

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

- Aprender, explorando.

Explorar para aprender -

Vanessa Araújo Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação da Mestre Vera do Vale

Coimbra

Setembro de 2011

De tudo ficarão três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto devemos

Fazer da interrupção um caminho novo

Da queda um passo de dança

Do medo, uma escada

Do sonho, uma ponte

Da procura... um encontro

Fernando Pessoa

Agradecimentos

Muito do que somos hoje é o resultado de todo um processo de aprendizagem que começou na nossa infância, continuou na nossa adolescência e prolongar-se-á durante toda a nossa vida adulta. Para este crescimento contribuíram pessoas importantes e significativas na nossa vida, como os nossos pais, educadores, professores, amigos, e estou certa que um dia, mesmo na sua ausência, continuarão em nós.

Neste processo de crescimento cooperado e partilhado, quero agradecer a todos os que para ele contribuíram, sendo que uns de uma forma mais directa e incisiva que outros. A esses, que estiveram mais presentes nesta fase, quero transmitir um agradecimento especial.

À minha família, quero destacar o apoio incondicional dos meus pais, meus mestres para toda a vida, pela força e pelos momentos de descontração que me proporcionaram quando também foi preciso, por terem estado sempre presentes ao longo de todo o meu processo de crescimento.

À minha irmã que, apesar de me distrair e de me levar para a brincadeira, estava sempre pronta para me ajudar e realizar tarefas que eram minhas.

À Paulinha, à Dani, à Joana, à Vanessa, à Andreia e à Nini, por todos os momentos que passámos juntas, pelas partilhas ao longo desta jornada, pelos momentos mais descontraídos que vivemos e por saber que posso sempre contar com elas.

À minha grande amiga Xana, pela força que sempre me deu, pelo carinho inesgotável com que me presenteou ao longo destes anos, pela confiança que me transmite e por me ter acompanhado em todos os momentos ao longo deste percurso, um muito obrigada de todo o coração.

Com muito carinho, agradeço à professora Ana Coelho, à professora Vera do Vale, professora Isabel Borges e à professora Joana Chélinho, pela amizade, pela partilha de conhecimentos que comigo quiseram levar a cabo, por terem contribuído para o meu crescimento e à professora Vera, um agradecimento especial pela forma serena como me orientou na realização deste relatório.

A toda a equipa educativa do centro de estágio. Agradeço especialmente à directora pedagógica por me ter concedido o privilégio de aprender com ela, à educadora cooperante pelas aprendizagens que me proporcionou, à ajudante de acção educativa pela excelente pessoa que é e pelo seu trabalho. Por último mas não menos importante, é com um enorme carinho que agradeço às vinte e cinco crianças, por tudo aquilo que me ensinaram e que aprendemos juntos e por me terem tornado numa exploradora.

Resumo

Quando falamos em educação pré-escolar, estamos a falar na primeira etapa no “processo de educação ao longo da vida” (ME/DEB, 2007, p.15). É esta educação que se pretende, inquestionavelmente, de qualidade, fundamentada em orientações curriculares que servem de suporte à prática educativa e que se deverão articular com o currículo do ensino básico. Sabe-se que as crianças que experienciam contextos educativos de qualidade, têm um desenvolvimento mais completo e desenvolvem competências essenciais para a sua formação ao longo da vida. O conceito de qualidade tem um carácter polissémico (ME/DEB, 1998), na medida que não há uma “fórmula” que garanta essa tão desejada qualidade, ainda que se saiba que esta está relacionada com as características dos contextos, das práticas pedagógicas, das relações que se estabelecem, entre outras.

É com uma atitude reflexiva que apresento neste relatório temas que foram, de alguma forma, relevantes no meu processo de estágio. A análise do que é ser educador, importância da avaliação, a valorização dos interesses das crianças, a metodologia de projecto e os processos de transição representaram para mim alguns factores a ter em conta quando nos referimos a qualidade, pelo que, por terem constituído experiências-chave ao longo deste período, são neste documento tratadas e aprofundadas.

Palavras-chave: educação pré-escolar, qualidade, orientações curriculares, avaliação, transição.

Abstract

When the issue is childhood education, it is meant to be about the first stage in the "educational lifelong process" (MEB/DEB,2007, p.15). It is this kind of education that is expected to be, unquestionably, of quality, based on curricular guidelines that support the educational practice and should mesh well with basic education. It is common knowledge that children who have experienced quality educational contexts do have a more comprehensive development and develop essential lifelong learning skills. The quality concept has a polysemous character (ME/DEB, 1998) inasmuch as there is no "formula" to assure the desired quality, although it is known to be related to the context characteristics, pedagogical practices and established relationships, among others.

The subjects presented in this report demonstrate a reflective attitude and have somehow been important to my teacher training process. The analysis of what an educator should be like, the importance of evaluation, defending children interests, project methodology and the transition processes, represent, in my opinion, some of the factors to be taken into consideration when we are talking about quality, so, as they have been key-experiences throughout this period, they have been dealt with and studied in depth.

Keywords: childhood education, quality, curricular guidelines, evaluation, transition

Índice

Introdução.....	12
Parte I – Como ser uma verdadeira exploradora.....	14
1. Ser educador.....	15
Parte II – O meu “laboratório” e o meu grupo de exploradores..	22
1. Caracterização do “laboratório”.....	23
1.1. A instituição.....	23
1.2. Projecto Educativo.....	26
2. Caracterização do grupo de exploradores.....	27
2.1. O grupo.....	27
2.2. O desenvolvimento dos 5 aos 6 anos.....	28
3. Caracterização de toda a equipa de exploradores.....	32
3.1. Organização do ambiente educativo.....	32
3.2. As práticas educativas da educadora.....	36
Parte III – O meu trabalho de campo.....	39
1. A minha experiência.....	40
1.1. O meu estágio visto à lupa.....	40
1.1.1. O Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	48
1.1.1.1. O SAC no meu percurso de exploração.....	52
2. O “Projecto”.....	54
2.1. Metodologia de Projecto.....	54
2.2. “Fenómenos Naturais”.....	56
2.3. Definição do problema.....	59
2.4. Planificação e Lançamento.....	60
2.5. Execução.....	62

2.6. Avaliação e Divulgação.....	67
2.7. Reflexão Final.....	70
Parte IV – As minhas conquistas.....	73
1. O que são conquistas.....	74
2. Planificar com as crianças: uma forma de fazer pedagogia.....	76
3. Transições: um período de mudança.....	81
Considerações Finais.....	86
Bibliografia.....	88
Apêndices	
Anexos	

Índice de Quadros

Quadro 1 – Representação da rotina diária da instituição.....	24
Quadro 2 – Compêndio de actividades desenvolvidas no projecto “Passo a Passo... Vamos Explorar a Tulipa”.....	42
Quadro 3 – Compêndio de actividades desenvolvidas no projecto “Os Recicladinhos”.....	45
Quadro 4 – Esquema exemplificativo da sequência das fases do SAC.....	50
Quadro 5 – Compêndio de actividades desenvolvidas durante o projecto “Os Fenómenos Naturais”.....	65

Lista de Siglas

COR – Child Observation Record

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

Introdução

No termo de mais uma fase importante da minha vida académica, a redacção deste relatório como trabalho final, reflecte todo um processo de aprendizagem ao longo da minha licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com maior incidência sobre o estágio realizado neste último período de formação, tendo como orientadora a Professora Vera do Vale. Faço-o com o objectivo de sintetizar este período de estágio, entendendo-o como parte fundamental de um todo que me proporcionou aprendizagens significativas, duradouras, e fomentou uma atitude de constante reflexão.

Como parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, a componente de estágio foi desenvolvida sob a orientação das Professoras Vera do Vale e Isabel Borges, durante um período aproximado de sete meses.

O título “Aprender, Explorando. Explorar para Aprender” pretende ilustrar a ideia base que persistiu ao longo de todo o estágio e me guiará pela vida futura: aprender explorando, uma vez que somos capazes de nos envolvermos em situações de aprendizagem espontânea enquanto exploramos determinado objecto; e explorar para aprender, no sentido em que é preciso uma procura constante de conhecimento, estando aqui implícito um acto voluntário e consciente, que conduzirá à renovação do saber e consequente desenvolvimento.

Ao longo deste documento e a par das descrições que vou fazendo, recorro a uma revisão bibliográfica como base para as minhas afirmações.

De modo a facilitar a sua leitura e compreensão, divido este relatório em quatro partes principais. Começo por descrever, resumidamente, o que é e o que implica ser educador numa perspectiva de qualidade. Na segunda parte, faço uma caracterização da instituição, do meu grupo de crianças e de toda a equipa educativa, bem como das práticas da educadora cooperante, com base na consulta de documentos e na observação por mim levada a cabo. Na terceira parte, retrato o desenvolvimento do meu estágio, justificando as minhas opções e apresentando

um dos instrumentos de avaliação que muito me auxiliou nesta actividade. Descrevo também o projecto pedagógico implementado segundo a metodologia de projecto. Na última parte, apresento algumas reflexões sobre temas seleccionados pela importância que tiveram para a minha aprendizagem e que reforçam as minhas “conquistas” enquanto principiante nesta longa caminhada como educadora.

Parte I – Como ser uma verdadeira exploradora

“Como ser uma verdadeira Exploradora” fala do que é necessário para se ser realmente uma exploradora. Nesta parte apresento de forma superficial o que é ser educador, por onde este se deve orientar e algumas das competências básicas que deverão fazer parte de quem desempenha esta profissão, para que, no futuro, existam cada vez mais práticas de qualidade.

1. Ser educador

Provavelmente, a questão que com mais frequência ouvimos e que fazemos a nós próprios é “o que é a educação de infância?”. A esta questão já vários autores publicaram aquilo que entendem ser a resposta mais correcta, existindo já muita literatura sobre a temática. Agora relativamente à questão “o que é ser educador?”, raramente é encontrada uma resposta que satisfaça quem exerce esta profissão e defende a sua extrema importância. Aparentemente até pode parecer uma questão simples, à qual todos sabem responder, mas quando reflectimos sobre a mesma, descobrimos que a resposta não é assim tão linear.

Ser educador, nos dias de hoje, não é uma tarefa fácil, ainda que muitas vezes assim seja considerada, principalmente por quem não está na profissão. Segundo Vasconcelos (1997), “os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (p.33).

Ser educador requer muita dedicação, planeamento, estudo e muito trabalho de casa, isto é, muitas horas de preparação cuidada para que no dia-a-dia tudo pareça fácil e natural aos olhos de quem nos ouve, de quem nos observa, proporcionando às crianças um crescimento e um desenvolvimento com a pretendida motivação e entusiasmo, conduzindo assim ao almejado sucesso.

No que remete para as competências essenciais de um educador de infância, o Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de Agosto, que define o Perfil Específico do Educador de Infância, vem acentuar o que é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 2007), a ideia de que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação,

organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”

É a preocupação que o educador deverá ter com a organização de todo o ambiente educativo que “faz variar o papel que o professor [neste caso o educador] desempenha na sala” (Zabalza, 2001, p.157). A preocupação com a estruturação de todo o ambiente leva a que todo o tempo que é passado nesse espaço seja agradável e rico, proporcionando o maior envolvimento de todos e, por conseguinte, uma aprendizagem mais completa e melhor, transmitindo também um ambiente de segurança em que todos se possam sentir confortáveis. As crianças podem e devem ser incluídas nestas decisões, levando-as a participar activamente na sua organização, o que fará com que se identifiquem com os espaços e posteriormente neles trabalhem com maior desenvoltura e motivação.

