (2010), que indicam a necessidade de reconhecimento e de afirmação como uma condicionante do bem-estar da criança.

Efectuada esta avaliação, foi também a partir dela que reflecti acerca das situações vividas e observadas no contexto educativo. No período destinado à utilização da ficha 2G do SAC, os resultados obtidos por meio do preenchimento do guião de observação contribuíram ainda para a identificação das situações que poderiam estar na origem dos níveis de bem-estar emocional e implicação registados.

5.2. – Segunda Fase: Entrada progressiva na actuação prática

Esta etapa, a mais curta do estágio, teve como objectivo central a nossa progressiva intervenção no ambiente educativo. Para tal foi-nos proposto que participássemos nas dinâmicas e actividades pedagógicas da educadora, dinamizando-as de forma pontual. Apesar disto, estas tarefas já eram por nós desempenhadas, de forma natural, devido à rotina do grupo e a algumas situações imprevistas que iam surgindo. Assim, durante esta etapa, efectuámos algumas

dinâmicas diferentes na sala, como o conto de histórias depois de almoço, de dança antes do almoço ou os momentos de partilha e interacção em grande grupo, até à data inexistentes.

Ainda assim, e dado que, a par com a realização do estágio, frequentámos também as aulas de outras Unidades Curriculares, no âmbito de uma delas foi-nos solicitada a elaboração de um Projecto Pedagógico como elemento de avaliação. Como se compreenderá, foi complicado para nós cumprir esta tarefa, já que a fase do estágio em que nos encontrávamos não pressupunha a sua realização. Para além deste factor, a nossa preparação e conhecimento acerca deste método de trabalho não eram os ideais, pelo que considerámos que nos faltava cimentar conhecimentos para que o trabalho fosse executado da melhor forma possível. Conscientes desta dificuldade, pedimos às docentes para apenas procedermos à implementação de uma actividade, já que o tema e actividades do Projecto requerido teriam de estar relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo e a educadora cooperante pretendia abordar outra temática, na altura as Formas Geométricas. Assim, procedemos à organização do Projecto como elemento de avaliação da Unidade Curricular, mas, no contexto de estágio, não o implementámos totalmente, tendo apenas levado a cabo uma actividade do mesmo.

O tema a abordar na altura em que pretendíamos implementar a actividade, constante no Plano Anual de Actividades da educadora (vide p.18), fruto de uma ligeira alteração, eram as formas geométricas. No entanto, e após pedirmos à educadora, foi-nos permitido implementar uma actividade relacionada com o Inverno. Este pedido teve a ver com o facto de o tema do Projecto, a ser elaborado na Unidade Curricular que acima referi, ter de estar inserido na área do Conhecimento do Mundo. Dado que o Inverno era o tema a ser abordado pela educadora imediatamente antes das Formas Geométricas, a actividade planificada

funcionou como encerramento da temática pois a educadora planificou actividades acerca deste tema durante os dias em que não estagiámos. Assim, e depois de colocarmos em prática, antes da interrupção lectiva do Natal, um Mural de Inverno, no qual as crianças tiveram a oportunidade de expressar os seus desejos e aquilo que gostariam de saber acerca do tema, foi a partir das sugestões nele registadas que elaborámos o Projecto Final para a Unidade Curricular. É de referir que, na altura em que implementámos este mural, a educadora não tinha ainda iniciado a abordagem do tema, pelo que as sugestões dadas pelo grupo poderiam também ter sido consideradas pela mesma para a planificação das actividades, o que não se verificou. A única actividade que aqui abordo é aquela que executámos no contexto de estágio, dado que é a que se reveste de maior importância e da qual é possível retirar algumas conclusões.

Dada a avaliação efectuada na fase anterior, considerámos que a elaboração desta actividade poderia constituir um ponto de partida para algumas mudanças que gostaríamos de efectivar. Assim, e iniciando pela planificação, preocupámo-nos em realizá-la, desde logo, com o grupo. Desta forma poderíamos registar a participação e motivação das crianças perante uma dinâmica totalmente nova, com a qual não estão familiarizadas. Tal como refere Vilar (1995, citado por Marta et. al., 2000), considerámos um *planeamento aberto*, em que, para além do educador, as crianças têm oportunidade de participar de forma real e verdadeira nas decisões que fazem parte da gestão do ambiente educativo (Ministério da Educação, 1997). Como afirmam Marta et. al (2000), efectuámos esta dinâmica com o intuito de elevar o nível de conhecimentos do grupo que, efectivamente, lhe fizesse sentido, de promover e apoiar novas aprendizagens e a gestão de conflitos. Para além destes aspectos, foi ainda possível implementar a partilha de poder, factor essencial no processo de planeamento do educador, pois só se lhe poderá chamar prática intencional (Marta et. al, 2000) se existirem um

conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, as quais conferem coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Passada a fase de lançamento e diálogo com o grupo, utilizámos o registo feito para planificarmos a actividade que queríamos efectivar bem como as restantes actividades, que constituíram o Projecto para a Unidade Curricular, mas que não foram implementadas no contexto de estágio. Dado que uma das crianças do grupo associou o Inverno à época Natalícia, sugeriu a confecção de leite-creme na sala, pois afirmou ser um doce que come no Natal mas que não sabe como se faz. Dada a época em que nos encontrávamos, foi a actividade sugerida por esta criança que executámos na sala (Consultar Apêndice 1). Para que tal fosse possível, tratámos de arranjar todos os materiais e meios necessários à realização da mesma, explorando-os depois com o grupo. Optámos também por levar uma receita, a qual estava escrita apenas através da inserção de imagens de cada ingrediente, permitindo às crianças efectuarem a sua leitura pictográfica. Deste modo, e através da utilização desta forma de leitura (Ministério da Educação, 1997), as crianças puderam ler a receita através da descodificação das imagens.

No que concerne à realização da actividade de uma forma mais pormenorizada, apesar de a mesma ter de ser dirigida, preocupámo-nos também em dotá-la de flexibilidade. Deste modo, foi possível às crianças participarem de forma mais livre e tomarem decisões acerca de algumas situações que foram surgindo. Remetendo aos conceitos de bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010) os níveis registados superaram o esperado. As crianças mostraram-se totalmente à vontade, interessadas nos fenómenos que iam acontecendo à medida que confeccionavam o leite-creme e trocando, de forma animada, ideias com os pares. Tal como dizem Portugal e Laevers (2010), as

crianças foram elas mesmas, de forma genuína, mostrando terem visto atendidos os seus interesses e curiosidades. Para além disso, o grupo revelou-se absorvido e concentrado na actividade, o que indica que há uma motivação natural e intrínseca (Portugal & Laevers, 2010). A par da possibilidade de serem parte activa e interventiva na dinâmica da sala, explorando os fenómenos em seu redor e agindo livremente, o facto de as crianças poderem manusear objectos que, normalmente, não são colocados ao seu alcance foi também um contributo importante para que se registassem estes níveis de implicação e bem-estar do grupo. Importa referir que foram abordadas as normas de segurança para a experimentação dos materiais (DGIDC, 2010) bem como acompanhada a interacção das crianças com os instrumentos que exigiam mais cautela por forma a que esta vivência não se tornasse perigosa. Com a realização desta experiência a iniciativa das crianças não foi limitada (Portugal & Laevers, 2010), por exemplo, pelo facto de as crianças se poderem sujar ao partir os ovos. Esta oportunidade não ocorreu em algumas actividades planificadas pela educadora, por mim observadas, o que influenciou os níveis de implicação das crianças.

Relativamente à avaliação da actividade, reunimos o grupo e, com ele, abordámos os seus pontos fortes e fracos. Para isso, depois de degustada a sobremesa, as crianças tiveram a oportunidade de, em grande grupo (factor também evidenciado na avaliação da primeira fase), construir um cartaz da receita através do uso dos desperdícios da preparação do leite-creme. Com este registo foi possível a realização de uma reunião onde as crianças negociaram entre si e com a equipa educativa (Ministério da Educação, 1997), surgindo novas sugestões para possíveis actividades a realizar futuramente.

A execução desta actividade teve como produto final, para além da sobremesa confeccionada, um enorme prazer e satisfação, manifestado por ambas as partes. A euforia e alegria das crianças foi evidente e os comentários

efectuados pela educadora transpareceram uma impressão satisfatória acerca do nosso trabalho. Tal permitiu-nos continuar a construir um percurso reflexivo, a partir do qual identificámos aspectos mais ou menos positivos, que poderão sugerir necessidades de mudança.

Para terminar, importa referir que o facto de abordar os conceitos de bem-estar emocional e implicação para avaliar a actividade realizada e todo o processo que a envolveu não teve como intuito desvalorizar as práticas (Portugal & Laevers, 2010) da educadora cooperante. Pelo contrário, utilizei-os para perceber se as crianças estavam a agir com empenho e alegria, pois tal aponta-nos meios para tentarmos fazer cada vez melhor (Laevers, 1995, citado por Portugal & Laevers, 2010).

5.2.1. – O Sistema de Acompanhamento das Crianças: utilização da Ficha 2G

Depois de, na fase anterior, efectuar o diagnóstico dos níveis de bem-estar emocional e implicação do grupo, durante este período implementei a ficha 2G (Consultar Anexo 3). Dando continuidade ao processo iniciado no começo do estágio, e de acordo com os enfoques de avaliação definidos por Laevers (2005), esta ficha destinou-se à avaliação do contexto. Esta fase, que ocorre depois de identificadas as situações-problema, tem como objectivo reunir mais informações através da análise, reflexão e conclusão acerca da avaliação geral (Portugal & Laevers, 2010). Dado que o contexto em que as crianças estão inseridas constitui um antecedente que influenciará as suas interações com o mesmo (Rutherford & Lopes, 1993) é importante que a sua organização seja tida em conta no processo de busca de informações. Isto porque, possíveis alterações no ambiente educativo, ainda que simples, poderão provocar modificações em alguns comportamentos do grupo (Rutherford & Lopes, 1993).

Desta análise sobressai a importância da organização do ambiente educativo, a qual sustenta o trabalho curricular do educador (Ministério da Educação, 1997). Este aspecto é também mencionado no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância¹³ (2001), onde, no capítulo destinado à concepção e desenvolvimento do currículo, são pormenorizados e delineados os tópicos relativos à organização do ambiente educativo a serem considerados. Como tal, é importante que se tenha em conta que a organização do ambiente educativo não diz respeito apenas à organização, por exemplo, dos cantinhos da sala. Aspectos como a qualidade e diversidade dos materiais, a organização e flexibilidade do tempo, a gestão dos recursos educativos e a criação e manutenção de condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) são igualmente relevantes.

Deste modo, e de acordo com aquilo que é estipulado no documento oficial acima analisado, esta ficha pretende ver analisados estes factores de acordo com uma abordagem destinada ao contexto educativo e ao grupo em geral (Portugal & Laevers, 2010). Começando pelo levantamento dos aspectos positivos e negativos em relação ao grupo, tal permite não só conhecer os aspectos benéficos e usufruir deles como identificar um aglomerado de preocupações que servirão como ponto de partida para a melhoria da qualidade das práticas (Portugal & Laevers, 2010). Depois disto, e partindo das informações recolhidas anteriormente, são avaliados aspectos relativos ao contexto, sendo consideradas cinco variáveis contextuais: a oferta educativa, que engloba as infra-estruturas, os materiais lúdicos e as actividades diárias; o clima de grupo, relacionado com a apresentação dos espaços e as relações nele estabelecidas; o espaço para iniciativa, que diz respeito às oportunidades de decisão concedidas às crianças, à escuta das suas opiniões, à negociação de soluções, regras e problemas

¹³ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto

com elas e às responsabilidades que lhes são confiadas; a organização, que se desdobra em aspectos como o esquema temporal, a gestão de recursos humanos e a distribuição das crianças pelos grupos; e o estilo do adulto, onde se devem avaliar a sensibilidade, a estimulação e a promoção de autonomia (Portugal & Laevers, 2010). Estas são componentes distintas que, de forma interligada, influenciam o desempenho do grupo no contexto da sala de actividades, tendo efeito directo nos seus níveis de bem-estar emocional e implicação.

Depois desta recolha, que permite traçar as áreas de trabalho (Portugal & Laevers, 2010), outro campo importante corresponde à reunião de dados provenientes das opiniões dadas pelas crianças. Tal dá lugar a, para além de escutar os interesses individuais das crianças, conhecer alguns interesses situacionais bem como a cultura de pares (Portugal & Laevers, 2010). Cessando este percurso, é ainda dado lugar à identificação de recursos relevantes presentes na comunidade e nas famílias, não descurando a consulta dos documentos do estabelecimento de educação pré-escolar e do Agrupamento.

Como resultado da execução de todo este processo no meu contexto de estágio, pude retirar certas ilações acerca desse contexto, algumas das quais já referenciadas anteriormente. No que respeita aos pontos positivos, destaca-se o espírito de grupo e entreaajuda, seja entre as crianças do grupo ou com aquelas pertencentes à outra sala. O facto de o grupo ser criativo e utilizar os materiais de diversas formas foi também uma situação digna de registo. Do lado oposto, existem aspectos menos positivos que devem igualmente ser colocados em relevo. Destaca-se a ausência de regras devidamente estipuladas e acordadas, a qual leva a que, por vezes, as crianças não conservem os materiais bem como existam conflitos quando as mesmas se distribuem pelas áreas da sala. A área da casinha é, notoriamente, a zona predilecta do grupo e, por isso, a maioria dos desacordos dá-se devido ao elevado número de crianças interessadas nesta área.