Planificar é tornar possível a adaptação de cada actividade às necessidades específicas de um dado grupo. O educador deverá tentar ir sempre ao encontro dos interesses dos seus alunos, não descurando nunca a existência de uma intenção em tudo o que é realizado.

Esta intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a prática do educador, pressupõe diferentes etapas que se interligam, que se vão aprofundando à medida que vão sendo desenvolvidas: observar, planear, agir, avaliar e comunicar.

Observar o grupo e cada criança é imprescindível para conhecer as suas características, os seus interesses e dificuldades a fim de recolher elementos que permitam compreender, através de uma observação contínua, a evolução do processo educativo, adequando-o às necessidades das crianças. “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME/DEB, 2007, p.25).

Planear pressupõe uma atitude reflexiva por parte do educador sobre intenções educativas e “as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio” (Portugal, 2009, p.10). Cabe ao educador planear o processo educativo de acordo com o que conhece de cada

criança e de todo o grupo, dos seus contextos familiar e social, proporcionando-lhes um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas. Este planeamento pode e será tanto mais estimulante se for realizado em colaboração com as crianças, permitindo-lhes assim beneficiar de uma maior diversidade de propostas. “Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME/DEB, 2007, p.19).

Esta forma de encarar a criança é, hoje em dia, uma ideia cada vez mais presente. Torna-se cada vez mais importante saber mais sobre a criança para assim a conhecer melhor e poder contribuir para o seu natural desenvolvimento. Segundo Zabalza (1998), tal feito só será plenamente atingido se for dado à criança o espaço que ela precisa para expor as suas ideias, os seus pensamentos e motivações, o que só é possível se tivermos consciência de que a criança é um sujeito de direitos e a encarmos como um ser competente. Só a reconhecendo como tal, seremos capazes de considerar a “voz das crianças enquanto meio para (melhor) construir conhecimento acerca de aspectos da infância” (Oliveira-Formosinho, 2008).

Esta concepção de criança requer do educador uma postura de total flexibilidade, pois só assim poderá atingir em pleno este objectivo: a valorização dos interesses das crianças. Só assim o educador será capaz de organizar a aprendizagem das crianças e torná-la significativa para elas.

Agir é a etapa em que o educador concretiza na acção “as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME/DEB, 2007, p. 27).

Avaliar implica que o educador tome consciência da acção, tendo em conta o processo e os seus efeitos, estando assim apto para adequar a sua intervenção às necessidades das crianças e do grupo, acompanhando a sua natural evolução. As crianças poderão e deverão ser envolvidas neste processo, constituindo assim a avaliação um suporte ao planeamento e ao mesmo tempo sendo um apoio à avaliação do educador.

Comunicar é uma actividade constante no dia-a-dia de um educador. Este, ao comunicar com outros adultos também responsáveis pela educação das crianças, nomeadamente os pais, colegas e ajudantes de acção educativa, aumenta o seu conhecimento sobre a criança e o seu desenvolvimento. Esta troca de opiniões fomenta o trabalho em equipa, promovendo a continuidade educativa e possíveis transições ao longo do desenvolvimento da criança.

Articular no sentido de promover a continuidade educativa num “processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória” (ME/DEB, 2007, p.28).

O educador tem, no fundo, a enorme função de acompanhar e apoiar o crescimento e a aprendizagem das crianças, sendo da sua responsabilidade a promoção de todos os meios educativos para um integral desenvolvimento da mesma, procurando também estabelecer uma estreita relação com os pais e/ou encarregados de educação.

Paralelamente a todas estas etapas que fazem parte do dia-a-dia de um educador, é importante que exista uma atitude reflexiva, estimulando uma cultura de auto-avaliação e questionamento permanentes.

A reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco.

(Zeichner, 1993, citado por Nunes, 2000, p.10)

Ser reflexivo é uma das características essenciais para um educador, para que possa assumir os seus problemas e arranjar soluções adequadas a situações concretas. É necessário que “o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente” (Zeichner, 1993, citado por Nunes, 2000, p.15). Desta reflexão faz parte também um processo de auto-avaliação que deverá fazer sentido para qualquer educador, pois há sempre algo a aprender com este acto reflexivo. Este acto requer que o educador tenha uma atitude humilde em relação

ao seu próprio saber, nunca assumindo que detém o conhecimento completo. Deve sim assumir uma atitude de procura constante e actualização das práticas e do saber relativo à sua profissão e ao meio que o rodeia.

Em todo o discurso que atravessa os documentos oficiais que enquadram a acção do educador de infância, está presente a ideia de que o trabalho com qualidade pressupõe que o educador seja, “não só um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda, mas também que utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem” (Portugal, 2009 p.11).

Para além de dimensões racionais, como as que tenho estado a apresentar, importa também referir uma outra dimensão mais pessoal e emocional, relacionada com a empatia, a intuição e a autenticidade. O educador deve ser único e ele próprio, transmitindo veracidade no seu olhar, construindo relações verdadeiras com o grupo e com cada uma das crianças, em coerência com a sua própria imagem (Spodek e Saracho, 1998). Ao estabelecer relações com as crianças, o educador irá aceder às suas motivações e ao significado que estas têm para elas, conseguindo assim ganhar a sua confiança e transmitir a ideia de que a criança pode contar com o apoio do adulto. O educador deverá ser capaz de ler os sinais emitidos pelas crianças, atribuindo-lhes significado.

A preocupação e a atenção com o bem-estar emocional e implicação das crianças permite ao educador saber como a criança está em determinados contextos. Os níveis de bem-estar e implicação representam “pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal e Laevers, 2010, p.20).

Um educador competente deverá procurar apoiar a sua prática pedagógica com base em documentos oficiais, tornando-a, assim, numa prática fundamentada, devidamente actualizada e com a qualidade que a mesma exige.

Do conjunto de documentos oficiais fazem parte a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) baseada na lei que define e enquadra todo o sistema educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº49/2005, de 30 de Agosto). Na Lei-Quadro, onde assentam os princípios gerais das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pode ler-se que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME/DEB, 2007, p.15). Este princípio geral conjuntamente com os objectivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro, constituem a base para a fundamentação e organização das OCEPE (ME/DEB, 2007). Este documento pretende ser um instrumento de apoio a toda a prática do educador, auxiliando-o na sua tomada de decisões e na condução do desenvolvimento do processo educativo de cada criança de forma a proporcionar aprendizagens significativas às crianças, qualquer que seja o modelo pedagógico utilizado. Este instrumento não constitui mais do que um quadro de referência para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, não podendo ser encarado como um programa, uma vez que “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (ME/DEB, 2007, p.13).

O Perfil Específico do Educador de Infância, definido pelo Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, constitui também um referencial para o educador, uma vez que define normas que regulam o seu desempenho profissional.

Mais recentemente, a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) lançou a Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, também ela construída com base na Lei-Quadro, referente à gestão do currículo na educação pré-escolar. Nesta circular são sugeridos documentos de apoio à organização e gestão do currículo como o Projecto Curricular de Estabelecimento e o Projecto Curricular de Grupo. São também regulamentados por esta circular a avaliação, a

organização e gestão das actividades de animação e de apoio à família e a articulação entre as diferentes etapas do percurso educativo.

Actualmente, a 11 de Abril do presente ano foi publicada a Circular nº4/DSDC/DEPEB/2011, que vem estabelecer os princípios da avaliação no pré-escolar e explicitar os processos a ela subjacentes.

Apesar de todo este resumo geral sobre o que é ser educador, isto são apenas directivas básicas que poderão conduzir ao resultado expectável.

Hoje em dia é aceite que um dos grandes marcos na formação de profissionais de educação é a promoção da construção de alguém que, com frequência, considera e questiona o seu próprio trabalho e que, quando confrontado com diferentes ideias e informações, é capaz de as transformar e desenvolver novas ideias. Mais “rico” é aquele que consegue estar aberto à mudança e à aprendizagem ao longo da vida.

Parte II - O meu “laboratório” e o meu grupo de exploradores

Este capítulo pretende caracterizar a instituição, o grupo de crianças com quem desenvolvi o meu trabalho ao longo do estágio e toda a equipa educativa e as práticas da educadora cooperante. Esta caracterização foi construída com base na análise do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Grupo da instituição e ainda com dados recolhidos durante todo o estágio através da minha observação e de pequenos diálogos com elementos da equipa educativa, incluindo a directora pedagógica.

1. Caracterização do “laboratório”

1.1. A instituição

A instituição onde o meu estágio se desenvolveu foi fundada no ano de 2002, funcionando desde então como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A instituição está inserida num complexo escolar, na freguesia de São Martinho do Bispo que pertence ao concelho de Coimbra. Com uma população total de cerca de 14246 habitantes, numa área de 18,9 km, abrange trinta e duas localidades. A maior parte da população trabalha no comércio, havendo uma prática de agricultura de subsistência e também para venda em pequeno comércio. Tem ao seu dispor vários serviços no ramo da educação, saúde, desporto, património e cultura, bem como alguns serviços ligados ao comércio (Projecto Educativo, 2010).

Esta IPSS serve, no total, duzentas e vinte crianças, pertencendo cento e cinquenta à valência de jardim-de-infância e setenta à valência de creche. A valência de creche é composta por dois berçários e duas salas-parque, frequentadas por oito bebés cada. Existem também duas salas de um ano e duas de dois anos, sendo cada grupo de um ano composto por doze crianças e cada grupo de dois anos composto por quinze crianças.

Em jardim-de-infância funcionam seis salas de actividades, equipadas com diferentes recursos didácticos, a funcionar em sistema rotativo três a três, ou seja, durante o dia cada grupo passa por três salas diferentes. A rotatividade é definida na planificação semanal tendo em conta um calendário de utilização previamente estabelecido. Com vinte e cinco crianças cada grupo (dois grupos de 3 anos, dois grupos de 4 anos e dois grupos de 5 anos), que são ordenadamente distribuídas por cada uma das três salas (sala das expressões, sala das ciências e tecnologias e

sala dos cantinhos). Existem ainda dois salões polivalentes destinados a actividades de psicomotricidade, servindo também de dormitório; seis casas de banho – três para crianças e três para adultos; um refeitório; uma copa; um gabinete; e uma sala de trabalho.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição é circundada por uma enorme área ajardinada com um coreto, dispõe de um parque infantil e de uma horta. Dentro do complexo escolar em que está inserida, dispõe ainda de um campo de jogos, uma sala de informática, uma biblioteca, uma piscina, uma sala multiusos e dois auditórios (Projecto Educativo, 2010).

A instituição funciona todos os dias úteis, das 7h45 às 18h30, segundo uma determinada rotina (ver Quadro 1) que é flexível e se concilia com as necessidades das crianças e das suas famílias.

Quadro 1 – Representação da rotina diária da instituição

Horas	Rotina Diária
07h45m às 09h00m	Acolhimento
09h00m às 12h00m	Actividades em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
12h00m às 16h00m	Actividades de rotina diária: higiene, almoço, sesta e lanche
16h00m às 17h30m	Actividades em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
17h30m às 18h00m	Actividades em grande grupo
18h00m às 18h30m	Extensão de horário

O acolhimento é assegurado por uma ajudante de acção educativa realizado, no período da manhã, num dos salões polivalentes e no período da tarde por uma educadora. A componente educativa tem lugar das 9h00 às 12h00 e é retomada das 15h30 às 17h30. O almoço é também assegurado pela educadora e a ajudante de acção educativa de cada um dos grupos e a hora do dormitório por uma auxiliar. A instituição tem ao dispor das famílias uma actividade de

enriquecimento curricular, a natação, que é financiada pelos respectivos encarregados de educação e tem lugar durante a componente educativa, dois dias por semana.

A equipa educativa é constituída por onze educadoras, sendo que uma ocupa o cargo de directora pedagógica, não estando responsável por nenhum dos grupos. As educadoras responsáveis pelos grupos de 1 ano têm também a responsabilidade de orientar o trabalho realizado com os grupos de berçário. Da equipa educativa fazem parte ainda quinze ajudantes de acção educativa, sendo que uma delas não acompanha nenhum grupo específico, prestando apoio sempre que necessário a qualquer um dos grupos, quatro auxiliares de serviços gerais na área da limpeza e três na área da copa.

As pedagogias adoptadas pela instituição são pedagogias activas, centradas nas crianças. Considerando como referência o quadro metodológico das pedagogias activas, as metodologias utilizadas provêm da Pedagogia de Projecto e da Pedagogia por Temas de Vida. As práticas são inspiradas na teoria de Piaget, de onde decorre a utilização do currículo High/Scope, que defende uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar. Também inspiradas em Vygotsky, as práticas da instituição visam otimizar o desenvolvimento pleno da criança, tendo também em conta a perspectiva ecológica em educação de Brofenbrenner. Salienta-se ainda a filosofia da instituição, de que a criança deve aprender a brincar, pois só assim desenvolverá o seu potencial e as competências fundamentais nos seus primeiros anos de vida (Projecto Educativo, 2010).

1.2. Projecto Educativo

A instituição anteriormente caracterizada apresenta um Projecto Educativo que contém o Projecto Pedagógico, comum a todos os grupos, referente ao ano lectivo de 2010/2011. É um projecto trianual, tendo sido iniciado no ano transacto.

Quando falamos em Projecto Educativo “referimo-nos a um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada instituição através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresentando a sua missão, o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade educativa” (Homem, 1998, citado no Projecto Educativo, 2010, p.5).

O Projecto Educativo desta IPSS contempla uma fundamentação teórica, onde é descrita a filosofia base e é definida a fundamentação das opções educativas; os objectivos gerais, tanto para creche como para a educação pré-escolar; e ainda uma caracterização da instituição.

Os objectivos da instituição são baseados essencialmente nos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) e numa determinada filosofia preconizada pelo fundador da instituição.

Do Projecto Pedagógico, com o tema “Pé na estrada... que esta história é animada”, fazem parte a definição de objectivos, as áreas de conteúdo, a concretização do projecto, os Projectos Curriculares de cada Grupo, um Plano Anual de Actividades e a avaliação.

2. Caracterização do grupo de exploradores

2.1. O grupo

O grupo dos 5 anos é constituído por vinte e cinco crianças, sendo treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, em que todos completaram os cinco anos até Dezembro de 2010. É um grupo que já se conhece do ano anterior, excepto três crianças que entraram este ano, oriundas de outros jardins-de-infância.

É um grupo que gosta de criar actividades e tem gosto em realizar o seu trabalho, muito embora, a maior parte das vezes, essas actividades não fossem concluídas. No entanto, tal deixou de se verificar ao longo do ano lectivo. É com alguma facilidade que descobrem diferentes estratégias para atingir o resultado desejado, tendo ainda assim uma certa dificuldade em estar a realizar tarefas em que têm que permanecer sentados durante algum tempo, uma vez que também não é prática da educadora. As brincadeiras ao ar livre são as eleitas como preferidas, fazendo com que, por vezes, não terminem tarefas já iniciadas, seguidas pelas brincadeiras na sala dos cantinhos, onde podem desempenhar papéis e construir situações com que se deparam diariamente. As actividades de expressão motora são também muito apreciadas pelo grupo e verifica-se que nesta fase as suas capacidades motoras estão cada vez mais desenvolvidas. “Os músculos passam a estar sob um maior controlo consciente, as crianças estão mais atentas às suas necessidades pessoais (...) e assim adquirem um maior sentido de competência e independência” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 277).

No desenvolvimento afectivo, comportamental e social, o grupo apresenta confiança, alguma autonomia, facilidade de expressão de sentimentos e uma boa capacidade de comunicação e relação com os adultos.

No início do ano lectivo, o grupo apresentava algumas dificuldades no que respeita ao cumprimento de regras e à gestão de conflitos, o que acabava por gerar momentos de quebra e instabilidade na rotina diária. Contudo, ao longo do ano esta atitude foi-se modificando e com um maior apoio às tentativas de negociação e resolução de conflitos, o grupo tornou-se mais unido, demonstrou uma maior capacidade em cumprir as regras e, acima de tudo, perceber o porquê da sua existência e aplicação.

São crianças curiosas, com uma enorme vontade de aprender que, embora a mesma andasse algo “adormecida”, foi-se revelando cada vez mais, verificando-se uma enorme evolução do grupo nos últimos meses de estágio.

A relação entre a educadora, a auxiliar e o grupo baseia-se principalmente no diálogo, havendo uma grande relação de confiança e amizade, o que promove o bem-estar das crianças e uma implicação maior nas actividades dinamizadas. Com a restante equipa educativa, é de salientar o extremo cuidado e carinho que têm com os bebés, e é com uma grande alegria que se relacionam com todos os elementos da equipa educativa.

2.2. O desenvolvimento dos 5 aos 6 anos

“O exame de como as crianças se desenvolvem permite-nos entendê-las melhor” (Santrock, 2009, p. 27). Como tal decidi pesquisar e aprofundar os meus conhecimentos para poder caracterizar melhor a faixa etária com que contactei durante o meu estágio. Para construir essa caracterização, baseei-me em alguma bibliografia no ramo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Quando falamos em desenvolvimento, estamos certamente a falar de mudanças que vão ocorrendo durante toda a vida, desde o nascimento, a nível socioemocional, cognitivo e biológico (Santrock, 2009). O desenvolvimento é portanto, um processo holístico, gradual, continuado, interactivo e complexo que nunca se dá por terminado. Para explicar este desenvolvimento existem duas grandes vertentes teóricas: as cognitivistas, tendo Piaget como seu defensor, e as

teorias socioculturais de Vygotsky. Embora ambas sejam construtivistas, tal como também assim são as pedagogias adoptadas pela instituição, a teoria de Vygotsky dá maior ênfase aos contextos sociais de aprendizagem e à construção do conhecimento através da interacção social (Santrock, 2009).

Segundo Piaget (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007b), “a criança progride através de uma sequência invariante e universal de estádios de desenvolvimento” (p. 206). A criança é vista como um pensador activo e construtivo, que se desenvolve de forma independente do seu contexto. Estes teóricos reconhecem a criança como alguém que “pensa, compreende, memoriza e aprende” (Matta, 2001, p.54). A abordagem socioconstrutivista de Vygotsky enfatiza bastante as interacções sociais, sem as quais a criança não é capaz de se desenvolver, ou seja, “o desenvolvimento não pode ser considerado independentemente dos contextos socioculturais em que ocorre” (Matta, 2001, p.54). Este é sim construído a partir de experiências de vida e das interacções que a criança estabelece com adultos e outras crianças. Segundo Vygotsky (Oliveira-Formosinho et al., 2007b), as crianças desenvolvem-se numa zona em que com o auxílio do adulto ou de outras crianças, superam as tarefas que até então seriam demasiado complexas. O desenvolvimento ocorre na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal¹ (ZDP) (Oliveira-Formosinho et al., 2007b), a qual representa um parâmetro para a actuação pedagógica.

No fundo, estas duas teorias “valorizam o contexto em que a criança se desenvolve embora difiram na importância atribuída à sua centralidade e aos aspectos chave no desenvolvimento” (Portugal, 2008, p.9).

Após uma breve apresentação da teoria destes dois pedagogos, e não descurando o valiosíssimo contributo de Vygotsky para uma melhor percepção do desenvolvimento da criança, decidi centrar-me nos estádios piagetianos, uma vez

¹ A Zona de Desenvolvimento Próximo representa a distância entre a capacidade dos aprendizes resolverem um problema de forma independente e o nível potencial de compreensão dos alunos quando orientados ou em colaboração com outros parceiros;

que estes representam um considerável ponto de partida para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança.

A teoria de Piaget propõe quatro estádios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, estágio das operações concretas e das operações formais (Oliveira-Formosinho et al., 2007b).

O estágio sensório-motor, que engloba o tempo desde o nascimento até aos dois anos, é caracterizado pela construção de esquemas de acção, através dos quais o bebé assimila o que o rodeia. Esta construção é feita essencialmente através dos sentidos, baseada na experiência imediata, o que significa que “a criança conhece o mundo que a rodeia através das acções que exerce sobre esse meio (...), apoiadas em percepções e movimentos” (Oliveira-Formosinho et al., 2007b, p. 207).

O segundo estágio, pré-operatório, dura dos dois aos sete anos de idade. É neste estágio que se enquadra o meu grupo de estágio. Este estágio é considerado o estágio da inteligência intuitiva, em que a criança está permanentemente a fazer afirmações sem as demonstrar. É visível no grupo uma forte capacidade de afirmação, de certeza nas ideias que partilham, mas no entanto nem sempre estão cientes das mesmas. Este estágio é também caracterizado por um uso mais amplo da linguagem. Verifica-se no grupo uma linguagem egocêntrica, nos momentos em que falam para elas próprias como se estivessem a pensar em voz alta. Verifica-se também no grupo um egocentrismo na incapacidade de distinguir as perspectivas de outra pessoa da sua própria perspectiva.

As crianças são altamente imaginativas e curiosas. É de sinalizar a emergência do interesse das crianças em encontrar o porquê das coisas e como funcionam.

Outra das características importantes deste estágio é “o desenvolvimento da função simbólica, que permite à criança simbolizar, construir imagens mentais e decodificar símbolos e signos” (Oliveira-Formosinho, et al., 2007b, p.208). O grupo já é capaz de fazer o jogo simbólico, recriando e representando a realidade através dos mais variados objectos.

No próximo estágio, o estágio das operações concretas, dos sete aos onze anos, há uma substituição do raciocínio intuitivo pelo lógico, já há uma capacidade mais lógica de entender o mundo. As regras são como “leis acabadas que não podem ser modificadas” (Oliveira-Formosinho, et al., 2007b, p.209), havendo portanto uma maior compreensão das mesmas.

Segundo Piaget, o último estágio assinala a entrada na adolescência. É no estágio das operações formais, dos onze aos dezasseis anos, que a criança ou o adolescente raciocina de uma forma mais abstracta e lógica sobre conceitos abstractos.

Definidos os estágios, importa referir a sua subjectividade, uma vez que não podem ser vistos como períodos estanques, não esquecendo que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento que deverão ser respeitados. É importante não esquecer que estes estágios não nos oferecem mais do que um sumário do desenvolvimento e não podemos caracterizar todas as crianças baseando-nos apenas nos estágios de desenvolvimento.

3. Caracterização de toda a equipa de exploradores

3.1. Organização do ambiente educativo

Um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação... um lugar onde as crianças sintam que são importantes, não instrumentalmente porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença.

(Polakow, 1993, citado por Vasconcelos, 2005)

Segundo as OCEPE (ME/DEB, 2007), “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.37). Perante esta afirmação, podemos constatar que a organização do ambiente educativo constitui uma das grandes bases para o trabalho de um educador que, dependendo da forma como for estruturado, poderá facilitar o desenvolvimento global da criança. É neste contexto que vão surgindo as oportunidades para a criança interagir com os materiais expostos, partilhar todas as suas aprendizagens, quer com as restantes crianças, quer com os adultos presentes na sua rotina.