Para além destes aspectos, registei algumas características das crianças que, por vezes, me preocuparam ao longo da prática. Umas incorporam, claramente, a forma de estar e ser de cada criança, como o facto de não quererem participar em brincadeiras de grande grupo, demasiado agitadas, ou de, pelo contrário, preferirem permanecer em actividades que impliquem movimento e interacção com o grupo. No entanto, outras existem que se relacionam com a falta de regras ou com o tipo de vivências tidas por cada criança, como é o caso do choro em caso de frustração perante uma vontade não atendida bem como das crianças levarem para o contexto educativo objectos como chupeta e fralda. Apesar de, inicialmente, a chupeta e a fralda terem sido utilizados como objectos transitivos (Winicott, 1951, citado por Malpique, 1991), que permitiram e facilitaram a transição de uma criança do grupo do ambiente familiar para o ambiente educativo, onde teve de interagir com os pares e outros adultos, de uma forma sentida como segura, julgo que, a longo prazo, estes objectos se tornaram fonte de uma certa exigência por parte da criança. Isto porque, depois de se verificar que a criança já estava perfeitamente inserida e ambientada a este novo contexto, foi acordado, entre a educadora e o elemento em questão, que, ao iniciar-se a componente educativa, a criança teria de guardar os objectos na sua mochila. A criança aceitou de imediato o acordo e, inicialmente, não existiram quaisquer problemas. No entanto, com o passar das semanas, os pais foram contando à educadora que permitiam que a criança usasse a chupeta em casa, durante o dia. A educadora, que notou que a criança começava a resistir ao acordo estabelecido inicialmente, pediu aos encarregados de educação que limitassem o uso da chupeta, pois tal estava a fazer com que a criança, que anteriormente guardava, sem problemas, a chupeta e a fralda na mochila, agora permanecesse instável e a chorar enquanto não lhe fossem devolvidos estes objectos. Esta situação prolongou-se por algumas semanas e a criança, frustrada

pelo facto de não lhe serem concedidos os objectos durante a componente educativa, começou a não querer participar nas actividades, passando bastante tempo a chorar e, por vezes, a gritar. Esta situação incomodou, claramente, as restantes crianças do grupo, pois observei várias vezes os colegas a pedirem que se calassem ou que “chorasse mais baixinho”. Como esta situação não tendeu a melhorar, a educadora voltou a pedir aos pais que estabelecessem limites em casa e que evitassem deixar a chupeta e a fralda da criança na instituição. Depois de os pais sentirem que a criança estava a fazer o mesmo tipo de exigências em casa, decidiram aceder ao pedido feito pela educadora e, a pouco e pouco, foi-se diminuindo a utilização da chupeta até que a mesma não fosse, de todo, utilizada pela criança. A partir daí a criança voltou à postura que mantinha anteriormente, participando activamente nas rotinas e actividades diárias sem passar longos períodos de tempo a chorar. Esta situação traduz a importância da atitude dos encarregados de educação no aparecimento do *espaço potencial* (Winnicott, 1971, citado por Malpique, 1991), que constitui grande parte da vivência infantil e corresponde quer à realidade interna quer à externa, numa espécie de área intermediária de ilusão. Apesar de os objectos transitivos serem, a seu tempo, postos de lado pela criança, o *espaço potencial* (Winnicott, 1971, citado por Malpique, 1991) persiste. Assim, é aqui que a atitude da família se destaca, pois uma família que sabe estar mais próxima da criança, sabe também distanciar-se dela, pois transmitiu-lhe uma *confiança básica* (Erikson, 1972, citado por Malpique, 1991), que permitirá à criança, gradualmente, ficar só. Dado o percurso de vida desta criança, que foi adoptada e, como factor agravante, permaneceu hospitalizada durante um período de tempo considerável, julgo que este também influenciou a sua atitude, pois a criança possui ainda o medo da separação, podendo não se sentir totalmente segura relativamente aos contextos em que é inserida e receia o afastamento da sua família.

No que se refere à análise do contexto, foram avaliados aspectos relativos a cada uma das componentes acima mencionadas. Dos aspectos negativos sobressaem situações já expostas, como é o caso da falta de disponibilidade mostrada pela auxiliar, a não utilização de outros espaços ao dispor na instituição, a presença de equipamentos perigosos no interior da sala (aquecedores a óleo) e a ausência de oportunidade para iniciativa das crianças. Desta forma, esta ficha auxiliou-me no aprofundamento da análise destas situações, as quais já haviam sido notadas mas não reflectidas em profundidade. Destaco ainda o registo que efectuei no campo das circunstâncias excepcionais, pois fiz referência ao agrado das crianças quando surgem actividades diferentes daquelas que, normalmente, são planificadas pela educadora.

Já as opiniões das crianças condizem também com aquilo que foi por mim notado. Revelou-se a preferência por actividades de movimento, que incluem dança ao som de músicas conhecidas pelo grupo, as quais começaram a ser implementadas por nós, regularmente, antes de o grupo ir almoçar. Foi também manifestada preferência pela área da casinha, o que acentua a necessidade de tornar as zonas da sala mais atractivas e estimulantes. Aludindo aos desgostos das crianças, estas enunciaram os aspectos em que já havia reparado antes da aplicação desta ficha. Desagrado pelo acto de comer bem como pelas idas à casa de banho com a auxiliar foram motivos de lamento dados pelo grupo, o que enfatiza a necessidade de se rever os períodos destinados à realização destas rotinas.

5.3. – Terceira Fase: Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas

Esta fase, a última antes da implementação do Projecto Pedagógico, foi marcada pelos níveis de autonomia e empenho progressivamente maiores. Tal

deve-se ao facto de começarmos a planificar actividades fruto da articulação estabelecida com a educadora, a qual nunca nos colocou quaisquer tipos de obstáculos.

Deste modo, e seguindo sempre o Plano Curricular de Grupo, já que era esse o desejo da educadora, foram várias as temáticas abordadas. Assim, descrevo no Quadro 10 os conteúdos tratados bem como as actividades por nós planificadas:

Quadro 10 – Actividades planificadas na terceira fase

Conteúdos	Actividades	Resumo
5 Sentidos	Audição – Os sons dos instrumentos musicais	Levámos para a sala vários instrumentos musicais, escondendo-os. Através de um jogo de pistas, as crianças tiveram de encontrá-los. Depois disso, explorámos o som de cada um bem como uma música familiar das crianças, efectuando o respectivo acompanhamento musical. Para além disto, introduzimos conceitos como o ritmo e a pulsação.
	Olfacto e Paladar – Consegues adivinhar os frutos da nossa salada de fruta?	Desafiámos as crianças para a confecção de uma salada de frutas. No entanto, colocámos uma restrição: primeiro tinham de adivinhar quais os frutos que constavam na receita. Para tal, vendámos-lhes os olhos e, apenas através do paladar e do olfacto, as mesmas tiveram de desvendar quais os frutos colocados à disposição.
	Tacto – Experimenta a digitinta!	Dado que, após a realização de uma actividade planificada pela educadora, notámos que o contacto das crianças com diversas texturas era escasso, decidimos proporcionar uma actividade de experimentação que permitisse ao grupo a

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

		descoberta de um material com uma consistência pouco usual e desconhecida. Assim, as crianças elaboraram um desenho através da exploração da digitinta, fazendo posteriormente o decalque em folhas de papel de tamanho A3.
	Visão e Audição – Escuta o som e adivinha qual a imagem que o representa.	Para esta actividade, fizemo-nos acompanhar de vários sons, todos eles com uma imagem que lhe correspondia. Assim, dispusemos as crianças em roda e, no centro, colocámos as imagens. A tarefa consistia em as crianças ouvirem o som e o associarem a uma das imagens disponibilizadas.
Carnaval	Dá banho ao palhaço!	Jogo de expressão motora, onde as crianças tinham de percorrer um caminho constituído por diversos obstáculos até chegarem ao final. Chegadas à meta, tinham de tentar dar banho a um palhaço presente numa placa através da utilização de balões de água. No fim deste jogo, e dada a época vivida, criámos uma oficina de <i>Facepainting</i> para caracterizarmos as crianças conforme lhes apetecesse.
Dia do Pai	Elaboração de uma caixa	As crianças, de forma livre (cores e técnicas), pintaram 2 quadrados de papel cada uma. Depois, e através da dobragem de papel (Origami), construíram a caixa para a prenda do Pai.
	Confeção de Bombons	Depois de proposto às crianças, as mesmas decidiram confeccionar bombons de chocolate como prenda para oferecerem ao pai.
	Criação de um Postal	As crianças escolheram qual o postal que queriam ofertar aos pais, seleccionando também alguns elementos do mesmo.
	Festa do Pai	As crianças prepararam pequenos bolos para oferecerem o lanche aos pais durante a Festa.

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

Primavera	Canteiro	Através da reutilização e renovação de pneus velhos e desocupados, as crianças construíram um Canteiro. Para tal, transplantaram amores-perfeitos e foram criados, na Rotina da Sala, dias e momentos específicos para procederem à sua rega.
	Colares e Coroas de Primavera	Apelando ao desenvolvimento da motricidade fina (enfiamento) e de conceitos matemáticos (como a formação de sequências e conjuntos) as crianças elaboraram, conforme pretendessem, colares ou coroas de Primavera. Para tal, personalizaram pequenas flores em cartão bem como massas, as quais serviram como missangas.

Apesar de todas estas actividades terem sido importantes, do acervo daquelas aqui apresentadas destaco o conteúdo relacionado com os 5 sentidos. O desafio foi-nos lançado pela educadora, que afirmou ser um conteúdo acerca do qual estava a ter mais dificuldade “devido ao facto de não existirem muitos trabalhos manuais que pudessem ser feitos”. Apesar de termos ficado impressionadas com a afirmação da educadora, esta sua expressão não foi motivo de espanto, pois, tal como referenciei anteriormente, a educadora planifica, na sua maioria, actividades apenas inseridas na área da Expressão Plástica. Esta situação evidenciou a dificuldade da educadora em partir das necessidades e preferências do grupo para, então, planificar actividades que sejam dotadas de interesse. Dado que a exploração dos 5 sentidos não permitia que a educadora planificasse, de forma prévia, actividades e preparasse “trabalhos” para distribuir pelas crianças no dia seguinte, este conteúdo tornou-se “problemático”. Neste caso, e se a educadora recorresse ao Modelo High Scope, pedagogia que afirma utilizar, esta situação, muito provavelmente, não ocorreria. Isto porque, de acordo com esta metodologia, o adulto deve proporcionar experiências para que as crianças dêem conta dos seus sinais sensoriais, através de actividades em que seja solicitada a

identificação de sons, de objectos parcialmente escondidos, odores e texturas (Hohmann & Weikart, 1995¹⁴). Ainda assim, eu e a minha colega de estágio logo nos lembrámos de actividades que podíamos implementar, as quais nos permitiram, para além de ir ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças, estimulá-las e apoiar o seu desenvolvimento.

O toque e o cheiro, dois dos cinco sentidos, são muito importantes para o recém nascido quando estabelece a primeira relação com o mundo (Santos, 2006). Para além disto, é durante os dois primeiros anos de vida que a criança começa a identificar bem como a interpretar a informação que lhe é remetida através dos órgãos dos sentidos (Santos 2006). É, então, possível à criança dar sentido às sensações que experimenta, adaptando as respostas ao estímulo recebido (Santos 2006). Este estímulo deve ser continuamente efectuado e, por isso, optámos por explorar este conteúdo não no sentido de levar as crianças a saber que os cinco sentidos correspondem, cada um, a um órgão específico mas, pelo contrário, conduzi-las à interiorização e assimilação da existência e importância destas sensações, as quais permitem aceder a diversa informação.

Consultando o Programa de Formação e Desenvolvimento das crianças cuja idade se situa entre os 36 e os 48 meses elaborado por Borsari e Nacarato (2006), é possível entender que as actividades por nós implementadas relativamente a este tema foram ao encontro das sugestões de estimulação dos sentidos propostas pelos autores. Com a exploração dos sons dos instrumentos musicais foi possível estimular a prática de ritmos musicais, onde as crianças tiveram a oportunidade de manusear e tocar instrumentos de percussão, tentando efectuar o respectivo acompanhamento musical (Borsari & Nacarato 2006). Com esta oportunidade, foi possível estimular o tacto no toque e na batida e a audição

¹⁴ Foi consultada a tradução do original inglês (Educating Young Children), a qual foi efectuada por Marujo & Neto, em 2003;

pelos sons produzidos bem como estimular o canto através da expressão verbal (Borsari & Nacarato 2006), dado que a música utilizada era conhecida pelas crianças. A actividade cujo intuito era a confecção de uma salada de frutas permitiu ao grupo a identificação de odores, presentes nas diversas frutas, o que possibilitou o desenvolvimento e apuramento da sensibilidade olfactiva (Borsari & Nacarato, 2006). Através da degustação dos pequenos pedaços de fruta, as crianças tiveram ainda de identificar o paladar doce, amargo ou ácido, o que deu lugar ao desenvolvimento da sensibilidade nas papilas gustativas, para além da estimulação do paladar (Borsari & Nacarato, 2006). Referindo-me à utilização da digitinta, este material proporcionou ao grupo um manuseamento de uma textura diferente das habituais, o que proporcionou o apuramento da qualidade do tacto e da sua sensibilidade (Borsari & Nacarato, 2006). Por fim, a actividade em que as crianças ouviam diversos sons e, a cada um, tinham de associar uma imagem de entre várias colocadas à disposição ocasionou o desenvolvimento da visão e da sua qualidade bem como da audição, estimulando a imitação e interpretação dos mesmos (Borsari & Nacarato 2006).

Através dos dados acima analisados, é possível notar que, com a realização destas actividades, foi permitido proporcionar às crianças momentos lúdicos e, simultaneamente, de aprendizagem. Foi possível às crianças entenderem a importância dos cinco sentidos na interpretação que fazem do mundo que as rodeia de uma forma descontraída e motivante, o que se traduziu no desempenho do grupo ao longo das actividades.

5.3.1. – O Sistema de Acompanhamento das Crianças: utilização da Ficha 3G

Depois de, fazendo uso da ficha 2G, reflectir acerca do contexto e efectuar

um balanço entre os pontos fortes, a serem preservados, e os pontos fracos, que precisam de mais atenção, chega a altura de, para além de definir objectivos, estipular tarefas ou iniciativas a desenvolver (Portugal & Laevers, 2010). Assim, torna-se claro que um dos objectivos principais da aplicação desta ficha é a delineação de um plano de intervenção, o qual deve ser constituído por medidas concretas de acção, visando a transformação do contexto educativo numa perspectiva de melhoria da sua qualidade (Portugal & Laevers, 2010).

Para existir um planeamento bem sucedido, o educador deve reflectir sobre as suas intenções educativas bem como acerca dos modos de as adaptar ao grupo (Ministério da Educação, 1997). Para tal, deve prever situações e experiências de aprendizagem procedendo a uma organização dos recursos humanos e materiais indispensáveis à sua realização. No entanto, note-se que este planeamento deve ser flexível, de modo a que inclua as diferentes possibilidades de concretização ou mudança conforme as situações e as propostas colocadas pelas crianças (Ministério da Educação, 1997). A importância deste processo é também referida no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (2001), onde é enfatizada a necessidade de o educador planificar a sua intervenção de forma integrada e flexível, utilizando para isso os dados provenientes da observação e avaliação do grupo, as propostas efectuadas pelas crianças bem como as situações imprevistas resultantes do decorrer do processo educativo.

Posto isto, o preenchimento da ficha 3G (Consultar Anexo 4) permite a delineação das intenções/necessidades de mudança e a identificação de acções concretas a desenvolver de acordo com cada componente analisada na fase anterior. Não menos importante, é também possível estabelecer prioridades através da utilização de uma escala gradativa de 1 a 5.