Espaço e Materiais

Como foi supramencionado, a instituição funciona em sistema rotativo de salas, ou seja, cada grupo passa, durante o dia, por três salas diferentes, tendo a oportunidade de, uma vez por semana, utilizar o salão. Cada grupo tem uma

programação semanal diferente, que é flexível e define a ordem pela qual cada grupo ocupa as diferentes salas.

Em salas de instituições que seguem uma orientação construtivista as áreas são normalmente diferenciadas para que ocorram diferentes aprendizagens curriculares. Neste caso, o conjunto das três salas está organizado de acordo com as três grandes áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE – Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo – de forma transversal e flexível – o que é revisto numa abordagem segundo o modelo curricular High/Scope, uma vez que “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann e Weikart, 2007, p.164). Deste modo, as actividades são programadas tendo em conta os espaços e as condições que cada espaço oferece.

Considerando o espaço físico como uma das partes fundamentais para a execução de todo o trabalho realizado, as três salas encontram-se devidamente equipadas, com materiais didácticos adequados às diferentes idades e de acordo com a área que se pretende explorar em cada uma das salas. Os espaços são de fácil movimentação e as áreas bem identificadas, o que possibilita a cada criança utilizar os materiais de variadas maneiras, descobrindo alternativas para os explorar, reflexo dos níveis de desenvolvimento, autonomia, cooperação, interesse e cultura.

Quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir.

(Talbot & Frost citado por Hohmann & Weikart, 2007, p.161)

Esta organização implica uma constante reflexão sobre a funcionalidade e adequação do espaço e sobre as potencialidades educativas que os materiais oferecem para que não se tornem espaços “estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (ME/DEB, 2007, p.38), o que acaba por ser visível neste tipo de organização por áreas, em que não há uma mudança com uma certa periodicidade. Como educadora, seria desejável que fossem definidas prioridades e planos para reorganizar os espaços, implicando as crianças nessas tomadas de decisões, fazendo uma análise das suas necessidades, da evolução do grupo e dos próprios projectos em desenvolvimento, promovendo assim a autonomia das crianças e uma maior motivação para aprender.

Caso a actividade iniciada numa das salas não seja terminada, a responsável poderá optar por terminá-la na próxima sala ou no dia seguinte quando retomar à mesma sala. Segundo a filosofia inerente à rotatividade de salas e à especificidade de cada uma, as tarefas iniciadas numa sala não deverão ser transportadas para outra, pois uma vez que as salas estão divididas por áreas, não será conveniente realizar uma actividade de expressão plástica na sala dos cantinhos, por exemplo.

Segundo o Projecto Educativo da IPSS (Projecto Educativo, 2010), este sistema rotativo de salas traz algumas vantagens, nomeadamente a rentabilização do espaço e dos materiais, o que leva a que todos usufruam de um espaço com dimensões muito superiores ao de uma simples sala de actividades. Este tipo de organização desenvolve também nas crianças um sentido de responsabilidade e de valorização do trabalho dos outros, uma vez que todos sabem que a sala deve ficar arrumada para o grupo que vem a seguir. O contacto com as produções dos outros grupos proporciona também conversas informais entre crianças e até mesmo com os adultos sobre os mais variados assuntos, ao mesmo tempo que permite que todos os grupos tenham conhecimento dos projectos que se estão a desenvolver.

“O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME/DEB, 2007, p.39).

Muitas vezes a sala de actividades é considerada o espaço único de referência para a educadora, dando menos importância ao exterior, quando também nele ocorrem aprendizagens significativas e a criança experiencia o mundo de diversos ângulos. O espaço exterior da instituição oferece bastantes oportunidades de exploração para as crianças pelo que daí se justifica a frequência com que este é utilizado.

Tempo

A gestão do tempo, “embora pensada pelo adulto, tem de ser progressivamente co-construída pela criança. O adulto não pode aparecer e fazer cada dia, o que quiser a seu bel-prazer” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a, p.69).

Cada dia tem uma determinada rotina educativa, intencionalmente planeada pelo educador, reconhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias têm que ser necessariamente iguais, havendo sempre a possibilidade de, tanto o educador como as crianças, poderem modificar o quotidiano habitual. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 2007) “importa que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças” (ME/DEB, 2007, 41).

A organização temporal é comum a todos os grupos de pré-escolar, passando cada um deles pelas diferentes salas ao longo do dia. Existe uma ordem pré-estabelecida no início do ano segundo a qual o grupo se movimenta. A rotina educativa é então definida pelos tempos de actividade nas salas e pelos tempos de transição entre salas, que representam para as crianças um momento de “quebra” havendo até algumas que, mesmo aos 5 anos, ainda não estão adaptadas ao sistema. Seria importante haver momentos de planeamento conjunto com as crianças para que pudessem saber o que irá decorrer em determinada altura, o que

antecedeu e para diminuir a ansiedade causada pela falta de conhecimento do momento em que podem ir para o espaço exterior, como foi sendo habitual.

“Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiência educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a, p.69).

3.2. As práticas educativas da educadora

No Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, é referido no ponto 4 do Capítulo II do Anexo 1º que o educador de infância:

a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;

b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou da iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;

c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;

d) Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;

e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;

f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;

g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;

h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

Subentende-se que estes e mais parâmetros definidos neste Decreto-Lei são cumpridos quando se fala em educação de qualidade. O educador deverá ao máximo tentar promover um desenvolvimento integral da criança para que no futuro se possa tornar uma cidadã completa.

Fazendo uma análise com base no perfil do educador e nas observações realizadas durante todo o estágio, na prática, nem todos fazem parte do perfil da educadora cooperante.

Segundo os dados recolhidos com o Instrumento de Avaliação da Prática Educativa (ver Anexo 1) elaborado pela turma do Mestrado em Pré-Escolar, durante a fase de observação do estágio e de registos feitos durante a mesma pude constatar que no que respeita à planificação, esta não é feita com as crianças nem há uma constante preocupação com a continuidade educativa. Geralmente não é cumprido o que está na planificação, pelo que posso afirmar que é bastante flexível. As actividades planeadas raramente abrangem várias áreas de conteúdo, não havendo assim uma articulação forte entre as diferentes áreas, sendo que é dada maior importância às actividades de expressão plástica.

As actividades desenvolvidas são maioritariamente feitas em grande grupo e com uma forte orientação da educadora. Não é dado grande espaço para a realização de actividades espontâneas, no entanto as crianças são livres de brincar sempre que quiserem.

Relativamente ao parâmetro das relações, a cooperação entre a equipa educativa, quer entre a educadora e a auxiliar e com as próprias crianças, quer com o resto de toda a equipa educativa da instituição, é bastante visível e verifica-se, de facto, uma grande colaboração entre todos os membros desta equipa. É de referir que existe uma certa concordância entre a educadora e a auxiliar, ocupando a última um lugar de destaque perante o grupo com bastante frequência.

Quanto à avaliação, esta nunca é feita com as crianças, mas é utilizando o COR, um instrumento de Registo e Observação da Criança segundo o Modelo Curricular High/Scope preenchido pela educadora em três fases diferentes durante o ano. No final do ano a educadora constrói um portfólio que retrate as aprendizagens e as conquistas feitas pelas crianças ao longo do ano.

Parte III - O meu trabalho de campo

Na parte “O meu trabalho de campo” irei retratar, de forma resumida e o mais objectivamente possível, o caminho percorrido ao longo do meu processo de estágio até chegar ao projecto final, que representa o culminar desse mesmo processo. Apresento também uma revisão bibliográfica sobre a “Metodologia de Projecto” por ter constituído a base da minha actuação pedagógica ao longo do estágio.

1. A minha experiência

1.1. O meu estágio visto à lupa

Tendo sido um período de estágio contínuo, revelador de muitas evoluções, apresento de forma concisa, neste ponto, o meu percurso ao longo desta experiência. Não é de toda minha intenção fazer uma descrição exaustiva, mas sim explicitar aspectos essenciais que fizeram parte deste período.

Para organização da componente de estágio foram propostas pelas orientadoras quatro fases distintas, num período total de aproximadamente sete meses.

A *primeira fase*, com uma duração de seis semanas, foi destinada à observação do contexto educativo, o que não impediu que participássemos na rotina diária e nos sentíssemos parte integrante daquele grupo.

Nesta primeira fase participei num programa intensivo de Erasmus na Holanda, o que fez com que me ausentasse por duas semanas. Este programa intensivo envolvia seis países diferentes e pretendia aprofundar conhecimentos no âmbito da temática das transições das crianças pequenas. Apesar de ter “perdido” duas semanas de estágio, o que em nada afectou esta fase de observação, pois sendo a observação um processo contínuo, tive oportunidade de a fazer ao longo de todo o estágio, considero que só fiquei a ganhar com esta experiência pois superei os meus “medos”, testei as minhas capacidades e no fim o balanço foi bastante positivo. Partilhei experiências, conheci novas culturas e, apesar de todas as diferenças, conseguimos formar grupos internacionais de trabalho coesos, com os quais trabalhámos durante as duas semanas. Os tempos livres eram aproveitados para conhecer a cidade, visitar as principais atracções turísticas e estreitar relações com o nosso grupo e com grupos de outros países. Quando

regressei, tive a oportunidade de observar, conhecer o grupo e cada criança e suas rotinas diárias.

Esta primeira fase representou também para mim uma fase de adaptação ao sistema rotativo praticado na instituição. Não foi fácil orientar-me com as mudanças de sala, momentos que eram sempre atribulados e em que até as próprias crianças não estavam serenas. Pelo contrário, a falta de previsão do que iria acontecer a seguir, fazia com que as crianças se sentissem, por vezes, desorientadas. O facto de as crianças estarem envolvidas numa actividade e, sem a terem terminado, terem que mudar de sala interrompendo o que estavam a fazer, foi difícil de assimilar. Para mim não parecia fazer muito sentido. No entanto, com o passar das semanas, fui sabendo gerir melhor a mudança e consegui adaptar-me.

Um dos aspectos que me surpreendeu e que logo me apercebi foi o facto de todas as crianças circularem livremente por toda a instituição e interagirem com todas as crianças que faziam parte daquela comunidade escolar, o que me agradou bastante.

A segunda fase teve a duração de 4 semanas e pressupunha uma entrada progressiva na actuação prática, planificando a par com a educadora cooperante e dinamizando actividades pedagógicas pontuais.

Esta fase foi substituída pela implementação de um projecto, uma proposta feita pelas docentes da unidade curricular de Didáctica de Estudo do Meio, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar. Foi-nos sugerido implementar um projecto com recurso à metodologia de projecto², em que desenvolvêssemos um tema do interesse das crianças e que este se relacionasse com as Ciências Naturais e Sociais. Este projecto teve como indutor uma tulipa, uma vez que, quando visitei a Holanda (viagem já descrita anteriormente) trouxe bolbos de tulipa para plantar na horta, e vimos aqui uma excelente oportunidade para iniciar um projecto, uma vez que também estava enquadrado com o Projecto Curricular de Grupo.

² Metodologia explicitada no ponto 2.1. da presente parte.

Para dar início ao projecto, surgiu uma tulipa na sala, o que despertou logo a curiosidade das crianças. Depois da tulipa apareceram os bolbos e começámos logo por registar o que já sabiam e demos também início à construção da teia de conceitos³, que nos permitiu organizar as ideias do grupo sobre o que queriam descobrir sobre as tulipas.

Com a teia construída, começámos a planificar semanalmente (ver Quadro 2), sabendo ainda assim, que nem sempre a planificação seria cumprida devido a actividades agendadas pela educadora, o que nos impediu de desenvolvermos o projecto do início ao fim sem interrupções.