Explicado o funcionamento da última ficha deste processo, e depois de a

aplicar no meu estágio, defini os seguintes objectivos: melhorar os espaços e a qualidade dos materiais oferecidos; reflectir e mudar o estilo do adulto; aumentar o espaço para iniciativa das crianças, fazendo-as sentir-se parte de um grupo e valorizando as suas intervenções e sugestões; e tornar mais calmo e menos barulhento o espaço da sala;

Os objectivos, intimamente relacionados com os aspectos mais preocupantes referenciados na Ficha 2G, representam os fins que eu gostaria de ver alcançados por forma a melhorar a qualidade educativa. Desta forma, e partindo deles, delinee as intenções de mudança, acompanhando-a de acções concretas. Importa mencionar que, dada a importância das acções aqui traçadas, eu e a minha colega de estágio trocámos opiniões e identificámos necessidades de mudança similares. Assim, decidimos que a maioria das acções seriam colocadas em prática ao longo da realização do Projecto Pedagógico, pois constituir-se-ia a altura ideal para o fazermos. Esta razão prende-se com o facto de os principais factores apontados, desde o início, se relacionarem principalmente com o Estilo do Adulto, o Clima de Grupo, a Oferta Educativa e o Espaço para Iniciativa.

Apesar disto, e no que concerne à Oferta Educativa, houve uma acção que desde logo ponderámos efectivar, sendo que para isso necessitámos de dialogar com a educadora, expondo-lhe os nossos pontos de vista. Dado que, tal como enfatiza Cardona (1992), a organização do espaço não tem de ser inflexível e, por isso, podem ser efectuadas alterações ao longo do Ano Lectivo, propusemos uma mudança. Esta sugestão derivou do facto de, com a evolução do trabalho, os materiais e o espaço irem possuindo novos sentidos, pelo que a organização dos mesmos deve ser mudada de acordo com as necessidades notadas pelo grupo (Cardona, 1992). Como notámos que a área da casinha estava localizada no espaço mais amplo e com mais luz natural da sala, considerámos que este espaço poderia ser utilizado para outro fim. Tal deve-se ao facto de o cantinho da

leitura/mantinha se localizar na área da sala dotada de menos luz natural, condição pouco favorável às actividades a desempenhar na zona. Assim, sugerimos uma troca, sendo que a casinha passaria para o local onde se localizava a área da manta e vice-versa. Com esta alteração conseguimos atingir três objectivos: limitar o espaço da casinha que, por ter grandes dimensões, permitia a permanência de um elevado número de crianças nele, o que provocava um enorme ruído na sala; dotar de melhores condições o espaço da leitura, criando uma zona específica para esta actividade constituída por 2 sofás, prateleiras com livros e uma mesa com 2 cadeiras; criação de uma área de descanso na zona da manta a qual, para além de servir para as transições e reuniões de grupo, permite àquelas crianças que não pretendem ocupar nenhuma área da sala usufruírem de um espaço calmo e sossegado;

Apesar de esta mudança ter sido importante, desde logo nos preocupámos em explicar ao grupo as alterações que a organização da sala tinha sofrido. Este aspecto, como afirma Cardona (1992), é crucial, pois só desta forma as crianças conseguem conhecer a nova localização dos materiais de que precisam para realizar uma determinada actividade bem como do que podem fazer. Com esta explicitação, tornou-se possível o melhoramento da organização espaço-temporal da sala, sendo que quanto maior esta for, maiores serão as capacidades de desenvolvimento de um trabalho realmente centrado nas iniciativas e interesses das crianças (Cardona, 1992).

Foi com agrado que, depois de as crianças se familiarizarem com as alterações na sala, observámos a exploração dos novos espaços. A evidência mais notável prendeu-se com o cantinho da leitura e do descanso, pois foram notórias as diferenças na postura das crianças. Se antes pisavam os livros devido ao facto de estarem sentadas na manta enquanto os manuseavam, agora dirigem-se às prateleiras, escolhem um livro e sentam-se nos sofás e/ou nas cadeiras. Ainda

acerca deste espaço, uma das iniciativas por mim proposta prendia-se com a renovação dos livros dado que os existentes estão em más condições e, alguns, não provocam qualquer reacção nas crianças. Depois de falar com a educadora, a mesma afirmou que nada podia ser feito em relação a este aspecto, o que reforçou a importância de continuarmos a proporcionar momentos do conto de histórias, pois tal permite às crianças o acesso e o proveito de livros de literatura infantil recentes e de qualidade.

Relativamente àquelas crianças que, por vezes, pareciam alheadas ou perdidas, estas deslocam-se agora à manta, deitam-se pelos almofadões e chegam a adormecer ou mantêm-se calmas a falar com outro colega que esteja no mesmo local. Para além disto, o espaço da casinha tornou-se menos barulhento e desarrumado, pois se antes da mudança as crianças espalhavam os materiais desta área pelo espaço dos jogos e da pista dos carros, actualmente não o fazem pois a amplitude de movimentos é mais diminuta.

Dadas estas mudanças, encaro-as com satisfação, pois o registo das mesmas indica que melhoramos as condições físicas e materiais, o que quer dizer que, de certo modo, conseguimos enriquecer o contexto (Portugal & Laevers, 2010). Tal significa que tivemos a capacidade de ouvir as crianças e procurar dar resposta aos seus interesses, tendo funcionando como *mediadoras culturais* e contribuindo, assim, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

5.4. – Quarta Fase: Implementação de Projecto Pedagógico

Dado que as fases anteriores tornaram possível uma avaliação diagnóstica do grupo e do ambiente educativo, identificámos alguns aspectos que pretendíamos integrar nas nossas propostas de implementação do projecto. Assim, considerámos urgente:

- a) Oferta educativa - Planificar actividades no exterior, utilizando este espaço para actividades pedagógicas e não apenas para recreio, servindo como factor de motivação para as crianças. Com esta acção pretendeu-se que, a partir da utilização do exterior, as crianças acessem a uma diversidade de experiências que, até ao momento, não eram usuais (Portugal & Laevers, 2010); Planificar actividades procedendo a uma articulação e interligação das áreas de conteúdo, não centrando as dinâmicas na Expressão Plástica. Dado que a formação do saber se organiza de forma integrada (Ministério da Educação, 1997), considerámos que deveriam existir inter-relações entre os diversos conteúdos e os aspectos formativos que partilham entre si.
- b) Estilo do adulto - Durante o contacto com o grupo pretendeu-se adoptar uma postura calma, aberta, compreensiva e interessada, escutando o que as crianças tinham a dizer e utilizando as suas sugestões para o melhoramento das práticas. Como afirmam Portugal & Laevers (2010) a qualidade da interacção entre o adulto e a criança é fulcral na estimulação da comunicação e de outros aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento. Para tal, sustentámos a auto-estima e confiança das crianças, apoiámos a sua expressão de sentimentos e reforçámos as suas forças e iniciativas. Estas acções traduziram-se em ajudas que, segundo Portugal & Laevers (2010), permitiram melhorar o nível de bem-estar emocional das crianças; Ao longo do quotidiano educativo pretendemos também evitar a interrupção das rotinas, transições ou actividades com diálogos ou outros actos que não se prendessem com necessidades do grupo nem do momento. Estas interrupções provocavam nas crianças a sensação de estarem a ser ignoradas ou daquilo que elas sugeriam não ter a devida importância, o que não era desejado. Assim, considerámos

importante assegurar às crianças a necessidade básica de reconhecimento e de afirmação (Portugal & Laevers, 2010), ou seja, pretendemos que elas se sentissem aceites e apreciadas, escutadas e merecedoras de respeito e consideração.

- c) Clima de Grupo – Permitimos que as crianças gerissem, entre si, os conflitos de forma a resolverem-nos de forma cada vez mais autónoma. Para que tal fosse possível, guiámos as crianças e/ou intervimos apenas nos casos em que foi estritamente necessário, não tendendo a ensinar ao grupo como se resolviam os problemas (Portugal & Laevers, 2010).
- d) Espaço para iniciativa - Planificar actividades que proporcionassem a tomada de decisões e opções por parte das crianças. Como enfatizam Portugal & Laevers (2010), é pela livre iniciativa, que, não raras vezes, as crianças revelam, de forma mais nítida, o seu desconforto, sendo possível compreender o seu funcionamento e preferências e, então, ajustar a nossa prática. Para tal, não forçámos as crianças a realizar actividades de carácter inevitável, planificadas pelo adulto, iguais para todas e de onde não sobressai a individualidade de cada uma (Portugal & Laevers, 2010). Preferimos substituí-las por actividades provenientes dos interesses demonstrados por cada elemento e, assim, a cada criança foi permitida a realização de actividades ou tarefas de acordo com os seus desejos, que, várias vezes, convergiram num interesse comum.
- e) Organização - Respeitar o ritmo de cada criança, deixando cada uma terminar as tarefas a seu tempo. Tal vai ao encontro do que afirmam Portugal & Laevers (2010), que dizem ser necessário analisar os vários momentos do dia e perceber se são introduzidas variações que permitam respeitar as necessidades das crianças; Proporcionar a experimentação de novos materiais, diferentes daqueles usualmente utilizados pelas crianças

na sala e deixá-las explorá-los e descobri-los de forma livre. Desta forma, é possível estimular a criança, introduzindo elementos nas actividades que aumentem a sua implicação, dando-lhe espaço para descobrir, experimentar, pensar e expressar-se bem como compreender as suas necessidades de experimentação e exploração activa (Portugal & Laevers, 2010).

“Os ovos vêm do Continente!”

A expressão acima colocada em evidência foi aquela que propiciou a realização do nosso Projecto final. Um dia, durante a nossa prática pedagógica, uma criança afirmou, numa conversa em grupo, que “os ovos vêm do Continente”. Tal poder-se-á dever ao facto de as crianças viverem num meio urbano, tendo poucas oportunidades de contactar com o mundo rural ou com experiências relacionadas com ele. Deste modo, e através da conversa a que assistimos, considerámos a desconstrução desta concepção um conteúdo pertinente a ser explorado, pois tal pareceu ser um ponto de partida interessante e motivador que iria permitir a exploração de diversas dimensões interligadas da realidade.

Dado que a Pedagogia de Projecto pressupõe que o desenvolvimento de um determinado Projecto se faça de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças (Ministério da Educação, 1998), foi dessa forma que procurámos desenvolver o Projecto Pedagógico. Importa também mencionar que, no Plano Anual de Actividades, a educadora cooperante incluiu o tema “A Quinta” e, por isso, pretendeu que desenvolvêssemos um projecto que se interligasse com essa temática. Esta solicitação, colocada pela educadora, foi também uma das razões para optarmos por tomar como pontorede partida a observação da criança acima

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo mencionada.

Torna-se claro que, com a escuta das dúvidas e interesses das crianças, a nossa intenção não era implementar um Projecto por *centros de interesse* (Ministério da Educação, 1998, p. 105), correspondente a assuntos que se consideram necessários à vida social e humana, ou de acordo com *temas de vida* (Ministério da Educação, 1998, p. 106), que partem de acontecimentos da vida social e onde a execução de todo o projecto se relaciona mais com a elaboração de um plano de acordo com o sucedido do que com um projecto flexível que é construído com a participação e contributo das crianças (Ministério da Educação, 1998). Assim, ponderámos a execução deste Projecto a partir da identificação do “problema” acima referido, mas, para tal, procurámos averiguar se este fazia realmente parte dos interesses do grupo e não de curiosidades momentâneas (Ministério da Educação, 1998), que depois causassem desinteresse e desmotivação. O nosso objectivo fulcral foi, então, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo através da realização de actividades integradas em torno da resolução de um problema, procedendo a uma abordagem das diferentes áreas de conteúdo numa mesma finalidade (Ministério da Educação, 1997). Para vermos confirmados estes aspectos, procedemos ao Lançamento do projecto, sendo que, a partir dele e da disponibilidade e interesse demonstrados pelas crianças, decidiríamos se daríamos, ou não, continuidade à ideia inicial. O desenrolar do Projecto Pedagógico estruturou-se, em grande parte, de acordo com as fases apresentadas na publicação intitulada “Qualidade e Projecto” (Ministério da Educação, 1998): Lançamento/Definição do Problema, Planificação/ Lançamento do Trabalho, Execução e Avaliação/Divulgação.

No Quadro 11 efectuo a descrição sistematizada da execução do Projecto Final. No entanto, poder-se-ão consultar, de forma detalhada, as planificações de cada actividade no Apêndice 2.

Quadro 11 – Projecto Pedagógico “Do ovo à galinha”

Lançamento	
Na sala, surgiram dois camponeses, os quais se faziam acompanhar de uma mala de ovos e que pareciam perdidos. Aproximámo-nos das crianças através do diálogo, falando acerca do seu quotidiano na instituição. Conversa acerca da vida na quinta e daquilo que trazíamos connosco: os ovos. Foi efectuado um levantamento do que as crianças já sabiam e, numa cartolina recortada em forma de ovo, as crianças registaram aquilo que gostariam de fazer para tratar este tema. Para terminar, os camponeses contaram a história “d’A Galinha que cantava Ópera”. ¹⁵	
Planificação/ Lançamento do Trabalho	
Sugestões das crianças	Actividades realizadas
Fazer uma casa para as galinhas	Construção de um galinheiro fazendo uso de diversos materiais de construção.
Ter e cuidar de uma galinha	Com a colaboração das famílias e da educadora cooperante, trouxemos 3 galinhas para a escola. As crianças ficaram responsáveis por tratar delas e, todos os dias, se fazia a recolha dos ovos bem como se fornecia a alimentação.
Ver pintainhos	Colocação de uma chocadeira eléctrica na sala, acompanhada de um calendário onde, todos os dias, se registavam as alterações verificadas.
Fazer jogos	Realização de: 2 Experiências com ovos; Actividade de moldagem de massa de modelar; Jogo silábico; 1 Caça ao Tesouro, onde foi construído o ciclo do crescimento do pinto no ovo através da utilização de imagens reais; 1 Actividade de acompanhamento musical; 1 Jogo de destreza motora com postos e perguntas acerca dos conteúdos do Projecto;
Visitar uma quinta	Visita ao Parque Biológico da Serra da Lousã:

¹⁵ Livro de literatura infantil cujo título é “A Galinha que cantava ópera e outras Histórias de Animais”, de Luísa Gomes e ilustrado por Pierre Pratt;

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	Observação de Animais Selvagens e Animais da Quinta. Visita a uma Quinta Pedagógica inserida no parque e pequena demonstração de engenhos tradicionais de extracção de água;
Fazer coisas boas com ovos	Confecção de biscoitos de canela para os pais degustarem no final da exposição.
Avaliação/Divulgação	
Sugestões das crianças	Realização de uma exposição constituída por diversos postos, os quais correspondiam às várias etapas do Projecto. Ao longo da mesma existiam algumas actividades que podiam ser realizadas, sendo as crianças a explicarem todos os procedimentos e todo o percurso aos familiares. Abertura do processo de adopção de pintainhos.
Fazer uma exposição	
Mostrar aos pais o que fizeram	

5.4.1. – Reflexão acerca das práticas

Tal como refere Cró (1994), trabalhar de acordo com a Metodologia de Projecto exige bastante mais ao Educador de Infância. Para implementar esta metodologia de trabalho foi necessário interiorizar e tomar uma atitude de constante descoberta, criatividade, empenho e, não menos importante, reflexão (Cró, 1994). Tal deve-se ao facto de, como referi anteriormente, o Projecto não se tratar de um *centro de interesse* ou *tema de vida* (Ministério da Educação, 1998) e, por isso, pressupor a aceitação e respectiva execução por parte de todo o grupo (Cró, 1994). Desta forma, é com agrado que assisti e participei na execução de um Projecto em que crianças e adultos interagiram (Cró, 1994), colocaram as suas ideias e executaram actividades com interesse em comum.

Dada a novidade que a implementação desta metodologia constituiu, registou-se uma progressão na realização das tarefas (Cró, 1994), caracterizada

por um maior nível de autonomia das crianças. Pela especificidade deste Projecto, e das actividades que o constituíram, foi possível oferecer aos elementos do grupo a oportunidade de desenvolverem a sua personalidade e de construírem os seus saberes-fazer (Cró, 1994; Hohmann & Weikart, 1995) através do contacto com experiências directas (Ministério da Educação, 1997) e não de actividades idealizadas e planeadas por nós. Através da Pedagogia de Projecto foi igualmente possível colmatar uma lacuna anteriormente observada, que se prendia com o facto de as actividades serem, em grande parte, realizadas individualmente. Tendo em conta que o grupo se apresenta consciente das regras e suas consequências, estas são crianças que possuem alguma independência para brincar e interagir (Borsari & Nacarato, 2006), contribuindo esta metodologia para o seu desenvolvimento e formação. Apoiando-as na consolidação destas condições, pudemos ainda auxiliá-las a tornarem-se, de forma progressiva, crianças autónomas, com espírito de companheirismo e com uma convivência saudável entre os pares (Hohmann & Weikart, 1995; Borsari & Nacarato, 2006). Cró (1994) enfatiza também estes aspectos, afirmando que o Projecto permite às crianças interagirem mutuamente, o que foi possível em muitas actividades, as quais implicaram o trabalho em grupo para poderem ser finalizadas com sucesso.

O desejo de montar um galinheiro trouxe à tona as preferências das crianças, que evidenciaram o gosto por criar, montar e inventar coisas (Borsari & Nacarato, 2006). Os níveis de implicação foram notórios, o que se poderá dever ao facto de lhes ser permitida a realização de acções concretas, podendo cada uma delas terminar uma tarefa que é comum e que foi, por isso, definida anteriormente pelo grupo (Cró, 1994). Evidentes foram também os níveis de satisfação ao verem terminadas as suas tarefas, chamando a atenção dos adultos para aquilo que produziram (Gesell et. al, 1979). Não obstante, como as crianças participaram em actividades que foram do seu interesse, tal permitiu-lhes

confrontarem-se com os restantes elementos do grupo. Este confronto fê-las progredir intelectual e socialmente, pois, deste modo, consciencializaram-se da existência de diferentes formas de percepção e realização (Cró, 1994; Hohmann & Weikart, 1995). Devido também à responsabilização de que foram alvo, dado que cada criança assumiu a realização de determinadas tarefas, estas puderam desenvolver o seu espírito crítico (Cró, 1994), tonando-se sensíveis àquilo que as rodeia.

Por fim, e como as crianças puderam exprimir o que sentiam, compreendiam, aceitavam ou não, transmitindo as suas ideias ao grupo, desenvolveram as suas capacidades ao nível da expressão e comunicação (Cró, 1994). Esta possibilidade realizou outro dos nossos objectivos, delineados previamente à execução do Projecto. A intenção de querermos melhorar o desempenho e estilo do adulto foi possível, tendo sido criado e estimulado um ambiente alegre e cordial, colocando em evidência e motivando os sentimentos positivos (Hohmann & Weikart, 1995; Borsari & Nacarato, 2006). Todos os intervenientes no Projecto foram tratados de forma afável e afectuosa, tendo sido evitada a existência momentos de constrangimento (Hohmann & Weikart, 1995; Cury, 2003; Borsari & Nacarato, 2006). Com esta atitude, pretendemos lidar com as crianças de forma afectiva, tal como no seu ambiente familiar, de forma a que não se sentissem embaraçadas ao expressarem os seus sentimentos e, assim, fossem naturais, espontâneas e autênticas (Hohmann & Weikart, 1995; Cury, 2003; Borsari & Nacarato, 2006).

Para respeitar esta metodologia de trabalho e aplicá-la da forma correcta, sem dúvida que o papel do adulto, o nosso em especial, foi fulcral. Apesar de ser dada liberdade às crianças, a nossa orientação era exigida, principalmente porque, no início, a espontaneidade não se centrava em tarefas ou objectivos concretos (Cró, 1994). Tornámo-nos conscientes do nosso papel e, por isso, considerámo-

nos parte do projecto, ajudando as crianças na sua construção, reorientando-as quando necessário, fornecendo pistas e convidando-as a determinadas dinâmicas (Cró, 1994; Soares, 2011). O único constrangimento ou obstáculo que julgámos poder surgir fruto da Pedagogia de Projecto, prendeu-se com o facto de as crianças possuírem uma personalidade sociável (Gesell et. al, 1979; Lima & Bessa, 2007), o que faz com que gostem de imitar as opções tomadas pelos companheiros. Assim, esta característica poder-nos-ia ser favorável ou, pelo contrário, dificultar a nossa procura de ideias no caso de uma criança decidir não participar e as restantes seguirem a sua decisão. Tendo em conta esta situação, decidimos que, como aconselham Gesell et. al (1979) e Hohmann & Weikart (1995), caso esta ocorrência se verificasse, deveríamos colocar em relevo e elogiar a boa forma de participação de um determinado elemento de forma a incitar o resto das crianças a procederem de forma semelhante. Para além disto, e dado que a idade dos elementos do grupo também se caracteriza por uma considerável disposição para ficarem sobreexcitados e turbulentos (Gesell et. al, 1979), importou que reflectíssemos acerca de estratégias para acalmar as crianças caso se verificasse um distúrbio pouco facilitador do trabalho e discussão em grande grupo. Para isso, avaliámos a eficácia das estratégias que tinham vindo a ser aplicadas por nós nesses momentos, concluindo que a adopção de algumas delas deveria ser eficaz para amenizar o ambiente. Um bom exemplo é a utilização do sussurro para dialogar com as crianças (Gesell et. al, 1979), o que as leva a diminuir o volume do seu tom de voz e comunicar nos mesmos parâmetros.

Numa época em que “Nunca as crianças estiveram tão obesas de brinquedos e tão carentes de brincar.” (Eduardo Sá, consultado na Web¹⁶) a

¹⁶ http://pre-escolarvagabondos.blogspot.com/2011_01_01_archive.html

concretização deste projecto tornou-se uma forma satisfatória de proporcionar às crianças vivências simples e que, hoje em dia, parecem cada vez menos usuais. A televisão como substituta de experiências enriquecedoras torna-se cada vez mais evidente. A frequente falta de hábitos de sono das crianças, que dizem estar cansadas porque “ontem estive a ver a Casa dos Segredos com o meu pai” tornou-se, para mim, uma realidade onde vi espelhado o dia a dia de muitas crianças. Com ela, sobressaiu a necessidade de nós, futuros/as Educadores/as de Infância, nos empenharmos na profissão que desempenharemos. É nosso dever proporcionarmos a maior diversidade de novas sensações e vivências às crianças, fazendo-as usufruir das suas capacidades e guiando-as ao longo de um processo que as constrói e as forma como cidadãos. Porém, para que tal aconteça, o papel da avaliação e da reflexão é essencial. É preciso que tenhamos a capacidade de avaliarmos a nossa prática, reflectirmos acerca da sua utilidade e do que ela está a provocar nas crianças. É essa a nossa função e, também por isso, não é suficiente a formação-base que possuímos. Ser educadora de infância de sucesso e com qualidades implica uma formação ao longo da vida, construída ao longo da carreira na busca de querer sempre saber mais e chegar mais longe. Para isso, considero essencial assumir um papel de *educadora-investigadora* (Alarcão 2001, citada por Soares, 2011), abandonando a ideia de que só é investigador quem é académico. A assunção deste papel permite-me que reflecta acerca da minha prática, o que me permite não só avaliar a minha acção como melhorá-la, proporcionando mais e melhores experiências e aprendizagens às crianças, identificando e reconhecendo problemas, observando o contexto e participando no desenvolvimento curricular (Soares, 2011).

5.4.2. – O Sistema de Acompanhamento das Crianças: (Re)utilização da Ficha 1G

Similarmente à primeira fase do estágio, na altura em que finalizámos o Projecto Pedagógico fomos convidadas a implementar a Ficha 1G. Desta vez, o intuito era avaliar os níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, tentando perceber se existiram, ou não, melhorias nos níveis registados na fase inicial. Para efectuar uma comparação com a primeira observação, procedi ao registo, no Quadro 12, dos níveis observados nesta fase final, calculando também a média do grupo.

Quadro 12 – Níveis de bem-estar emocional e implicação do grupo nas 1ª e 4ª fases;

Crianças	Nível de Bem-Estar Emocional registado na 1ª fase	Nível de Bem-Estar Emocional registado na 4ª fase	Nível de Implicação registado na 1ª fase	Nível de Implicação registado na 4ª fase
B.	3,8	4	2,4	4
E.	4	4	3,8	4
R. ¹⁷	3	2	2,5	3
S.	4,6	4	3,2	4
M.	4,4	5	3,8	4
R.S.	3	4	3	5
L.	3,8	5	3,8	5
V.	2,8	4	3,6	5

¹⁷ Os níveis observados neste elemento do grupo devem-se ao facto de esta criança ter faltado a maioria dos dias do Projecto pelo que, quando vinha ao Jardim de Infância, parecia perdido pois não participou no planeamento e em grande parte da execução.

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

A.	3,6	4	3,8	5
M.P.	4,2	5	4,8	5
B.P.	4	5	4	5
Média do Grupo	3,7	4,2	3,5	4,5

A diferença relativamente à média obtida na fase de observação é considerável. Pessoalmente considero este resultado bastante satisfatório, pois reflecte o nosso esforço em modificar os aspectos que identificámos como possíveis causas dos níveis de bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010) observados. As necessidades e objectivos de mudança que registámos como metas a atingir ao longo da execução do Projecto e as acções que implementámos para os atingir foram bem sucedidas e esse sucesso traduz-se nos resultados acima expostos.

Concluo que este instrumento foi fulcral para o nosso sucesso bem como para a interiorização da importância da avaliação na educação pré-escolar. Esta assimilação, aliada à reflexão e à vontade de mudança, pode, então, proporcionar óptimos resultados. É evidente que este Sistema se constitui um auxiliar com uma importância relevante para a avaliação e melhoramento das práticas em prol do bom desenvolvimento e crescimento das crianças e, por isso, não o vejo como um instrumento que desvaloriza a acção dos/as educadores/as mas que, pelo contrário, pretende fazê-las prosperar. O SAC auxilia na tomada de consciência dos/as educadores/as que, por vezes, sem se aperceberem, desenvolvem e executam um processo que tem em conta aquilo que o adulto julga importante e pertinente sem, no entanto, estarem atentos aos destinatários das suas intenções: as crianças. Elas, que são o elemento principal e a razão da nossa prática, devem ter acesso a oportunidades que respondam às suas expectativas, desejos e necessidades. Nós, em vez de exigirmos e decidirmos aquilo julgamos ser o

melhor para as crianças, devemos ouvi-las e ponderar acerca da real importância e interesse que esses planos vão ter na sua formação, deixando-as decidir por si e interiorizando um papel de orientador das decisões tomadas pelo grupo, onde guiamos as aprendizagens e experiências das crianças de acordo com os interesses por si manifestados. Só assim o Jardim de infância terá um significado para a criança fazendo-a sentir-se integrada e parte activa de um sistema a que pertence.

VI. Exercício de investigação

Dado o grau académico que, ao apresentar este Relatório Final, pretendo obter, uma das condições inicialmente estipuladas prendia-se com a realização de um pequeno exercício de investigação, a implementar no contexto de estágio. No entanto, e devido à falta de tempo durante o ano lectivo, esta investigação deixou de ter um carácter obrigatório. Dado que, até à data da tomada desta decisão, tinha realizado uma actividade com as crianças para servir este propósito, optei por incluí-la no Relatório. Apesar de não ser uma investigação aprofundada, considero importante a realização deste exercício, pois tal permitiu-me compreender os modos de pensar (Ponte, 2002) das crianças. Este foi um processo que me possibilitou um contacto com a investigação na prática, sendo igualmente uma actividade com bastante valor para o meu desenvolvimento profissional, já que me envolvi activamente nela.

6.1. – Enquadramento: a importância de escutar as vozes das crianças.

Como ponto de partida para a presente investigação, e remetendo para a área da sociologia da infância, é fulcral que, como afirmam Delgado e Muller (2005), se coloque o importante desafio teórico-metodológico de considerar a criança um actor social pleno. Tal visão implica que se negue o conceito da criança como um mero receptor dos ensinamentos do educador (James & Prout, 1997, citados por Delgado & Muller, 2005), julgando-a capaz de responder e emitir opiniões relativamente a comportamentos, percepções, sugestões e crenças (Oliveira-Formosinho, 2008). Actualmente é reconhecida a importância da escuta das ideias das crianças relativamente a aspectos que constituem o seu quotidiano

e que, por isso, lhes são inteiramente familiares (Oliveira-Formosinho, 2008). Em suma, e tal como afirma Sarmento (2010, consultado na Web¹⁸), “os pequenos necessitam ser conhecidos em sua verdadeira realidade”.

Assim, fruto das várias investigações que têm vindo a ser realizadas, verifica-se o desenvolvimento da consciência de que “sabendo mais sobre a criança, conhecendo-a melhor, a organização e a proposta de actividades pouco a pouco mais estimulantes e complexas prosseguirão de maneira natural e pertinente” (Bondioli & Mantovani, 1998, citados por Cruz, s/d., p.1). Contudo, e apesar de vermos reconhecida, cada vez mais, esta necessidade, a diversidade de pontos de vista e sistemas de expressão e significação das crianças em relação aos dos adultos torna árdua a sua compreensão (Figueiredo, Arroz & Sousa, 2009). Tal significa que as limitações, como resultado da dificuldade de descentração dos referenciais simbólicos dos adultos na explicação das práticas e sentidos das crianças, nos avisam da presença inevitável de um *viés adultocêntrico*, ou seja, de uma orientação centrada no adulto (Cerisara, 2004; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Saramago, 2001, citados por Figueiredo, Arroz & Sousa, 2009), a qual é necessário prevenir e controlar. Tal facto é igualmente defendido por Delgado e Muller (2005), as quais afirmam ser relevante considerar o ponto de vista das crianças nas investigações, o que implica um afastamento da visão focada apenas no ponto de vista do adulto.