Quadro 2 – Compêndio de actividades desenvolvidas no projecto “Passo a passo... vamos explorar a tulipa”

Data	Actividades
8ª Semana 12 a 14 de Janeiro de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Surgiu a tulipa no tapete;▪ Cartaz sobre “O que já sabemos sobre a plantas”;▪ Construção da teia de conceitos;▪ Conversa sobre os bolbos de tulipa;▪ Plantação de bolbos;▪ Grafismo sobre a tulipa e sobre os bolbos.
10ª Semana 26 a 28 de Janeiro de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Leitura da história “Gotinha de Água”;▪ Actividade com massa de modelar “Fimo” para a construção de ímanes, para construir o ciclo da água;▪ Projecção de uma imagem no quadro branco para a construção do ciclo da água com ímanes;▪ Partes constituintes da planta;▪ Construção de uma lupa para observar o interior do caule da tulipa;▪ Pintura, recorte, colagem e grafismo das partes constituintes da planta.

³ Exemplo de planificação frequentemente utilizada em trabalho de projecto.

Como ponto forte deste projecto indico uma das sugestões das crianças que enriqueceu bastante este projecto: plantar metade dos bolbos à sombra e outra metade ao sol, isto porque “as tulipas não gostam de calor, porque na Holanda é muito frio” (F.). As crianças queriam descobrir quais os bolbos que iriam crescer mais rapidamente. Aqui está um exemplo de como a planificação deverá ser flexível, adaptando-se a sugestões espontâneas das crianças, pois apenas estava planificado plantar os bolbos todos no mesmo local.

A ponto como principal dificuldade a implementação de um projecto segundo esta metodologia, pois por nunca ter tido um contacto directo com a mesma, considero não consegui atingir em pleno a sua essência. Os interesses das crianças foram tidos em conta nas planificações, mas senti que estivemos, nós adultos, demasiado interventivos, uma vez que, segundo Malaguzzi (Oliveira-Formosinho et al., 2007b) o adulto deve estar perto da criança mas manter um distanciamento necessário para observá-la, intervindo o menos possível de forma a permitir as trocas de opiniões entre as crianças, securizando-as simultaneamente.

Quando o projecto terminou, fiquei com a ideia de que tinha sido um bom projecto, mas hoje, pela análise mais aprofundada que sou capaz de fazer, tenho consciência de que nem todos os nossos objectivos foram atingidos. Não foi dado grande espaço às crianças para desenvolverem a sua capacidade investigativa.

A aprendizagem por descoberta só é proporcionada às crianças quando proporcionamos “actividades estimulantes que activam a sua curiosidade natural” (Santrock, 2009, p. 429).

A *terceira fase*, com uma duração de 8 semanas, previa a planificação de actividades por unidades curriculares, uma actuação pedagógica, uma avaliação reflexiva e, posteriormente, uma renovação da actuação de acordo com os dados da avaliação da actuação anterior.

Esta fase foi marcada pela implementação de um novo projecto, desenvolvido a par com uma exposição organizada na instituição que retratava a união da natureza com a arte. Na primeira semana de implementação do projecto “Os

Recicladinhos” que apresentarei seguidamente, decorria a exposição “I Natur’Art”, que envolvia todos os grupos de crianças e respectivas educadoras. Para este evento foi proposto a cada criança pintar uma tela para realizar uma exposição, a qual seria aberta a toda comunidade e onde os pais teriam a oportunidade de comprar as obras dos seus “artistas”. Cada vez mais se torna importante despertar na criança o gosto pela diferença, levando-a a desenvolver o seu imaginário e a sua criatividade, tentando que a mesma aprenda a experimentar todas as áreas do saber (artístico, científico, humanístico, tecnológico), conferindo-lhe competências diversas que a ajudarão a saber ser, estar e fazer. “Os contactos com a pintura (...) constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (ME/DEB, 2007, p.63).

A partir de uma observação feita por uma criança é possível realizar inúmeras actividades que representem aprendizagens significativas para as crianças. A valorização das ideias das crianças e dos seus interesses é de extrema importância para a escolha dos assuntos a desenvolver. Pois foi exactamente o que tentámos fazer com o projecto da reciclagem. Partimos de observações que algumas crianças fizeram e agarrámos inteiramente a ideia “podíamos fazer uns ecopontos para as nossas salas”. E assim foi. O nosso projecto começou a ganhar pernas para andar (ver Quadro 3).

Começámos por conversar sobre a importância da reciclagem e em seguida passámos para a construção dos ecopontos, a maior preocupação das crianças. Mais do que ensinar as cores dos ecopontos, importava ajudá-las a perceber a importância que pequenos actos como colocar o papel no papelão podem ter para o equilíbrio do nosso ambiente bem como o impacto de tal tomada de consciência. Tudo isto feito por sua iniciativa e com o maior dos entusiasmos. Prometia vir a ser uma experiência memorável.

Quadro 3 – Compêndio de actividades desenvolvidas no projecto “Os Recicladinhos”

Data	Actividades
15ª Semana 23 a 25 de Março de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Leitura da história “Gombby – A dor de barriga do recicladinho”;▪ Registo “O que já sabemos?”;▪ Construção de ecopontos.
16ª Semana 30 de Março a 01 de Abril de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Continuação da construção de ecopontos;▪ Elaboração de imagens para colar nos ecopontos;▪ Elaboração de um gráfico para definir o local para colocar os ecopontos;▪ Passeio a pé até ao ecoponto – colocar as embalagens nos ecopontos correctos;▪ Carimbos de batata em forma de ecoponto e registo individual sobre a reciclagem;▪ Jogo “Corrida da reciclagem” como forma de avaliar os conhecimentos adquiridos.

<p>17ª Semana 06 a 08 de Abril de 2011</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Conversa sobre o que iríamos realizar durante a semana;▪ Conversa sobre o reaproveitamento de embalagens e papel;▪ Conversa acerca “O que é um herbário?”▪ Divisão de trabalho: auscultação e registo sobre o passeio ao Horto Municipal; rasgagem de papel;▪ Início da feitura da pasta de papel – actividade ao ar livre;▪ Conversa sobre o herbário, os elementos da natureza que precisaríamos colocar nele e registo para os pais (informação da recolha de elementos da natureza, durante o fim-de-semana);▪ Continuação da elaboração da pasta e folhas de papel;▪ Elaboração do “Relvinhas” (reutilização de meias);▪ Divulgação do projecto.
<p>18ª Semana 13 a 15 de Abril</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Selecção e prensa dos elementos da natureza trazidos pelas crianças;▪ Continuação e conclusão do herbário.

Dos ecopontos surgiu a pergunta “mas como é que reciclamos o papel?”, o que quase coincidiu com uma visita ao Horto Municipal organizada pela educadora, e que deu origem, posteriormente, à construção do herbário.

Um dos objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar passa por “incentivar a participação das famílias no processo educativo”. Com a construção do herbário tivemos a nossa primeira experiência de contacto mais

directo com a família, pedindo a sua colaboração na recolha de elementos da natureza. Podemos dizer que correu bastante bem; os pais colaboraram, tendo no fim-de-semana recolhido folhas e flores com os filhos e alguns vinham extremamente bem classificados, o que demonstrava que tinha sido um trabalho feito com cuidado.

Outro dos nossos objectivos para o projecto passou exactamente por promover uma consciencialização para a importância da preservação ambiental e, neste aspecto, considero que tenhamos atingido em pleno os objectivos que definimos no início do projecto.

Voltando um pouco atrás, e comparando este projecto com o anterior, da tulipa, considero que houve uma grande evolução da nossa parte. Relativamente à implementação da metodologia de projecto, tenho consciência que, apesar de o projecto da reciclagem ter corrido melhor, ainda não estávamos bem cientes da filosofia desta metodologia. Ainda assim, a voz das crianças foi muito mais valorizada neste projecto. Mais uma vez, as reflexões que íamos fazendo diariamente permitiram-nos melhorar e reaprender a olhar as actividades como actos intencionais, mantendo assim a motivação do grupo para a exploração das actividades. O *feedback* que íamos tendo das conversas com as crianças e a observação cuidada do seu empenhamento, permitiu-nos ter consciência do processo que se estava a desenvolver e impacto que estava a causar naquelas crianças.

Deste projecto destaco a reciclagem do papel. A implicação e o bem-estar⁴ (Portugal e Laevers, 2010) destas crianças estiveram, por momentos, no nível máximo. No dia em que foram feitas as folhas de papel reciclado, fomos trabalhar para a rua, pela primeira vez, pois até à data as crianças nunca tinham

⁴ Laevers define bem-estar emocional como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal e Laevers, 2010b, p. 20). O conceito de implicação é definido por Laevers como “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (Portugal e Laevers, 2010b, p. 25).

experimentado trabalhar no exterior. Foi uma actividade com bastante sucesso, pois enquanto umas crianças brincavam, outras estavam bastante empenhadas e iam intercalando as suas brincadeiras com a actividade espontaneamente, o que foi surpreendente.

No fundo, é importante que todas as crianças retirem o melhor que podem das suas experiências, atribuindo-lhes significado ao qual possam aceder no seu dia-a-dia (Vasconcelos, 1997).

A *quarta, e última fase*, representa as últimas seis semanas de estágio, em que foi implementado o projecto pedagógico que descrevo no ponto 2 da Parte III.

1.1.1. O Sistema de Acompanhamento das Crianças

Ao educador de infância responsável por construir e gerir o currículo compete, também, definir e criar um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as concepções de educação e capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo⁵ e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo educador e, ainda, ter em conta o contexto onde decorre a aprendizagem.

(Hill, 1992, citado por Parente, 2004, p.34)

No início deste processo de estágio foi nos dado a conhecer um instrumento de apoio à prática pedagógica, o Sistema de Acompanhamento das Crianças, SAC (Portugal e Laevers, 2010).

Uma das competências essenciais sobre a qual devemos reflectir permanentemente, é a capacidade de avaliar, descrita nas OCEPE como uma tomada de consciência da acção “para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução” (ME/DEB, 2007, p. 27) e igualmente promulgada no Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) que afirma que o

⁵ Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007) pode ler-se que “o educador é o construtor, o gestor do currículo” a par com a equipa pedagógica, afirmação de Teresa Vasconcelos (ME/DEB, 2007, p.7).

profissional “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”. Também na recente Circular nº 17 é feita referência à avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (DSDC/DEPEB/2007).

Foi esta uma das capacidades postas à prova no decorrer da nossa intervenção que, sendo uma das mais exigentes do processo educativo, é uma das mais importantes.

Segundo Cardona (2007), “proporcionar aos educadores e educadoras instrumentos de apoio (...) é um passo importante para uma maior clarificação dos fundamentos que lhes estão subjacentes e das suas implicações a nível das aprendizagens que proporcionam às crianças” (p. 10).

Através do “Colabor@”, uma plataforma criada no âmbito de um projecto de investigação-acção, integrado num Doutoramento, e de umas reuniões com a professora encarregue deste projecto, tivemos a oportunidade de contactar com um novo instrumento de apoio à nossa prática, o SAC.

O SAC foi-nos dado a conhecer como uma base de avaliação e desenvolvimento do currículo na prática quotidiana do educador, baseada num “ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção” (Portugal, 2010, p.13), tendo o bem-estar e implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento como “dimensões norteadoras de todo um processo” (Portugal, 2010, p.13).