Deste modo, interessa que admitamos o nosso desconhecimento acerca das crianças (Cerisara, 2004, citado por Figueiredo, Arroz & Sousa, 2009) e que, portanto, conduzamos e orientemos a pesquisa em função daquilo que as crianças têm para transmitir (Graue & Walsh, 2002, citado por Figueiredo, Arroz & Sousa, 2009) e não de acordo com o que julgamos que elas estão aptas a responder. Para

¹⁸ <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12965>;

além disto, é essencial que abandonemos a ideia de que a criança não é idónea a fornecer-nos informações e opiniões pessoais, não recorrendo aos adultos próximos para obter informações acerca do que a criança pensa, deseja ou gosta (Cruz, s/d.).

Neste sentido, a presente investigação, que tem como intuito perscrutar as concepções das crianças, parte do pressuposto de que, tal como afirma Cruz (s/d.), a criança é competente, conseguindo diferenciar as suas percepções e sentimentos em relação a um determinado tema, activa e detentora de direitos (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, citados por Oliveira-Formosinho, 2008).

6.2. – As concepções das crianças acerca do crescimento do pinto no ovo: processo de investigação.

6.2.1. – Momentos da investigação

Como forma de organizar o processo, tomei como orientação os momentos definidos por Arends (1999) e trabalhados por Ponte (2002):

a) Formulação do problema ou das questões do estudo

Relativamente ao tema escolhido, posso considerá-lo uma forma de investigação, pois apesar de já existirem investigações acerca das concepções das crianças, a sua especificidade, intimamente relacionada com a actividade desenvolvida no contexto de estágio, permite a produção de soluções originais (Ponte, 2002). Assim, como se poderá constatar adiante, considereei como ponto de partida um problema relacionado com o currículo (Ponte, 2002), mais concretamente com o conteúdo do Projecto Pedagógico implementado na última

fase do estágio. Esta relação próxima entre o tema a ser investigado e a prática no contexto de estágio permitiu-me, assim, a assunção de uma disposição de compromisso e empenhamento, traduzindo-se num espírito de *protagonista social* (Ponte, 2002), com um investimento intelectual e afectivo e uma entrega evidentes. Assim, é preferível que seja escolhido um tema em que o profissional se empenhe e obtenha resultados palpáveis do que se opte por uma questão de difícil alcance, que poderá levar à desmotivação (Ponte, 2002).

No entanto, numa investigação é essencial a formulação de boas questões (Ponte, 2002). Para que não caíssemos no erro de optar por caminhos demasiado vagos, que poderiam levar à ausência de conclusões, contámos com o auxílio das orientadoras, na altura docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa. Assim, e fruto desta parceria, estipulou-se que, como tema geral, investigar-se-iam as concepções das crianças. Logicamente, foi dentro desta temática, já investigada por outros indivíduos e cujos artigos nos foram disponibilizados para leitura, que existiram as delimitações por parte de cada aluna, sendo que adaptámos o tema ao contexto de estágio onde estávamos inseridas. Do diálogo com a minha colega de estágio surgiu a oportunidade de eu investigar as concepções das crianças acerca do crescimento do pinto no ovo, já que era o tema do Projecto Final. Daqui surgiu a questão do estudo: quais são as concepções das crianças acerca do crescimento do pinto no ovo? Porém, a escolha deste tema deveu-se também ao facto de existir a necessidade de os temas das duplas de estágio estarem relacionados, principalmente naqueles pares cujos grupos eram constituídos apenas por crianças de 3 anos pois, caso contrário, poder-se-ia provocar cansaço ao grupo. Isto porque, ao escolher temas díspares, as dinâmicas realizadas em prol de cada um deles teriam de ser igualmente distintas. Tal situação requeria a organização de diferentes momentos de recolha de dados, os quais implicariam que solicitássemos as crianças várias vezes e relativamente a

assuntos diferentes, o que poderia ser excessivo e confuso para o grupo.

b) Recolha de elementos que permitam responder ao problema

Para proceder à recolha de dados que tornassem claras as concepções das crianças acerca do crescimento do pinto no ovo e, por isso, respondessem à questão formulada, elaborei um breve plano de trabalho (Ponte, 2002), o qual permitiu delinear as questões práticas da investigação. Como é a natureza das questões colocadas que determina o tipo de dados a serem recolhidos (Ponte, 2002), e posto que pretendo investigar as ideias do grupo acerca de um aspecto do currículo, os dados que aqui compilarei serão de carácter qualitativo, ou seja, dados não numéricos. Para tal, procedi à utilização da entrevista, uma das técnicas mais comuns de recolha de dados, para além da entrevista e da análise de documentos (Ponte, 2002).

Importa focar que, apesar de ter afirmado que utilizei a entrevista, a mesma foi efectuada de uma forma menos usual. Não entrevistei as crianças, uma a uma, fazendo-lhes questões ou apresentando-lhes situações. Pelo contrário, e aproveitando o trabalho desenvolvido ao longo do Projecto Pedagógico, implementei uma actividade que permitiu, simultaneamente, entrevistar as crianças de forma indirecta, observá-las e ainda constituir-me participante da dinâmica. Esta actividade foi devidamente preparada no plano de trabalho que acima referi e pude igualmente contar com o apoio da orientadora. No quadro 13 apresento o método de trabalho que me permitiu a recolha dos dados com o grupo.

Quadro 13 – Método de trabalho para a investigação das concepções das crianças acerca do crescimento do pinto no ovo;

Etapas	Trabalho desenvolvido
Lançamento e execução do Projecto “Do ovo à galinha.”	Aproveitando a intervenção de um dos elementos do grupo, foi lançado e planificado, com as crianças, o Projecto Pedagógico.
Adequação do problema ao tema do projecto a ser desenvolvido	Tendo em conta o tema geral a ser investigado pela turma de Mestrado bem como a idade das crianças do grupo onde estagiámos, passámos a definição da questão-problema. Dado que uma das intenções do grupo no início do projecto era ver pintainhos, foi a partir desta ideia que se desenvolveu o tema deste exercício de investigação. Assim, tornou-se objectivo da investigação procurar saber o que as crianças pensam acerca do crescimento do pintainho no interior do ovo.
Planificação da actividade a ser desenvolvida para a recolha de dados	Para promover um ambiente o mais natural e descontraído possível, onde as crianças não sentissem constrangimentos em participar e expor as suas opiniões, optei por organizar um <i>jogo de aquisição</i> (Wallon, 1995). Este <i>jogo de aquisição</i> (Wallon, 1995) consiste num tipo de actividade em que a criança tem oportunidade de observar, escutar, esforçar-se por perceber e compreender, neste caso específico, imagens que parecem absorvê-la devido ao interesse e curiosidade que lhe despertam.
Implementação da actividade	Para ser atingida a actividade final, onde pude recolher os dados pertinentes para a compreensão do tema da investigação, a dinâmica foi organizada em 2 partes distintas: Primeira parte - Caça ao Tesouro: através de diversas pistas, espalhadas pelas divisões da instituição, as crianças tiveram de descobrir a localização de um baú. Estas pistas, elaboradas apenas através de imagens, continham elementos característicos de uma dada divisão da instituição. Por exemplo: uma imagem com arcos

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	conduziu as crianças à sala do movimento. Na sala do movimento, o grupo encontrou uma imagem com escorregas, que o levou ao espaço exterior, e assim sucessivamente até as crianças encontrarem a localização final. Ao chegarem ao local do tesouro, as crianças encontraram uma bandeira espetada no solo e, à sua volta, ancinhos e pás. Depressa se aperceberam que tinham de escavar, com o auxílio dos instrumentos disponibilizados, para acederem ao baú. Segunda parte - Depois de explorarem o conteúdo do baú, as crianças perceberam que se tratavam de fotografias, que retratavam um acontecimento com um ovo, pois identificaram a gema e a clara nas imagens. Com o intuito de, em grupo, organizarem as fotografias e compreenderem o que nelas estava retratado, foi proposta uma reunião onde as crianças debateram as suas opiniões e pontos de vista de acordo com o que observaram.
--	---

c) Interpretação da informação recolhida

Recolhidos os dados, e dado que registei a actividade através da gravação em vídeo, anotei-os depois de forma a possuir um registo escrito dos mesmos. São esses os resultados que aqui apresento, sendo que dividi as intervenções das crianças pelas áreas em que se incluem e a que se associam. Pessoalmente, e à semelhança do que afirma Ponte (2002), ao longo da actividade considerei que o essencial não era aglomerar uma elevada quantidade de dados mas sim reunir informações próprias ao fim delineado.

i.) Nestas imagens...notámos que algo aconteceu à gema e à clara.

Um dos primeiros aspectos notados pelas crianças, e que lhes permitiu identificar o começo do processo traduzido nas imagens, foi a presença da gema e

da clara, elementos bem conhecidos por elas. Estes dois elementos, enquanto foram visíveis nas fotografias, fizeram parte das observações das crianças. Assim, e enquanto organizava a sequência do crescimento do pinto, o grupo reparou que a clara e a gema, inicialmente intactas, foram desaparecendo. A gema foi a parte que, de forma convicta, as crianças afirmaram ter desaparecido por completo até ao final da gestação. Relativamente à clara, o grupo demonstrou algumas dúvidas. Houve crianças que consideraram que a clara desapareceu por completo mas existiram outras que, por sua vez, disseram que o pintainho “tinha uma coisa peganhenta” e que isso podia ser a clara.

- ii.) Nestas imagens...enquanto estavam presentes a gema e a clara não percebíamos o que ia surgindo.

A maior dificuldade das crianças ao longo do processo foi, sem dúvida, a observação das imagens iniciais da gestação. Dado que, inicialmente, as alterações no embrião não são tão evidentes e se mantém, de forma evidente, a presença da gema e da clara, a ordenação das imagens teve de ser auxiliada pelos adultos. Para tal, apenas foram colocadas algumas questões que levaram à análise, por parte das crianças, de alguns pormenores, os quais permitiram a correcta formação da sequência destas imagens.

Nesta fase da actividade as opiniões das crianças divergiram bastante. Um observaram uma massa vermelha que se começava a formar, identificando-a devido à tonalidade mais escura que ia surgindo. Depois de exposta a análise deste pormenor, alguns elementos do grupo compararam-no com outros animais (por exemplo, formigas ou moscas) devido às suas pequenas dimensões. Ainda assim, houve crianças que continuaram a afirmar que não conseguiam notar quaisquer diferenças e, por isso, consideraram que ainda parecia um ovo, como

no início, inventando também histórias relativamente ao que viam na imagem.

Durante esta observação, foi notória a perspicácia de alguns elementos. As crianças, ao observarem imagens da gestação em fases mais avançadas, pegaram em alguns aspectos mais evidentes e colocaram a hipótese de estes constituírem aquela massa vermelha identificada. Assim, sugeriram que “a parte preta que se vê no vermelho já é um olho” e que “se calhar o roxo é o corpo do bicho que vai nascer”.

- iii.) Nestas imagens...e numa fase de gestação mais tardia, conseguimos ver algumas partes do pinto.

Ao contrário do registado anteriormente, à medida as imagens analisadas se foram aproximando do final da gestação, as crianças conseguiram identificar algumas partes do pinto. Assim, as unhas, as patas, os olhos e o bico foram reconhecidos pelo grupo, que partilhou de opiniões semelhantes. Um aspecto bastante interessante foi o de as crianças referirem que só conseguiam ver um olho. Depois de notarem que, na maioria das imagens, só aparecia um olho, concluíram que isso acontecia porque “o pintainho está deitado e não se vê o outro lado”.

Nas imagens finais, o grupo referiu que o corpo do pinto cresce e que o bico também fica maior. No entanto, as penas e as asas são partes não identificadas pelos elementos do grupo. As asas porque não são uma parte que se evidencie nas imagens e, dado que o grupo estava bastante concentrado na observação das fotografias, não se reportou à ideia mental que têm de um pinto. Já as penas, apesar de serem observáveis nas imagens, não foram alvo de atenção por parte do grupo. De outras actividades realizadas durante o estágio, posso afirmar que as crianças sabem o que é e como é uma pena, identificando-a. No entanto, julgo que esta ausência de referência se deve ao facto de, nestas imagens, as penas

estarem molhadas e, por isso, a sua apresentação diferir daquela conhecida pelo grupo.

- iv.) Nestas imagens...encontrámos formas de explicar como é que o pinto sai do ovo.

Na imagem final, é evidente o rompimento da membrana, que mostra que o pinto está a sair de dentro do ambiente em que se encontrava. Assim, as crianças consideraram que, na última imagem, o pinto estava a nascer. O que perguntei, como forma de promover a troca de opiniões foi: então e como é que ele nasce? Desta pergunta surgiram diversas respostas, que se referiram não só a forma como o pinto nasce mas também à sua aparência.

Posto isto, e segundo as crianças, para nascer o pinto come a casca, raspa com as unhas, não faz barulho e houve ainda elementos que referiram que ele usava o bico. Quando questionadas acerca da razão de o pinto sair assim do ovo, as crianças afirmaram que “tem de ser assim porque ele está todo encolhido”. Dado o aspecto do pinto nas fotografias analisadas, as crianças ainda comentaram que ele nascia “um bocadinho feio”, muito molhado e com sangue. O grupo ainda comparou o pinto com um pato e um pássaro, pois julgou-os parecidos, devido às partes que possuem em comum.

- v.) Nestas imagens...associámos o processo de crescimento do pinto a alguns aspectos da vida humana.

Julguei pertinente colocar aqui esta percepção do grupo devido ao facto de considerar importante a associação que as crianças conseguiram estabelecer entre o que observavam e os aspectos relacionados com o ser humano. Tal como estipulam as Metas de Aprendizagem (DGIDC, 2010), no final da educação pré-

escolar é desejável que a criança consiga identificar mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes etapas nos seres vivos, inclusive o ser humano. Assim, as crianças associaram os riscos vermelhos, visíveis nas primeiras imagens da gestação do pinto, ao sangue que também constitui o nosso corpo. Depois disto, e mais relacionado com o crescimento do embrião, o grupo disse que nas imagens “acontecem muitas coisas até o pinto nascer, como na barriga da nossa mãe”, ou seja, perceberam que são processos demorados, que passam por diferentes fases até ao nascimento. Relativamente ao tamanho do pinto, visível nas diversas fotografias, as crianças relacionaram as suas pequenas dimensões com um bebé, pois ambos são “pequeninos”.

vi.) Nestas imagens...explorámos situações que nos levaram a comparar o que observámos com aquilo que vivemos no contexto educativo.