Este instrumento assume a linha de pensamento de Vygotsky, segundo a qual o pedagogo defende que se deve observar a criança para determinar o seu nível real, de forma a proporcionar interacções que promovam o desenvolvimento da criança, actuando na zona de desenvolvimento proximal. Como já referi, este instrumento baseia-se num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção, que está organizado em três fases distintas. Pela observação do Quadro 4 podemos ter uma visão mais simplificada do seu funcionamento. Estas fichas recaem sobre a análise do grupo no geral e do contexto e sobre a análise individualizada da criança, sendo que as fichas destinadas à avaliação do grupo e

do contexto são classificadas pela letra “g” e as fichas destinadas à criança, classificadas com a letra “i”.

Quadro 4 – Esquema exemplificativo da sequência das fases do SAC⁶

Fases	Acções/Fichas Grupo e Contexto	Acções/Fichas individuais
Fase 1 Setembro - Outubro	Ficha de Caracterização Geral + 1g	
Fase 2	Ficha 2g	Fichas 2i + 1i
Fase 3	Ficha 3g	Ficha 3i
Fase 1 Dezembro - Janeiro	Ficha 1g	Ficha 1i
Fase 2	Ficha 2g	Fichas 2i + 1i
Fase 3	Ficha 3g	Ficha 3i
Fase 1 Março - Abril	Ficha 1g	Ficha 1i
Fase 2	Ficha 2g	Fichas 2i + 1i
Fase 3	Ficha 3g	Ficha 3i
Fase Final Junho - Julho	Ficha 1g	Ficha 1i

⁶ Baseado no livro *Sistema de Acompanhamento das Crianças* de Gabriela Portugal e Laevers, 2010, p. 76.

Fases

Fase 1

Esta fase, em qualquer um dos ciclos refere-se sempre à *Avaliação*, onde é feito um diagnóstico geral do grupo, examinando os níveis de bem-estar e de implicação (ficha 1g).

Fase 2

A segunda fase, diz respeito à análise das fichas preenchidas na fase anterior (Ficha 1g e eventual Ficha 1i), que permite sinalizar preocupações, analisando, reflectindo e tirando conclusões sobre a avaliação geral, com base na Ficha 1g, de análise do grupo em geral e do contexto educativo, e com base na Ficha 2i e 1i.

Fase 3

Nesta fase, são definidos os objectivos e iniciativas a desenvolver, com base numa reflexão cuidada sobre o contexto (Ficha 2g), ao mesmo tempo que se faz um balanço dos aspectos que caracterizam cada uma das crianças, com a análise da Ficha 2i, para que sejam igualmente criadas iniciativas a desenvolver junto de crianças com dificuldades ao nível socioemocional.

Fichas

Ficha 1g – o educador, para preencher esta ficha deve questionar-se sobre “como está o bem-estar” e “em que nível avalio a implicação” de todas as crianças do grupo. Estas perguntas são respondidas recorrendo a uma escala de 1 a 5 e, caso não seja possível distinguir um nível de outro, é assinalado na ficha com um “?”. Com esta nomenclatura, os níveis 1 e 2 são considerados níveis baixos, assinalados a vermelho, os níveis 3 e “?” médios, assinalados a laranja e os níveis 4 e 5 são encarados como níveis altos, assinalados com a cor verde.

Ficha 1i – deverá ser utilizada em momentos de avaliação intermédia se o educador assim o considerar necessário.

Ficha 2g – para o preenchimento desta ficha existem dois aspectos a considerar: o que está a correr bem e o que é preocupante, fazendo um balanço da avaliação geral do grupo.

Ficha 2i – esta ficha será utilizada depois de ter sido feita a identificação de crianças que suscitem preocupações, engendrando um plano de ajuda individualizada.

Ficha 3g – fazendo a análise cuidada das informações recolhidas sobre o contexto (*Ficha 2g*), é com esta ficha que se vão definir objectivos e estabelecer acções a desenvolver com o objectivo de melhorar a oferta educativa.

Ficha 3i – faz-se um balanço tendo em conta os aspectos positivos e negativos que caracterizam a criança, o que irá permitir ao educador ter uma perspectiva sobre as capacidades de evolução da criança.

(Portugal e Laevers, 2010)

1.1.1.1. O SAC no meu percurso de exploração

Com um conhecimento geral sobre o funcionamento do SAC, estava apta para o colocar em prática com o meu grupo de estágio. Apesar de ter sido um processo de avaliação mais simplificado do que aquele que é normalmente exigido pelo “verdadeiro” sistema de avaliação, permitiu-me consolidar algumas competências no domínio da avaliação.

Neste estágio tivemos a oportunidade de implementar as fichas do tipo “g”, destinadas, como já explicitiei no ponto anterior, a uma avaliação geral do grupo e do contexto.

A fase de implementação da *Ficha 1g* (ver Apêndice 1) decorreu no período entre 2 e 17 de Dezembro, que corresponde à fase de observação, na calendarização de estágio já apresentada no ponto 1.1. da Parte III. A utilização desta ficha nesta fase, permitiu-me ter uma observação mais cuidadosa, ao mesmo tempo que me ofereceu uma visão geral do grupo e do seu funcionamento. Observei algumas crianças mais do que uma vez, em momentos distintos, o que me permitiu concluir que os seus níveis de bem-estar e implicação também estão dependentes do tipo de actividade em que a criança está envolvida.

Com a Ficha 2g (ver Apêndice 2), implementada entre 18 de Janeiro e 7 de Fevereiro, analisei os dados recolhidos com a ficha anterior e sinalizei aspectos que considerava menos positivos e que poderiam estar na causa dos resultados obtidos, fazendo também o levantamento de algumas preocupações, sem perder de vista os aspectos positivos. Uma das partes mais interessantes, foi a auscultação das crianças, que constituiu, sem sombra de dúvida, o ponto de partida para o preenchimento da Ficha 3g (ver Apêndice 3). Esta ficha (3g) estava mais focalizada para a definição de estratégias para colmatar os aspectos negativos identificados anteriormente. As iniciativas propostas nesta ficha foram desenvolvidas, à excepção da oferta educativa, fazendo, portanto, um balanço positivo.

Para finalizar o ciclo foi aplicada novamente a Ficha 1g no final de Maio (ver Apêndice 4) para fazer uma nova avaliação dos níveis de bem-estar e implicação do grupo.

“Avaliar pressupõe uma atitude de sistematicidade, pois não basta ter uma “impressão geral” de como ocorre o desenvolvimento de uma criança, do processo de ensino-aprendizagem, da relação com as famílias; é necessário intervir, observar, recolher informação, reflectir sobre ela, rever o processo para modificar e alargar” (Pilé, 2002). Com a utilização deste instrumento de avaliação conseguimos tornar o nosso processo de avaliação mais completo.

A plataforma do Colabor@ contribuiu para que compreendesse a relevância da utilização deste instrumento para um desempenho profissional competente, favoreceu a oportunidade de operacionalização do mesmo na minha prática pedagógica e levou a que consolidasse alguns aspectos desta conduta na minha prática para a desempenhar no futuro.

2. “O Projecto”

2.1. Metodologia de Projecto

A palavra “projecto” está, hoje em dia, cada vez mais presente no nosso quotidiano. Quase todos os dias, senão todos, ouvimos falar de projecto, basta prestarmos atenção aos meios de comunicação. Um bom exemplo disso é a comunidade escolar onde se fala frequentemente em projectos: projectos educativos, projectos curriculares, projectos pedagógicos, projectos, área de projecto.

Todos estes “tipos” de projecto têm características próprias, têm, de facto, algo em comum, algo que está na base da sua construção e desenvolvimento: a metodologia. Pela definição apresentada no dicionário da Língua Portuguesa, projecto significa: plano para a realização de um acto; esboço; o que planeamos fazer; do latim *projectu* - lançado. Cada projecto tem um plano para a sua execução, um “visão fragmentária e provisória do projecto” (ME/DEB, 1998, p.93), conceitos que são distintos e não podem ser confundidos.

A metodologia de projecto apresenta, como já foi supramencionado, características próprias e assenta em alguns princípios como a liberdade e a promoção da independência das crianças. A metodologia de projecto pressupõe que a questão de exploração parta da iniciativa das crianças, dos seus interesses, aproveitando ao máximo as suas capacidades, despertando a sua curiosidade e tornando-as em participantes activas na construção do seu próprio conhecimento. Pressupõe que sejam as crianças a investigar sobre determinado assunto, fazendo pesquisa, pesquisa essa que os conduzirá à resposta das questões que vão formulando. A organização de dinâmicas baseadas nesta metodologia contribui para uma maior responsabilidade e autonomia das crianças e do grupo,

valorizando a participação das crianças no seu processo de aprendizagem, tornando-a útil e relevante (Katz e Chard, 2009).

Cabe ao adulto observar as crianças, estar atento às suas conversas, ao que vão fazendo, “às situações que apresentam potencialidades educativas” (ME/DEB, 1998, p. 103). O educador não deverá estar no centro de todo o saber, de todas as tomadas de decisão, deverá sim, ter o papel de mediador na descoberta de novos conhecimentos, apoiando as crianças no registo e sistematização da informação. “A dificuldade e delicadeza da sua posição situa-se no saber manter-se num papel de apoiante, doseando convenientemente a energia que consagra ao projecto” (Cardoso, 2010, p. 7), o que pressupõe a já referida visão da criança como ser competente e capaz.

Na perspectiva de flexibilidade que caracteriza o projecto, a sua duração pode ser variável bem como o tempo que lhe é consagrado no quotidiano. Iniciar um projecto não significa que, em cada dia, todas ou algumas actividades se tenham necessariamente de se relacionar com ele. Também numa sala de jardim-de-infância poderá haver simultaneamente vários grupos a desenvolver projectos diferentes (ME/DEB, 1998, p. 105), assim como vários grupos a trabalhar questões diferentes dentro do mesmo projecto.

Para todo este processo ser concretizável, o educador não deverá descurar o seu trabalho de reflexão sobre a pertinência do projecto e sobre a forma como está a apoiar e a participar nas decisões do grupo.

“Os projectos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (ME/DEB, 1998, p. 99).

Segundo Kilpatrick (ME/DEB, 1998), todos os projectos deveriam desenrolar-se passando por quatro passos vitais, independentemente do seu tempo de duração, que não representam fases estanques, mas pelo contrário, fases que

deverão estar interligadas. A primeira fase, “definição do problema”, é a fase em que as crianças fazem perguntas e o diálogo é assegurado e surge a problemática a explorar. A fase seguinte é a fase de “planificação e lançamento do trabalho”, onde as crianças definem planos de acção para tentar dar resposta às questões levantadas na fase anterior. Depois de delineadas as estratégias, as crianças partem para o processo de pesquisa, preparando o que querem saber até atingirem os seus objectivos – fase da “execução”. Por fim, a quarta fase representa a avaliação e a divulgação do projecto. Nesta última etapa o trabalho realizado pelas crianças é divulgado, o que implica uma capacidade de síntese por parte da criança e a faz sentir-se mais competente. É nesta fase que a criança também avalia o seu trabalho e analisa os contributos dos diferentes intervenientes no seu processo de aprendizagem.

Após esta análise teórica sobre os princípios em que assenta o trabalho de projecto, desenvolvemos o nosso projecto pedagógico tendo por base as fases definidas pelo pedagogo Kilpatrick.

2.2. “Fenómenos Naturais”

Estrutura

O tempo de duração deste projecto abrange cinco semanas, sendo que só se desenvolve num período de três dias por semana. O tempo de duração é sempre subjectivo, uma vez que não há um tempo limite para a execução de um projecto, dependendo este da implicação e da motivação das crianças.

O projecto pedagógico seguiu as quatro fases já apresentadas anteriormente no ponto 2.1. – definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação - as quais serão analisadas seguidamente.

Plano de Acção

O trabalho de projecto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Kilpatrick, 1918, citado por ME/DEB, 1998, p.13).

Esta foi, logo de início uma das nossas preocupações: dar às crianças a liberdade necessária para que pudessem escolher e manifestar opiniões e desejos, o que levaria ao desencadeamento de um projecto. Dar à criança a oportunidade de planear, encorajando-as a “expressar as suas intenções antes de as porem em prática” (Hohmann e Weikart, 2007, p.252).

Para concretizar esta intenção, semanalmente eram realizadas reuniões de grupo em que registávamos as diferentes opiniões para, em conjunto, decidirmos o que explorar na semana seguinte. Diariamente, e antes de dar início às actividades, havia uma conversa com as crianças, em que eram apresentadas sugestões de actividades para esse dia, para que pudessem ter uma percepção do que se iria desenvolver ao longo do dia. Estas reuniões acabaram por diminuir a ansiedade das crianças e aumentar a sua motivação/empenho – foi despertado o gosto pela descoberta. Criou-se uma rotina que permitia às crianças preverem e anteciparem o que se iria realizar.

Queríamos dar a cada criança a oportunidade de escolher qual a actividade que queria desenvolver, sabendo que, no final, os seus resultados seriam, em grupo, apresentados aos restantes colegas. Esta gestão do grupo levava a que houvesse, da nossa parte, uma organização mais rigorosa para apoiar todas as crianças, sempre que assim o solicitassem.

“O trabalho de projecto “projecta” as crianças “para além do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por ME/DEB, 2007, p. 154).

As actividades devem partir sempre do que as crianças já sabem e conseguem fazer sozinhas, para o trabalho colaborativo, actuando assim na zona de desenvolvimento próximo⁷.

A articulação de conteúdos constituía outra preocupação, uma vez que estas constituem uma referência para o planeamento e avaliação de experiências e não deverão ser tratadas como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME/DEB, 2007, p.48).

Depois de sinalizadas as principais necessidades do grupo, tínhamos consciência de que era necessário criar tempos de grupo, tempos ao ar livre e tempos de brincadeiras livres. Com actividades em pequenos grupos, as crianças conversam e unem-se para atingir uma finalidade comum. Os tempos em grande grupo são indispensáveis para que todo o grupo partilhe informação importante e realize actividades que são adequadas a grupos maiores. Os tempos ao ar livre e de brincadeiras representam momentos em que as crianças desenvolvem actividades, com ou sem a ajuda do adulto, e exploram no exterior vivenciando diversas experiências-chave (conceito que irei desenvolver no ponto 1 da Parte III) (Hohmann e Weikart, 2007).

Para um projecto ser verdadeiramente vivido por todos os elementos do grupo, o educador terá que estar pessoalmente implicado no mesmo. Também para ele o projecto deverá apresentar dificuldades, dúvidas e necessidade de encontrar novos saberes (ME/DEB, 2007). Vestindo o papel de companheiras, decidimos também entrar nesta aventura de explorar fora dos limites da sala de actividades e dar início ao nosso projecto.

⁷ Conceito já explicitado no ponto 1.1.1 da presente parte.

2.3. Definição do problema

“Problemas são interrogações, incógnitas, dificuldades a resolver” (ME/DEB, 1998, p. 139).

“O trabalho de projectos concretiza-se na prática educativa quando se consideram como ponto de partida os interesses e as experiências infantis e se propicia a ampliação dessas experiências para outras cada vez mais complexas e elaboradas” (Oliveira-Formosinho et al., 2007b, p.87).

Numa primeira fase do projecto, as crianças começam por fazer perguntas. Antes da definição do problema, “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede” (Katz e Chard, 1997, citado por ME/DEB, 1998, p. 140). Como já foi referido no ponto 2.1 da presente parte, as fases de um projecto não deverão ser estanques, mas sim flexíveis, pelo que nesta primeira fase decidimos apenas definir o problema e só depois fazer o levantamento do que as crianças já sabem e o que desejam saber sobre o tema.

“Tu sabes o que aconteceu no Japão?” – foi esta uma das perguntas feitas por uma das crianças num dos dias em que chegámos ao estágio, depois da catástrofe que aconteceu no Japão no dia 11 de Março de 2011⁸. Depois desta, vários fenómenos se sucederam e o tema estava cada vez mais presente no nosso dia-a-dia, não só através dos comentários que as crianças faziam, mas também pelas notícias que elas próprias iam ouvindo em casa.

Impedidas de começar de imediato o projecto, dada a proximidade do dia do pai e de todos os preparativos a ele associados, as interrogações das crianças não foram esquecidas e ia sendo mantido um diálogo com as crianças sobre a temática, tendo o projecto apenas iniciado semanas mais tarde. Este pequeno contratempo não fez com que as crianças se desinteressassem e deixassem de

⁸ A 11 de Março de 2011, ocorreu um sismo que gerou um tsunami que atingiu a linha costeira japonesa.

fazer questões e comentário sobre o que viam na televisão, muito pelo contrário, cada vez estavam mais motivadas e empenhadas a querer descobrir porque tudo acontecera.

Ao ver este interesse enorme por parte das crianças, conversámos com a educadora cooperante sobre o assunto e concordámos que seria um óptimo ponto de partida para um projecto. Formulámos algumas hipóteses do que poderia advir com base nos conhecimentos que tínhamos das crianças e das suas experiências anteriores. Elaborámos igualmente intenções flexíveis adaptadas aos interesses das crianças. Estávamos certas de que havia uma multiplicidade de direcções pelas quais o projecto se poderia desenvolver, pelo que foi decidido que iríamos planificar com as crianças, sendo esta uma das características do trabalho realizado segundo a metodologia de projecto.

2.4. Planificação e Lançamento

Tendo as interrogações das crianças como principal ponto de partida para o desenvolvimento do projecto, decidimos avançar.

Nesta fase é importante começar por decidir o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer, quem faz o quê. É também importante organizar os dias da semana, bem como ter uma visão geral da mesma, para que se possam antecipar acontecimentos ou possíveis contratempos. Ao educador cabe a tarefa de observar a organização do grupo, aconselhar, orientar, dar ideias e registar tudo o que vai acontecendo.

Considerando as características do grupo, bastante curioso e com interesse pelo que é novo e diferente, escrevemos uma carta (ver Apêndice 5) que foi utilizada como indutor, endereçada para o grupo dos 5 anos, a contar as aventuras de um suposto grupo de exploradores, liderado pela Sara, uma destemida e simpática exploradora, em que cada um era especialista num determinado fenómeno natural. A história da carta foi contada com recurso a um flanelógrafo

e, à medida que as personagens apareciam na história, o flanelógrafo ia sendo completado com as personagens em forma de bonecos e com as respectivas imagens que ilustravam os diferentes fenómenos explorados. A partir daqui, surgiu o tema para o projecto “Fenómenos Naturais”, partindo da pergunta feita pela maioria das crianças: “O que são fenómenos naturais?”.

Após a exploração da carta as crianças fizeram um desenho sobre o fenómeno que mais tinham gostado e registámos uma pergunta que gostariam de colocar aos exploradores. Algumas das crianças estavam entusiasmadas querendo até contar coisas novas à Sara, o que constituiu uma evidência de aprendizagens que as crianças tinham feito até então bem como do seu interesse em continuar a desenvolver o tema.

Analisando os desenhos, o resultado foi, no mínimo, bastante curioso. Nenhuma das crianças escolheu o “sismo”, recaindo o interesse nos outros três: vulcão, com uma maior percentagem, seguido do tsunami, e por último o tornado. Com o que cada um disse sobre o seu desenho, ficámos a saber, no geral, quais os seus interesses. Esta análise fez com que o sismo fosse quase que “eliminado” dos nossos planos iniciais.

Uma das crianças desenhou um explorador com um “Diário de Explorador” (ver Apêndice 6) na mão, ideia que aproveitámos e que veio a transformar-se numa importante fonte de comunicação com a família, envolvendo-a assim em todo o processo. Depois de conhecerem a história dos exploradores, as crianças sugeriram logo criar um clube de exploradores em que cada um teria um cartão de explorador.

Depois de feito o levantamento dos interesses das crianças sobre cada um dos fenómenos, faltava saber o que já sabiam sobre cada um deles. Para isso, organizaram-se jogos tradicionais no exterior. As crianças foram divididas em três grupos, tendo cada um deles que completar um puzzle de um dos três fenómenos escolhidos (vulcão, tsunami e tornado). Por cada jogo realizado, o grupo recebia uma peça que completava o puzzle. No fim de realizarem todos os

jogos, teriam que montar o puzzle, descobrir qual o fenómeno ilustrado e dizer o que já sabiam sobre o mesmo (ver Apêndice 7).

Com a realização desta pequena actividade, ficámos a saber quais os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre os fenómenos, o que queriam saber mais e como iriam obter essa informação (ver Apêndice 8).

2.5. Execução

Na fase da execução “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas” (ME/DEB, 1998, p.142). Estas actividades necessitam de ser previamente preparadas, para que no momento de pesquisa as crianças tenham consciência do que pretendem saber e quais as perguntas que querem ver respondidas.

Nesta fase as crianças fazem registos, organizam e seleccionam informação recolhida, aprofundando-a para prosseguir no seu processo de transformação do conhecimento. “Cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas” (ME/DEB, 1998, p.143).

Cabe ao adulto incentivar as crianças na sua busca de informação, ajudando-as a fazer o ponto da situação. Só com uma participação orientada conseguimos “construir pontes entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas” (Rogoff, 1990, citado por Vasconcelos, 1997, p. 36). Este tipo de participação requer também do adulto um grau de sensibilidade, de conhecimentos e de respeito pelas individualidades de cada criança.

Com o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, podíamos agora começar a desenvolver o nosso projecto.

O projecto teve início com a construção de um cartão de explorador para então formar o grupo de exploradores tão falado pelas crianças. Depois do grupo

criado e com o nome escolhido, passaram à construção dos diários de explorador individuais. Os diários constituíram um dos pontos fortes do nosso projecto, uma vez que nos permitiu documentar tudo o que cada criança realizava com fotografias e registos, constituiu também um meio de avaliação onde as crianças participaram, uma vez que estas avaliavam todas as actividades em que se envolveram. Esta avaliação era feita com o desenho da sua própria mão na parte de trás da folha em que estava ilustrada a actividade, sendo que um dedo desenhado significava “não gostei”, três dedos “gostei” e a mão toda desenhada significava “gostei muito”. Numa das avaliações feitas, uma das crianças perguntou: “Gostei muito, muito, muito. Posso desenhar dez dedos? As duas mãos?” e foi com grande contentamento que respondi afirmativamente ao pedido da criança.

Este instrumento constituiu também um meio de comunicação entre a escola e a família, que todas as semanas ficava a par do que o seu educando desenvolvera durante a semana. O diário ia todas as sextas-feiras para casa e voltava na semana seguinte para que pudesse ser continuado o registo. As crianças tinham a liberdade de desenharem no diário, de fazerem pesquisa com os pais em casa e a registarem no diário, sempre que quisessem. É de salientar que algumas das crianças realizaram pesquisa em casa, trazendo até para o jardim-de-infância exemplos de rochas vulcânicas, apresentando ao grupo as suas contribuições. Foi uma excelente forma de envolver os pais no projecto, ainda que não fosse através do contacto directo.