Dado que, na altura em que foi implementada esta actividade, já tinha sido colocada na sala uma chocadeira eléctrica, as crianças relacionaram o que observaram nas figuras com aquilo que, possivelmente, estava a acontecer “aos ovos ali na máquina”. Foi possível que as crianças estabelecessem esta ligação porque, a esta altura, já eram visíveis nos ovos as primeiras marcas das bicadas dos pintos bem como as pequenas fracturas na casca. A única diferença que foi destacada pelas crianças foi porque os ovos que estavam na máquina tinham casca e, nas imagens, o ovo não aparecia com casca.

d) Divulgação dos resultados e conclusões obtidas¹⁹

¹⁹ Arends (1999) referiu apenas os três momentos enumerados. O quarto, correspondente à divulgação, foi introduzido por Pontes (2002), que assumiu o carácter público como uma característica essencial de qualquer investigação.

Considerando o teor da investigação, é possível afirmar que esta se insere, num nível mais geral, na área das Ciências²⁰, já que as crianças puderam experimentar, observar e ver, ao invés de exprimirem apenas a sua opinião pessoal ou utilizarem somente a imaginação e a especulação (Chalmers, 1999 citado por Gomes, 2008). Assim, e como ficou demonstrado através da realização da actividade/entrevista descrita no ponto anterior, as ciências constituem-se uma área possível de ser explorada e trabalhada com as crianças, já que estas, comparativamente aos adultos, se disponibilizam mais e são mais perspicazes (Gomes, 2008). Dada a idade dos elementos do grupo, foi importante ter presente a noção de que a linguagem utilizada deveria ser simples, para facilitar a compreensão das crianças. No entanto, e apesar desta linguagem simplificada, a realização deste exercício pautou-se pela utilização de termos com rigor científico, aspecto que não deve, em situação alguma, ser descurado (Ministério da Educação, 1997; Gomes, 2008). Para além disto, foi também reconhecida a necessidade de, ao trabalhar com crianças pequenas, a aprendizagem dos assuntos de carácter científico acontecer de forma lúdica (Gomes, 2008), de forma a que as crianças fossem motivadas a explorar e a aprender mais nesta área.

A implementação desta actividade possibilitou não só a obtenção de respostas para a questão-problema da investigação como contribuiu para o desenvolvimento das crianças, já que, tal como afirma Gardner (1993, citado por Gomes, 2008) os primeiros cinco anos de vida das crianças são bastante importantes e decisivos para a sua aprendizagem e vida futura. Tal situação deve-se ao facto de ser neste período de tempo que as aprendizagens são influenciadas pelos acontecimentos e que, por isso, tornam difíceis de modificar as ideias ou

²⁰ Recorrendo às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), e a um nível mais específico, é possível enquadrar a investigação na área da Biologia, já que esta corresponde à “Ciência das leis orgânicas dos seres vivos.” (Consultado no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa - <http://www.priberam.pt/dlpo/>);

concepções que foram interiorizadas (Gomes, 2008). Foi também através do uso da linguagem, durante o tempo em grande grupo e onde foi discutido o conteúdo das fotografias, que as crianças se desenvolveram quer como pensadoras, quer como aprendizes (Smith, Cowie & Blades, 1998).

No que concerne às intervenções das crianças registadas, o conhecimento relativamente à constituição do ovo (gema e clara) foi evidente, já que foi o aspecto imediatamente mencionado pelo grupo. O desaparecimento da clara e da gema foi o fenómeno mais notado pelas crianças, no entanto, a razão para tal fenómeno foi suportada apenas em possíveis hipóteses dadas pelos elementos do grupo. As imagens iniciais da gestação foram aquelas que mais dúvidas causaram nas crianças, tendo sido notória a sua dificuldade em ordenarem a sequência. Apesar de alguns elementos do grupo terem lançado hipóteses que poderiam ser viáveis, todas elas foram baseadas em fantasias e histórias criadas pelo grupo ao longo da troca de ideias. Nesta etapa as crianças continuavam a enfatizar a presença da gema e da clara, não conseguindo encontrar outros elementos que lhe permitissem a ordenação.

Depois de dado o apoio à compreensão das imagens, e efectuada a ordenação das imagens iniciais, a participação das crianças tornou-se mais activa. Dado que, à medida que as imagens do final da gestação se aproximavam, era mais evidente o processo de crescimento do pinto, houve aspectos e elementos que facilmente foram reconhecidos pelo grupo. No entanto, apenas as partes perfeitamente visíveis nas imagens foram nomeadas, pois as penas e as asas, elementos tão característicos dos pintainhos e das aves, não foram identificadas pelas crianças, talvez devido à dificuldade de abstracção das crianças relativamente às imagens (Gomes, 2008). Nesta fase, uma observação bastante interessante foi a de as crianças facilmente responderem à questão que um elemento colocou, a qual se prendia com o facto de só se ver um olho do

pintainho nas fotografias. Rapidamente houve crianças que afirmaram que ele estava deitado e por isso só se via um lado, exemplificando com o seu próprio corpo aquilo que queriam explicar. Estes registos tornam evidente o facto de o conhecimento científico das crianças ser comunicado numa linguagem que se refere aos objectos, fenómenos e acontecimentos da vida real, já que estas são muito observadoras e, por isso, vão entendendo, à sua maneira, as interacções que vão criando com os objectos à sua volta (Gomes, 2008).

Relativamente ao nascimento do pinto, as opiniões das crianças não divergiram e as explicações do processo foram dadas de forma convicta e segura. O bico e as patas foram indicados como as partes do corpo utilizadas para que o pintainho possa sair do ovo, ao que as crianças ainda acrescentaram que se devia ao facto de o animal estar encolhido no interior do ovo e, portanto, essas partes serem aquelas utilizadas para partir a casca. Desta análise, a associação àquilo que estavam a realizar no contexto de estágio foi imediata, já que as crianças afirmaram que este crescimento poderia ser aquilo que estava a acontecer aos ovos que, há bastantes dias, permaneciam no interior da chocadeira. Desta interligação de aspectos sobressai a importância do trabalho de projecto na aprendizagem das crianças. Dado que este partiu dos seus interesses e curiosidades, foi possível o desenvolvimento do seu conhecimento e, assim, as crianças adquiriram novas aprendizagens, recorrendo ao adulto apenas quando sentiram necessidade (Gomes, 2008).

Por fim, o facto de as crianças associarem algumas evidências das imagens a aspectos da vida humana, demonstrou a sua capacidade de, depois de realizarem aquela tarefa, pensarem e interiorizarem aquilo que analisaram, discutindo os aspectos que vão surgindo e com os quais criam ligações (Gomes, 2008). Para além disso, mostraram que, tal como indicam as Metas de Aprendizagem (DGIDC, 2010), têm a capacidade identificar mudança nos processos de

crescimento, associando-o a diferentes etapas nos seres vivos, neste caso o ser humano. Ainda assim, é de referir o facto de o grupo, apesar de associar o crescimento do pinto ao crescimento do feto no ventre materno, não se questionar acerca da fecundação que, em ambos os casos, é o processo que gera o novo ser. Tal situação poder-se-á dever não só à idade dos elementos do grupo mas também ao facto de a educação sexual ser um tema pouco explorado nos contextos da educação pré-escolar. Este tema é ainda visto como tabu e, na maioria das vezes, de forma redutora. Tal revela a necessidade de os/as educadores/as proporcionarem momentos de reflexão, construindo novos caminhos para que as crianças entendam o ser humano e as suas relações (Mangold et. al, s/ d.) e associem esses processos àqueles presentes noutros seres vivos.

Desta análise, destaco o facto de as crianças apenas dialogarem e criarem hipóteses relativamente a aspectos e situações acerca dos quais possuem algumas ideias. Tal situação enfatiza a necessidade de, no contexto da educação pré-escolar, ser criado um ambiente que desperte a curiosidade das crianças. Ao proporcionar às crianças este tipo de ambiente, o que fará com que seja provocada a sua curiosidade, torna-se possível despertar o seu saber e, assim, auxiliar a formação do pensamento reflexivo (Pereira, 2004). Com a realização deste exercício, foi possível iniciar um percurso que sensibiliza as crianças para a adopção de uma atitude científica, a qual se traduz na recolha de dados, observação, experimentação e verificação de resultados (Pereira, 2004). Partindo daqui, e dando continuidade a este processo, as crianças assumirão um papel activo e não se contentarão com a mera assimilação de informação fornecida. Pelo contrário, ao interagirem em diferentes contextos, procurarão novas informações que respondam às suas questões, de acordo com os seus interesses

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo (Pereira, 2004). Assim, torna-se claro que a curiosidade se constituiu uma ferramenta com elevada importância na construção de conhecimentos científicos, sendo que a sua exploração favorecerá o desenvolvimento de uma postura indagadora, a qual se caracteriza por um maior envolvimento nas actividades, valorização das descobertas e por um avanço significativo no nível de elaboração das perguntas, as quais são colocadas de forma mais complexa (Santos et. al, 2010).

Para que tal aconteça, é preciso que o/a educador/a de infância tenha como objectivo despertar a criança para a necessidade de encontrar a relação de causa e efeito, relacionando os factos numa sequência temporal. Tal será possível através de uma interacção que se pautar pela qualidade, onde o/a educador/a assumirá o papel de mediador e criará esta necessidade, favorecendo um melhor alcance das informações, com o intuito de gerar novos conhecimentos (Pereira, 2004). Assumindo este papel, atingir-se-á um nível em que é praticada uma *educação de perguntas* (Santos et. al, 2010) ao invés de uma *educação de respostas prontas* (Santos et. al, 2010), onde o principal objectivo é o favorecimento do espírito investigativo das crianças.

Considerações Finais

Depois de descrito, analisado e reflectido todo o percurso percorrido ao longo deste ano lectivo, considero que o estágio, realizado com o intuito de proporcionar a articulação de conhecimentos e competências, permitiu o estabelecimento e desenvolvimento de relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial (Caires & Almeida, 2000). Foi possível juntar a teoria e a prática num mesmo contexto e, por isso, a análise crítica das práticas observadas e executadas, de acordo com os conhecimentos teóricos e empíricos, tornou-se exequível (Caires & Almeida, 2000), tendo sido igualmente desenvolvida a capacidade de *auto-análise* (Ryan et. al, 1996 citado por Caires & Almeida, 2000). Efectuada esta articulação, foi possível, e porque o estágio exigiu também essas capacidades, estabelecer relações com outros profissionais, neste caso a equipa educativa do jardim de infância, resolver problemas e tomar decisões, quer individualmente ou em grupo e, não menos importante, construir e desenvolver uma atitude crítica face à profissão que desenvolverei.

Dado que o *saber docente* (Pimenta, 2000, citado por Ghedin, s/d.) não é constituído apenas pela prática, a inclusão de outras Unidades Curriculares no plano formativo, para além da grande ênfase dada à prática, foi também muito importante, já que tal permitiu que as competências fossem desenvolvidas simultaneamente nas actividades realizadas nas horas lectivas e fora delas (Caires & Almeida, 2000). Através das aulas em que participámos foi possível confrontarmo-nos com diversas realidades e situações de estágio, discutindo pontos de vista e ideias que permitiram uma cooperação por parte dos membros da turma. Apesar da difícil tarefa da gestão do tempo e do elevado número de solicitações feita por todos os docentes, a estrutura deste plano de formação permitiu que existisse sempre uma nova aquisição de saberes e conteúdos que transporte para o contexto de estágio.

Apesar de este processo ter contribuído muito para o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional, gostaria que a Investigação tivesse sido mais desenvolvida, podendo ter trabalhado de modo mais aprofundado nela. Através da actividade que realizei concluí que, proporcionando experiências lúdicas e de aprendizagem, adequadas ao grupo de crianças com quem contactamos, é possível investigar em educação de infância de uma forma rigorosa e com resultados muito interessantes. No caso específico das Biologia (vide p.78), área onde se insere o tema do exercício de investigação que realizei, é demonstrada a importância da educação em ciências, na medida em que esta área contribui para o desenvolvimento das crianças, porque lhes permite aumentar o nível de conhecimentos que possuem acerca do mundo que as rodeia bem como descobrir outros novos, através da experimentação, observação, interpretação e análise (Gomes, 2008).

Como reflexão de todas as situações aqui expostas e analisadas, sobressai a importância do papel do/a educador/a. Da observação que efectuei, considero que urge o afastamento das pedagogias centradas no adulto, o que apenas será possível quando os/as profissionais se tornarem conscientes que o seu sucesso profissional só terá valor caso se proporcionem oportunidades de aprendizagem e experiências variadas e estimulantes, que valorizem sempre os interesses das crianças. Assim, considero que o conceito de *intencionalidade educativa* (Ministério da Educação, 1997), entendido como o aglomerado das experiências com sentido e ligação entre si, deve ser assimilado como sendo aquilo que permite dotar o desenrolar do processo educativo de coerência e consistência. Para tal, é necessário que o/a educador/a reflita acerca das suas práticas e da forma como as adequa às necessidades das crianças, processo que nem sempre constatei ao longo da minha observação e que considero fulcral. Enquanto estagiária, considero que a utilização do Sistema de Acompanhamento de

Crianças (Portugal & Laevers, 2010) foi fulcral para a interiorização destes aspectos. Dado que foi desde a primeira fase do estágio que implementámos as fichas deste sistema, tornou-se possível uma evolução progressiva e a adopção desta postura antes e durante a implementação do Projecto Pedagógico. Dado que a reflexão não é um processo por si só, foi possível assimilá-la como uma acção que antecede, acompanha e se realiza depois da prática. Esta é como um ciclo interminável, através do qual progredimos e procuramos sempre melhorar a nossa prestação, tomando consciência do processo e seus efeitos.

Termino este trabalho com a plena consciência de que a educação pré-escolar deve proporcionar a cada criança um ambiente estimulante e rico e que lhe provoque curiosidade e desejo de aprender acerca de diversos assuntos ou situações com os quais contacta no seu quotidiano. A educação pré-escolar apenas tem sentido caso a sua frequência exerça influência positiva nas crianças, na medida em que lhes permita alargar os seus conhecimentos, interesses e aprendizagens num ambiente que lhes ofereça experiências diversificadas e significativas e as inclua como agente principal, activo e participativo.

Bibliografia

- Agência Nacional para a Qualificação, IP. (2007). *Catálogo Nacional de Qualificações: Perfil Profissional do Assistente de Acção Educativa*
- Andrade, P.F.C. (1999). Envolvimento parental em jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, **50**: 29-31.
- Arroz, A.M., Figueiredo, M.P., Sousa, D. (2009). “Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério” – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. [Versão electrónica] *Revista Iberoamericana de educación*, **48/4**: 2-18.
- Borsari, J.R., Nacarato, S.A. (2006). *Crianças de zero a quatro anos – Como desenvolvê-las para serem felizes, saudáveis e responsáveis no futuro*. Editora Pedagógica e Universitária Lda. São Paulo.
- Caires, S., Almeida, L.S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior – Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, **13/002**: 219-241.
- Cardona, M.J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, **24**: 8-15.
- Carvalho, M.M.M.M. (2007). *A Avaliação no Jardim de Infância : Contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim de Infância*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Avaliação em Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, Porto. 165 pp. Acedido em Junho de 2011, no Web site do Repositório da Universidade do Porto: <http://repositorio.up.pt/repos.html>.
- Cordeiro, M. (1996). Recreios, espaços de jogo e parques infantis: o bem estar e a segurança também são da nossa responsabilidade. *Cadernos de Educação de*

Infância, **40**: 45-48.

- Craveiro, M.C.F.G.V. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga. 495 pp. Acedido em Junho de 2011, no Web site do Repositório da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- Cró, M.L. (1994). Modelos e teorias da educação pré-escolar. Em: J. Tavares (eds.), *Para intervir em educação – Contributos dos Colóquios CIDInE*, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. Aveiro. pp. 139 – 169.
- Cruz, S.H.V. (s/d.). OUVINDO CRIANÇAS: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. Consultado em Fevereiro de 2011 em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Edições Pergaminho. Viseu.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 201/01 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro. *Diário da República nº 251/01 – I Série – A*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- Delgado, A.C.C., Muller, F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. [Versão electrónica] *Educação e Sociedade*, **91**: 351-360. Consultada em Fevereiro de 2008 em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Dionísio, M.L., Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. [Versão Electrónica] *Perspectiva*, **24**: 597-622
- Fernandes, I.M.S. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-*

- aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. 88 pp. Acedido em Junho de 2011, no Web site do Repositório da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: <http://repositorio.utad.pt/>.
- Fundação Calouste Gulbenkian– Serviço de Educação (ed.). (1990). *Projecto Alcácer*. Textos de Educação. Lisboa.
- Gesell, A., Ilg, F.L., Ames, L.B. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Dom Quixote. Lisboa.
- Ghedin, E. (s/d.). Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores(as). [Versão electrónica]. Consultado em Agosto de 2011 em: www.ceped.ueg.br/anais/IIdiipe/pdfs/.../estagio_pesquisa_%20producao.pdf.
- Gomes, A.C.C. (2008). *Os educadores e a educação em ciências no jardim-de-infância*. Tese de Mestrado em Educação, na especialidade de Didáctica das Ciências. Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa. 195 pp. Acedido em Agosto de 2011, no Web site do Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2627>.
- Hohmann, M., Weikart, (1995). *Educar a criança*. Tradução efectuada por Marujo, H.A. e Neto, L.M. (2003). Serviço de educação e bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lima, R.M., Bessa, M.F. (2007). Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. [Versão electrónica] *Revista SONHAR*, Edições APPACDM: 55-62.
- Lino, D.M.B.C. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um percurso de Inovação para a reconstrução da Pedagogia da Infância*. Tese

- de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga. 281 pp. Acedido em Junho de 2011, no Web site do Repositório da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- Malpique, M.(1991). O écran como objecto transitivo na relação educador-criança, hoje. *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas: actas do I congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. pp. 429-438. Acedido em Agosto de 2011, no Web site do repositório aberto da Universidade do Porto em: <http://hdl.handle.net/10216/26469>.
- Mangold, M., Munaretto, D., Oliveira, T.A., Oliveira, V., Furlan, S.E.H., Zotti, S. (s/d.). *Sexualidade na infância*. Acedido em Setembro de 2011, no Web Site do Centro de Pesquisas UnC em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/principal.php>.
- Marta, M.O.F.A., Pinto, M.A.S., Costa, M.J.M. (2000). Fazendo planificação com crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, **54**: 24-28.
- Menezes, H.C. (1998). Espaços exteriores no jardim de infância – novas perspectivas. *Cadernos de Educação de Infância*, **46**: 34-38.
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ed.). (1998). *Qualidade e Projecto*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (ed.). (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento

- Curricular (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB – *Gestão do currículo na Educação pré-escolar*. Acedido em Junho de 2011 em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>.
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Consultado em Junho de 2011 em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F.F., Gâmbôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Coleção Aprender em Companhia. ME, DGIDC. Lisboa.
- Peças, A. (1998). O papel das práticas na formação inicial dos educadores de infância. [Versão electrónica] *Escola Moderna*. **4**: 14 – 29.
- Pereira, T. (2004). *Curiosidade, uma ferramenta para construção do conhecimento* [Versão electrónica]. Acedido em Setembro de 2011, no Web site da Psicopedagogia Online em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=224>.
- Pereira, M.I.G. (2009). *A participação parental no Jardim de Infância*. Tese de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Departamento de Ciências da Educação e do Património – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. 118 pp. Acedido em Junho de 2011, no Web site do Repositório da Universidade Portucalense: <http://repositorio.uportu.pt/dspace/>.
- Pessoa, A.M. (2010). Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese de uma História. *Revista Noesis*, **82**: 48-53.

- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Pp. 5-28. [Versão electrónica] APM. Lisboa.
- Ponte, J.P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. [Versão electrónica] *Revista da Educação*, **14**: 19-36.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Rocha, S.F.B. (2008). *Avaliação da memória espacial em pacientes portadores de epilepsia com esclerose hipocampal*. Tese de Mestrado em Biologia Celular e Molecular. Departamento de Ciências Biológicas - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 788 pp. Acedido em Junho de 2011, no Web site do Repositório da Universidade Tecnológica Federal do Paraná: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/>.
- Rutherford, R., Lopes, J. (1993). *Problemas de Comportamento na sala de aula – Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto Editora. Porto.
- Santos, A., Santos, M., Vieira, V., Silva, P.B. (2010). *A curiosidade como ferramenta na construção do conhecimento científico*. Acedido em Setembro de 2011, no Web site da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/2254.htm>.
- Santos, G.S. (2006). Ver...Ouvir...Cheirar...Tocar...Sentir. *Cadernos de Educação de Infância*, **78**: 23-24.
- Sarmiento, M.J. (2010). É preciso ouvir as crianças. *Revista Educação*, **161**: s/ páginas. Consultada em Fevereiro de 2011 em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12965>.
- Silva, A.P.A. (2009). *A Componente de Apoio à Família no Pré-Escolar da rede pública*. Tese de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. 166 pp. Acedido em

Junho de 2011, no Web site do Repositório da Universidade Portucalense:
<http://repositorio.uportu.pt/dspace/>.

Smith, P.K., Cowie, H., Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.

Soares, L.P.M. (2011). *O quotidiano no jardim-de-infância segundo a metodologia de trabalho de projecto*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. 53 pp. Acedido em Agosto de 2011, no Web site do Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti:
<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/482>.

Vasconcelos, T. (2007a). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, **81**: 44-46.

Vasconcelos, T. (2007b). Educação de infância: problemáticas e desafios. *Revista Noesis*, **69**: 50-55.

Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Traduzido por Cristina Carvalho. Edições 70, Lda. Lisboa.

Apêndice 1

Actividades sobre o Inverno

A Confeção do leite-creme

Público-alvo: 3/4 Anos – Sala do Pré-Escolar;

Resumo da Actividade: A exploração da actividade far-se-á numa sala de Jardim-de-infância, onde estão inseridas onze crianças de 3 anos de idade. O objectivo final é, em grupo, efectuar-se a confeção do leite-creme.

Áreas de Conteúdo: Educação Para a Saúde; Conhecimento do Mundo; História; Ciências; Língua Portuguesa; Matemática; Expressão Motora;

Objectivos:

Conhecimento do Mundo:

- Conhecer, manipular e reconhecer a utilidade dos utensílios de Cozinha;
- Conhecer ingredientes;
- Cuidar da saúde individual e perceber a importância: da adopção de hábitos de higiene na cozinha, de rotinas de alimentação, da higiene oral e da alimentação saudável;
- Resolver conflitos/problemas que surjam;

História:

- Perceber o que são os doces conventuais e a história que os envolve;
- Perceber que o leite-creme é uma sobremesa típica do Natal;

Ciências:

- Observar a mudança dos elementos da receita, antes, durante e depois da confeção;
- Desenvolver os 5 sentidos;

Língua Portuguesa:

- Ler, de forma pictográfica, a receita do leite-creme;
- Adquirir novo vocabulário;

Matemática

- Contar;
- Fazer sequências (o que vem primeiro, em segundo, em terceiro..);

Expressão Motora

- Desenvolver a coordenação Motora (ao bater, mexer, pulverizar, etc.);

Materiais:

- 1 tacho;
- Uma placa eléctrica;
- Colher de pau;
- Utensílio para retirar casca ao limão;
- 1 litro de leite meio gordo;
- 6 gemas;
- 150gr. de açúcar;
- 50 gr. de amido de milho;
- 1 pau de canela;
- Casca de Limão;

Desenvolvimento da Actividade:

1. Conto da história que acerca do leite-creme como doce conventual
(Ver em anexo a história e designação dos doces conventuais)
2. Levantamento de concepções das crianças acerca de aspectos
históricos do leite-creme e acerca de ocorrências dos ingredientes

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo ao longo da actividade;

3. Apresentação da receita, bem como os ingredientes e os materiais a ser utilizados;
4. Divisão do grupo em 2 subgrupos e início da confecção;
5. Repartição de tarefas e apelo à participação de todas as crianças;
6. Elaboração de um registo gráfico da experiência que realizaram, onde desenharão os aspectos que considerem mais importantes acerca da actividade;
7. Avaliação e reflexão da actividade levada a cabo;

Apêndice 2

Planificação Semanal de : 8, 27, 28 e 29 de Abril		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	- Respeita as decisões tomadas democraticamente (votação); - Respeita a opinião dos outros; - Escolhe, demonstra preferências e toma decisões relativamente às sugestões apresentadas; - É cada vez mais independente, manuseando os materiais à sua disposição; - Assume responsabilidades; - Trabalha em pequeno grupo;	<u>Visita do casal de agricultores Joaquim e Tina (Lançamento do Projecto):</u> - Elementos que chegam, por engano, à sala enquanto procuravam a feira dos Olivais para irem vender ovos; - Diálogo em grande grupo acerca da proveniência do projecto, com registo das ideias e desejos das crianças em relação ao assunto debatido (ovo de cartolina); - Para finalizar a visita, conto da história “A galinha que cantava ópera”; <u>Construção do Galinheiro (uma das ideias dadas pelo grupo):</u> - Diálogo acerca da visita recebida na
	Pega e manuseia correctamente os materiais de pintura;	
	- Escolhe e utiliza diferentes formas de combinação de cores; - Conhece regras que permitem a preservação dos materiais utilizados;	
	- Dialoga com o grupo e expressa-se verbalmente; - Faz perguntas;	

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	<u>Escrita</u>	• Escuta o que os colegas têm a dizer; • Dá a sua opinião em relação ao que está a ser discutido; • Ilustra registos do que pretende fazer; • Narra acontecimentos vividos no seu quotidiano; • Ouve, com atenção, as histórias contadas e reconta-as, usando alguns elementos escutados e reporta-se à vida real;	sala e dos novos elementos presentes nela (2 galinhas e um novo caixote do lixo, representativo de uma galinha); - Proposta de realização de uma actividade partindo das ideias registadas; - Construção da teia inicial; - Pintura/personalização de alguns elementos do galinheiro: Chapas reutilizadas (telhado); Caixa para a galinha pôr os ovos; Escada que servirá como poleiro; Estacas que sustentarão a vedação;
	<u>Domínio da Matemática</u>	• Conta o número de elementos presentes em vários conjuntos, tendo a noção de quantidade (o conjunto que tem mais ou menos); • Possui, progressivamente, uma noção mais alargada do tempo;	• <u>Colocação de uma chocadeira na sala:</u> - Introdução da chocadeira e dos ovos numa reunião de grupo, onde as crianças manifestaram e expuseram as suas ideias acerca do instrumento apresentado; - Explicação do funcionamento da mesma e, após
Conhecimento do Mundo		• É aberta e recebe de forma positiva pessoas novas na sala; • Sabe o que é uma Quinta e o que nela se passa; • Sabe de onde vêm os ovos, qual o nome do sítio onde a galinha habita, conhece a sua alimentação e	

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	alguns aspectos relacionados com as suas características; • É criativa; • Possui ideias acerca de possíveis alterações nos ovos com o efeito da temperatura; • É curiosa e expressa as suas dúvidas e/ou desejos; • Percebe que os materiais, aparentemente estragados e velhos, podem ser utilizados para novos fins;	isso, colocação de hipóteses acerca dos resultados finais; - Introdução de um calendário (mensal) que servirá para fazer a contagem dos dias bem como registar as ocorrências; • <u>Avaliação semanal – Diário da Galinha:</u> Em grande grupo, registo gráfico das ocorrências mais marcantes da semana bem como das intenções que não viram realizadas;
Recursos	• <u>Humanos:</u> 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais:</u> ovos, mala para transporte de ovos, roupas características da actividade agrícola, cartolina branca, marcadores, tintas para exterior, pincéis, chapas de metal, caixa, escada e estacas de madeira, papel de cenário, chocadeira eléctrica, água, calendário, ponto de interrogação, de tamanho grande (em cartolina), livro de literatura infantil;	
Avaliação	Registos Fotográficos e de Vídeo, interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Registos efectuados no ovo de cartolina; Ideias partilhadas pelas crianças no dia de colocação da chocadeira;	

Planificação Semanal de : 4,5 e 6 de Maio		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	• Demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar; • Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma; • Escolhe as actividades que pretende realizar; • Demonstra empenho nas actividades que realiza concluindo o que foi decidido fazer; • Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; • Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir; • Escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas perante opiniões e perspectivas diferentes da sua; • Trabalha em grande grupo;	• <u>Construção do Galinheiro (uma das ideias dadas pelo grupo):</u> - Continuação da construção da teia conceptual; - Fixação do telhado e da vedação; - Limpeza do solo do galinheiro para recepção das galinhas; • <u>Colocação de uma chocadeira na sala:</u> - Introdução do calendário do mês de Maio que servirá para fazer a contagem dos dias bem como registar as ocorrências; • <u>Experiência – O ovo e o vinagre</u> - Em grande grupo, realização da experiência, com troca de opiniões e registo das mesmas em tabela própria; - Observar: o que
	Expressão Motora	
	Expressão Plástica	

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

		através do desenho; • Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais; • Conhece regras que permitem a preservação dos materiais utilizados;	acontece ao ovo quando colocado em vinagre e quando colocamos corante no vinagre;
	<u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>	• Segmenta silabicamente palavras; • Reconstrói palavras por agregação de sílabas; • Conhece algumas letras; • Sabe que as letras correspondem a sons; • Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; • Descreve objectos e acções; • Alarga o capital lexical explorando o som e o significado de novas palavras; • Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;	• <u>Actividade de Conhecimento da Língua: Contar sílabas</u> - Actividade realizada em grande grupo, onde se leva as crianças a entenderem que o tamanho de uma dada palavra é independente do referente; - Selecção das palavras que, para as crianças, são maiores e/ou mais pequenas; - Contagem de sílabas através de palmas e de bolas de plasticina; - Comparação com a divisão feita anteriormente pelas crianças e exposição de conclusões retiradas da actividade;
	<u>Domínio da Matemática</u>	• Conta com correcção até 10 objectos do dia a dia; • Descreve objectos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas; • Utiliza a linguagem “mais” ou “menos” para comparar o tamanho de várias palavras;	
Conhecimento do Mundo		• Identifica elementos do ambiente natural e social; • Antecipa acções simples para o seu futuro próximo; • Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento, associando-os às suas finalidades;	

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	• Identifica elementos conhecidos numa imagem e confronta-os com a realidade observada; • Distingue unidades de tempo básicas (semana, mês); • Representa (através de desenho) lugares reais e descreve-os oralmente; • Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa directamente no seu quotidiano; • É criativa; • É curiosa e expressa as suas dúvidas e/ou desejos;	• <u>Avaliação semanal – Diário da Galinha:</u> Em grande grupo, registo gráfico das ocorrências mais marcantes da semana bem como das intenções que não viram realizadas;
Recursos	• <u>Humanos:</u> 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais:</u> Ovos, dois frascos de vidro, vinagre, duas taças grandes de vidro, corante alimentar, rede de galinheiro, tábua de madeira, parafusos, pregos, buchas, berbequim, martelo, alicate, pás, alicinhos, chapas de metal, estacas de madeira, plasticina, cartões com imagens;	
Avaliação	Registos Fotográficos e de Vídeo; Interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Tabela de registo da experiência; Ponto de Interrogação onde estão inscritas as opiniões das crianças acerca do que acontecerá aos ovos que estão na chocadeira;	

Planificação Semanal de : 11, 12 e 13 de Maio		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	• Demonstra confiança em experimentar actividades novas; • Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma; • Escolhe as actividades que pretende realizar; • Demonstra empenho nas actividades que realiza concluindo o que foi decidido fazer; • Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; • Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando; • Partilha materiais com os colegas; • Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda; • Explica o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns; • Trabalha em grande grupo;	• <u>Actividade de modelagem:</u> construir elementos acerca do tema trabalhado ao longo das últimas semanas; • <u>As galinhas:</u> colocação das galinhas no galinheiro construído anteriormente. (com colocação de todos os elementos pertencentes) Vinda de familiar de uma das crianças do grupo;
	Expressão Motora • Pega e manuseia correctamente os materiais que tem à sua disposição; • Faz uso da motricidade fina e global;	

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	<u>Expressão Plástica</u>	• Representa vivências individuais/tema através da modelagem; • Experimenta criar objectos em formato tridimensional; • Produz composições plásticas a partir de temas reais; • Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais; • Emite juízos sobre os seus trabalhos; • Conhece regras que permitem a preservação dos materiais utilizados;	• <u>Experiência:</u> <u>Será que conseguimos enfiar o ovo na garrafa?</u>
	<u>Expressão Dramática</u>	• Exprime opiniões pessoais em situações de experimentação/fruição;	
	<u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>	• Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; • Descreve objectos e acções; • Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente; • Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; • Relata e recria experiências;	
	<u>Domínio da Matemática</u>	• Conta com correcção até 10 objectos do dia a dia; • Descreve objectos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas; • Descreve as posições relativas de objectos; • Usa expressões como maior do que, menor do que para comparar quantidades e grandezas;	
Conhecimento do Mundo		• Utiliza noções espaciais relativas a partir da sua perspectiva como	• No âmbito do projecto, <u>Visita ao Parque Biológico da Serra da Lousã;</u>

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	observador; • Formula questões sobre acontecimentos que observa; • Verifica que os animais apresentam características próprias e únicas; • Identifica elementos do ambiente natural e social; • Antecipa acções simples para o seu futuro próximo; • Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento, associando-os às suas finalidades; • Representa (através de desenho) lugares reais e descreve-os oralmente; • Identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhece alguns aspectos das suas características físicas e modos de vida; • Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa directamente no seu quotidiano; • É criativa; • É curiosa e expressa as suas dúvidas e/ou desejos;	• <u>Avaliação semanal – Diário da Galinha:</u> Em grande grupo, registo gráfico das ocorrências mais marcantes da semana bem como das intenções que não viram realizadas;
Recursos	• <u>Humanos:</u> 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais:</u> Massa de modelar, taças de plástico, água, tintas, pincéis, boiões para tintas, ovos cozidos, jarra de vidro, fósforos, galinhas, palha, bebedouro, comedouro, poleiro, caixa para os ovos;	
Avaliação	Registos Fotográficos e de Vídeo; Interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Registo Gráfico da Experiência;	

Planificação Semanal de : 18, 19 e 20 de Maio		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	• Demonstra confiança em experimentar actividades novas; • Demonstra empenho nas actividades que realiza ; • Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; • Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando; • Manifesta as suas opiniões e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam; • Expressa as suas ideias para encontrar novas soluções para problemas que se colocam na aprendizagem; • Aceita algumas frustrações e insucessos sem desanimar; • Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir; • Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros; • Demonstra comportamentos de apoio e entajuda; • Colabora em actividades de	• <u>Nascimento dos pintos:</u> Preparação de local para os mesmos permanecerem até poderem ir para junto das galinhas; • <u>Caça ao Tesouro:</u> através de cartões com pistas, que reportam as crianças a vários locais da Instituição, levar À descoberta de um Baú do Tesouro que conterà fotografias que mostram o crescimento do pintainho dentro do ovo;

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

		pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade; • Escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas perante opiniões e perspectivas diferentes da sua; • Trabalha em grande grupo;	
	<u>Expressão Motora</u>	• Pega e manuseia correctamente os materiais que tem à sua disposição; • Faz uso da motricidade fina e global; • Realiza percursos que integrem várias destrezas; • Realiza Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as acções características desses jogos; • Imita de formas variadas objectos, animais bem como situações comuns da vida real; • Cria e recria movimentos simples locomotores a partir de estruturas rítmicas básicas; • Sincroniza-se com o ritmo da marcha/corrida e com estruturas rítmicas simples;	• <u>Ciclo de Crescimento do Pintainho:</u> através do uso das imagens encontradas no baú, construir a sequência do desenvolvimento do pintainho no interior do ovo;
	<u>Expressão Musical</u>	• Reproduz motivos rítmicos em métrica binária, em simultâneo com um modelo dado utilizando a voz, o corpo e instrumentos de percussão; • Reproduz motivos melódicos, associados a canções; • Canta canções utilizando a memória, com controlo	• <u>Jogo do Pintainho (de final/avaliação de Projecto):</u> Através do reaproveitamento de materiais, construção de casas para constituírem o tabuleiro de jogo. Depois disso, as crianças usufruirão do jogo que construíram, sendo que para progredirem de casa em casa terão de

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

		progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração; • Utiliza percussão corporal e instrumentos musicais diversos para marcar a pulsação, a divisão e a acentuação do primeiro tempo do compasso (métricas binária) de canções; • Realiza acções motoras diferenciadas e mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reacção ao carácter, ao ritmo (pulsação, andamento, métrica binária) de uma canção;	responder correctamente a perguntas relacionadas com o que tem vindo a ser abordado ao longo do Projecto;
	<u>Expressão Dramática</u>	• Interage com outros em actividades de faz-de-conta; • Exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente acções; • Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta;	• <u>Elaboração de convites para a Exposição Final do Projecto</u>, os quais conterão uma mensagem sugerida e redigida pelas crianças;
	<u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>	• Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; • Descreve objectos e acções; • Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente; • Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; • Sabe onde começa e acaba uma palavra; • Sabe isolar uma letra • Conhece algumas letras (ex: do seu nome); • Escreve o seu nome; • Conhece o sentido	• <u>Exploração da música “A Galinha Patateca”</u>, a qual faz parte do CD “Simão e Companhia”;

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

		direcciona da escrita; • Atribui significado à escrita em contexto; • Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos; • Identifica e produz algumas letras maiúsculas;	• <u>Avaliação semanal – Diário da Galinha</u>: Em grande grupo, registo gráfico das ocorrências mais marcantes da semana bem como das intenções que não viram realizadas;
	<u>Domínio da Matemática</u>	• Conta com correcção até 10 objectos do dia a dia; • Usa expressões como maior do que, menor do que para comparar quantidades e grandezas; • Usa a linguagem do dia a dia relacionada com o tempo; • Ordena temporalmente acontecimentos;	
Conhecimento do Mundo		• Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento; • Identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada; • Reconhece que o pinto tem necessidades e que passa por um processo de crescimento e desenvolvimento; • Verifica que os animais apresentam características próprias e únicas; • Identifica elementos do ambiente natural e social; • Identifica permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos; • Identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhece alguns aspectos das suas características físicas e	

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	modos de vida; • Ordena imagens com sequência temporal; • Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa directamente no seu quotidiano; • É curiosa e expressa as suas dúvidas;	
Recursos	• <u>Humanos</u>: 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais</u>: Caixa, luz de aquecimento, palha, utensílios para água e comida, baú de madeira, dezanove fotografias, oito cartões com imagens, pás, papel de cenário, cartões em forma de círculo, tintas, pincéis, boiões para tinta, marcadores, papel de desenho, cartolina, rafia, CD com música;	
Avaliação	Registos Fotográficos e de Vídeo; Interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Convites elaborados pelas crianças; Respostas dadas pelas crianças ao longo da realização do Jogo do Pintainho; Reunião de Pais e opiniões dadas durante a realização da mesma;	

Planificação Semanal de : 25 e 26 de Maio		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	• Demonstra confiança em experimentar actividades novas; • Demonstra empenho nas actividades que realiza ; • Manifesta as suas opiniões e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam; • Expressa as suas ideias para encontrar novas soluções para problemas que se colocam na aprendizagem; • Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e espera a sua vez para intervir; • Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros; • Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda; • Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade; • Escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas perante opiniões e perspectivas diferentes da sua; • Trabalha em grande grupo;	• <u>Confecção de Biscoitos de Canela</u> (Ideia dada pelas crianças) - Através da receita levada as crianças confeccionarão biscoitos, colocando-os depois num tabuleiro para ir ao forno;

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	<u>Expressão Motora</u>	• Pega e manuseia correctamente os materiais que tem à sua disposição; • Usa a motricidade global;	• <u>Exposição de Final do Projecto</u> -Montagem e execução de uma exposição interactiva, onde será dada oportunidade aos pais de executarem algumas actividades feitas pelas crianças ao longo do Projecto. Importa focar que os guias serão as crianças, que explicarão aos pais como executar cada tarefa;
	<u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>	• Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; • Descreve acontecimentos objectos e acções; • Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; • Relata e recria experiências; • Lê pictograficamente;	
	<u>Domínio da Matemática</u>	• Usa a linguagem do dia a dia relacionada com o tempo; • Ordena temporalmente acontecimentos; • Compreende que os objectos têm atributos medíveis;	
Conhecimento do Mundo		• Localiza elementos dos seus espaços de vivência; • Formula questões sobre acontecimentos que observa; • Identifica elementos do ambiente natural e social; • É curiosa e expressa as suas dúvidas; • Expressa um sentido de de pertença a um lugar e a um tempo; • Identifica informações sobre o passado expressas em linguagens diversas; • Usa e justifica algumas razões de práticas de higiene alimentar e de segurança; • Conhece instrumentos relativos à culinária;	
Recursos		• <u>Humanos:</u> 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais:</u> Patusca, canela, ovos, farinha, açúcar,	

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

	margarina, tabuleiro da patusca, colher de pau, taça grande, tacinhas pequenas, materiais utilizados nas actividades realizadas ao longo do projecto;
Avaliação	Registos Fotográficos e de Vídeo; Interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Exposição Final do Projecto;

Anexo 1

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

Colabor@ - ESEC		ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)				SAC – Ficha 1G	
Grupo:		N.º de Crianças:		N.º de adultos: 5		Semana de: a Dezembro Tempo: h às h	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc. (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc. (de 1 a 5)	Observações		
1	 Imp. B-E		6	 Imp. B-E			
2	 Imp. B-E		7	 Imp. B-E			
3	 Imp. B-E		8	 Imp. B-E			
4	 Imp. B-E		9	 Imp. B-E			
5	 Imp. B-E		10	 Imp. B-E			

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

Anexo 2

Instrumento de Avaliação da Prática Educativa

		N	R	F	M F	S	Observação
Planificação	• Participação das crianças						
	• Articulação (vd. Anexo 1)						
	• Flexibilidade						
	• Continuidade educativa						
Actividades	• Trabalho em grande grupo						
	• Trabalho em pequeno grupo						
	• Trabalho individual						
	• Livres						
	• Dirigidas						
	• Espontâneas						
	• Adequação à planificação						
Espaços	• Utilização de interior						
	• Utilização de exterior						
	Acessibilidade dos materiais						
	• Funcionalidade						
	• Rotatividade/flexibilidade						
Relações	• Cooperação entre a equipa educativa						
	• Concordância entre a educadora e auxiliar						
Avaliação							Quando? Como? O quê?
	• Com as crianças						
	• Das actividades livres						
	• Utilização de instrumentos de avaliação						

Legendas: N = Nunca; R = Raramente; F = Frequentemente; M F = Muito Frequentemente; S = Sempre;

Anexo 1

Tabela - Articulação de Áreas de Conteúdo nas Actividades

Actividade	Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação						Conhecimento do Mundo	Observações
		Domínios							
		Musical	Dramática	Plástica	Motora	Ling. Oral Abord. Escr	Matemat.		

Anexo 3

//

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

Colabor@ - ESEC

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

SAC – Ficha 2G

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo. • • • •	O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo. • • • •

Colabor@ - ESEC

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

SAC – Ficha 2G

ANÁLISE DO CONTEXTO			
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):		1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):	
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):		2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fúgezes e impessoais, etc):	
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):		3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação das aulas, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)	
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)	
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)		5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)	
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)	Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)

O processo de profissionalização: relato de um percurso formativo

or@ - ESEC

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

SAC – F

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrade
•	•
•	•
•	•
•	•
Interesses ou desejos	
•	
•	
•	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

Anexo 4

Acções para o período de _____ a _____		Grupo:
Prioridades ¹ : ☐ Oferta Educativa ☐ Clima de Grupo ☐ Espaço para Iniciativa ☐ Organização ☐ Estilo do Adulto ☐ Outros aspectos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	• • • •	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA		
CLIMA DE GRUPO		
ESPAÇO PARA INICIATIVA		
ORGANIZAÇÃO		
ESTILO DO ADULTO		
OBSERVAÇÕES		

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