Com os cartões de explorador (ver Apêndice 9), tínhamos agora uma forma de dividir as crianças por pequenos grupos para realizarem a pesquisa. Foi criado um suporte para cartões (ver Apêndice 10) em que todos os dias era proposta a actividade e as crianças autonomamente colocavam o seu cartão no suporte correspondente à actividade que desejavam realizar. Esta foi uma estratégia encontrada para formar pequenos grupos de trabalho. Começaram por se dividir em três grupos que pesquisaram sobre “o que são fenómenos naturais” e “o que são tornados”, tendo o terceiro grupo recriado o jogo do bingo (ver Apêndice 11),

através da construção dos cartões de jogo e suas regras. No final da semana, cada grupo apresentou aos restantes o trabalho desenvolvido durante a semana, utilizando cartazes por eles construídos (ver Apêndice 12). As pesquisas foram realizadas em livros, enciclopédias e houve um primeiro contacto com a internet. Foi uma actividade bastante motivante para as crianças, pelo que foi repetida com uma pequena grande diferença: a pesquisa foi feita de “barriga para o ar” (ver Apêndice 13), com a imagem projectada no tecto.

O projecto foi-se desenvolvendo (ver Quadro 5) e havia sempre, no final da semana, uma reunião em grande grupo para decidir o que seria feito na semana seguinte⁹.

Inicialmente o objectivo era explorar os três fenómenos, um em cada semana, deixando a última para a divulgação. No entanto, como o grupo manifestava um grande interesse por explorar os vulcões, a ideia foi posta de parte e apostámos em aprofundar mais o tema dos vulcões. Desde a pesquisa, a construção de mosaicos com massa de lasanha, a construção de uma maquete, a teia de conceitos, a criação de novas músicas de exploradores, a observação de rochas e de um número sem fim de desenhos e pinturas, até à realização de uma prova de orientação, fomos verdadeiros exploradores em que cada elemento era imprescindível para o bom funcionamento do grupo. Nesta prova de orientação o grupo foi dividido em três pequenos grupos, com recurso a uma estratégia aleatória de distribuição de rebuçados de três cores diferentes, que foram posteriormente dar origem às diferentes equipas. Cada grupo recebia um mapa e uma pista, cuja resposta corresponderia a uma imagem registada no mapa num determinado local da instituição (ver Apêndice 14). Ao descobrirem a resposta, dirigiam-se para o local indicado no mapa onde teriam que realizar uma tarefa para receber a próxima pista. No final, todos nos sentimos uns verdadeiros exploradores com vontade de continuar a descobrir mais e mais.

“A pedagogia de projecto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para

⁹ As planificações diárias inerentes a projecto encontram-se em suporte digital.

a resolução de problemas” (ME/DEB, 1998, p.133), pois foi exactamente este o fundamento da nossa prática que nos permitiu respeitar o grupo e cada uma das crianças e dar-lhes liberdade para conduzirem esta exploração.

Quadro 5 – Compêndio de actividades desenvolvidas durante o projecto “Os Fenómenos Naturais”

Data	Actividades
20ª Semana 04 a 06 de Maio de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Carta da Exploradora Sara;▪ Desenho e registo sobre o que mais gostaram da carta;▪ Construção do quadro de desafios;▪ “Jogos de Exploradores” – jogos tradicionais com o intuito de verificar o conhecimento das crianças sobre os fenómenos naturais;▪ Momentos de reunião em grande grupo;▪ Brincadeiras no exterior e interior.
21ª Semana 11 a 13 de Maio de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Elaboração do cartão de explorador;▪ Elaboração do diário de explorador;▪ Pesquisa em pequenos grupos: “O que são fenómenos naturais?” e “O que são tornados?”;▪ Organização da pesquisa;▪ Elaboração de cartazes com os dados da pesquisa;▪ Realização de uma actividade prática, com o intuito de verificar o efeito provocado por um tornado;▪ Votação para nome do clube de exploradores – Exploradores Cambalhotas;▪ Música dos Exploradores Cambalhotas;

	<ul style="list-style-type: none">▪ Apresentação em pequenos grupos dos cartazes da pesquisa;▪ Brincadeiras no exterior e interior.
22ª Semana 18 a 20 de Maio de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Início da construção da teia de conceitos (ver Apêndice 15);▪ Pesquisa em grande grupo sobre os vulcões – projecção no tecto da sala;▪ Organização da pesquisa em pequenos grupos;▪ Construção de um mosaico de um vulcão com massa de lasanha;▪ Prova de Orientação;▪ Elaboração de uma carta para a Exploradora Sara sobre o que já sabemos (ver Apêndice 16);▪ Conversa em grande grupo para planearmos a semana seguinte e fazer um balanço da semana;▪ Brincadeiras no exterior e interior.
23ª Semana 25 a 27 de Maio de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Início da construção da maquete de um vulcão;▪ Visionamento de um filme sugerido por uma criança – “Viagem ao Centro da Terra”;▪ Observação de rochas vulcânicas;▪ Construção de casas para a maquete com pacotes de leite;▪ Elaboração do convite para a divulgação do projecto;▪ Jogos de equipas no campo de futebol;▪ Conversa em grande grupo para planearmos a semana seguinte e fazer um balanço da semana;▪ Conclusão da maquete (ver Apêndice 17);▪ Brincadeiras no exterior e interior.

24ª Semana 01 a 03 de Junho de 2011	<ul style="list-style-type: none">▪ Comemoração do Dia da Criança;▪ Experiência do vulcão;▪ Leitura da carta da Exploradora Sara;▪ Preparação da exposição e do workshop;▪ Exposição e workshop sobre o projecto “Os Fenómenos Naturais”;▪ Brincadeiras no exterior.
--	---

2.6. Avaliação e Divulgação

Inerente a um projecto está sempre uma última fase, a fase da divulgação. Nesta fase a criança vai divulgar o seu trabalho, fazendo uma síntese da informação adquirida para que possa ser compreendida e apreendida por outros. Implicar a criança directamente neste processo de divulgação torna-a mais confiante dos seus conhecimentos, constituindo uma forte fonte de valorização das suas competências e do seu trabalho. Pretende-se com a divulgação compilar todo o trabalho realizado durante o desenvolvimento do projecto e torná-lo visível e acessível, partilhando com outros as conquistas do grupo.

No que concerne a avaliação, esta é um processo que deverá ser transversal a todo o projecto, não representando, por isso, uma fase final de um determinado projecto. Tomar consciência do que foi realizado, através da reflexão, é uma condição necessária para o estabelecimento da progressão das aprendizagens, representando o suporte para toda a aprendizagem (ME/DEB, 1997).

A divulgação do projecto foi feita através de uma exposição que integrava a dinamização de workshops.

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME/DEB, 2007, p.43).

Durante uma conversa em grande grupo sobre o que queriam fazer, uma das crianças sugeriu fazer um espectáculo, pois assim os pais ficariam orgulhosos. Esta ideia foi recebida pelos colegas com entusiasmo, mas no entanto não pode ser realizada devido à indisponibilidade dos pais para estarem todos presentes à mesma hora no dia destinado à divulgação. De uma coisa eles tinham a certeza, queriam todos ensinar aos pais o que tinham aprendido ao longo do projecto sobre os fenómenos naturais e envolvê-los nesta actividade. Daí surgiu a ideia da exposição e dos workshops, pois teriam a oportunidade de fazer com os pais a experiência do tornado e do vulcão, explorada por eles durante o projecto. Com a ideia definida do que queriam fazer, faltava convidar os pais e, para isso, decidiram fazer uns convites.

A exposição esteve aberta o dia todo para que todos os pais tivessem a oportunidade de a visitar e de participar nas actividades. Para além dos pais foram também convidados todos os outros grupos da instituição, bem como toda a restante equipa educativa. À medida que os pais iam chegando, as crianças ocupavam logo o lugar de guia, levando os pais a fazerem uma “viagem” pelas descobertas feitas sobre os fenómenos naturais, com duas paragens principais, as experiências. Foi fantástico ver como as crianças explicavam os fenómenos, o processo e o resultado observado através da experiência, fazendo a ponte com a realidade.

Como reconhecimento do excelente desempenho de cada uma das crianças, construímos um crachá de “Bom Explorador” (ver Apêndice 18) que foi distribuído a cada uma delas que, para além de ser um reconhecimento do seu mérito ao longo de todo o projecto, serviu para os identificar no seu papel de guia durante a exposição. Este crachá, como se pode ver no apêndice 17, é composto por um círculo, com uma estrela no meio que simboliza as conquistas de cada criança. À sua volta, estão representadas as vinte e cinco crianças pelos vinte e

cinco “pontinhos” marcados no crachá. Na zona interior, estão marcados mais quatro “pontinhos” que identificam os adultos – eu, a minha colega, a educadora cooperante e a auxiliar de acção educativa.

Com esta actividade final tivemos uma percepção global de como contribuímos para a construção de aprendizagens significativas para aquelas crianças e, através do feedback dos pais, de como o nosso desempenho foi positivo, reflexo do envolvimento visível das crianças.

“Ele só quer explorar e procurar vulcões em todos os livros”; “Há semanas que ele não fala de outra coisa” – foram algumas das frases constantemente repetidas pelos pais.

A avaliação do projecto foi sendo feita ao longo do seu desenvolvimento através do diário (ver Apêndice 19), como já foi explicado anteriormente, de registos fotográficos e de um processo de observação e registo contínuo.

Durante todo o projecto fomos, eu e a minha colega, sempre fazendo uma reflexão cuidada e rigorosa tentando adaptar estratégias de trabalho com o objectivo de obter melhores resultados. Se este processo de reflexão não tivesse sido constante, certamente não teríamos conseguido atingir os nossos objectivos iniciais, sendo eles: valorizar os interesses das crianças; implementar um projecto segundo a metodologia de projecto; sensibilizar as crianças para a observação e conhecimento do mundo que as rodeia; desenvolver estratégias para resolver problemas; favorecer o contacto com as novas tecnologias; envolver a família; desenvolver o espírito investigatório; promover a exploração de diferentes fenómenos naturais.

2.7. Reflexão Final

Como parte integrante do processo de estágio, este projecto foi implementado segundo a metodologia de projecto já caracterizada anteriormente. Constatei que esta metodologia é um meio pelo qual as crianças ampliam a sua curiosidade, pesquisam, cooperam... desenvolvem capacidades emergentes em idade pré-escolar.

Com a implementação deste tipo de trabalho, apercebi-me que o projecto não é uma fórmula, mas antes uma concepção de educação, uma proposta de trabalho, em que só com a partilha de experiências entre todos é possível avançar no processo de aprendizagem.

Um dos factores que considerei fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças foi o reconhecimento da criança como um ser competente e capaz. Só assim fomos capazes de lhes dar a liberdade necessária para que pudessem, autonomamente, encontrar as respostas para as suas questões, o que fez com que a sua motivação se mantivesse desde o início até ao fim do projecto.

Ao nível de competências sociais e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar a criança deverá *“ser capaz de aceitar e seguir regras de vivência social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas”* (ME/DEB, 2007, p.91).

Antes de darmos início concretamente ao projecto, foi preciso estabelecer algumas regras com o grupo, para que conseguíssemos ter um ambiente de respeito e colaboração. Para tal criámos um quadro de regras/desafios com a primeira regra que, em conjunto decidimos ser a mais importante “colocar o dedo no ar”. A pouco e pouco conseguimos que, um grupo que era incapaz de esperar pela sua vez, estivesse ao mais elevado nível de respeito pelo outro e pela vez do outro. Os momentos de distúrbio passaram a momentos ricos e cheios de conhecimentos, em que cada um contribuía para a concretização do projecto. Foi

uma das grandes evoluções do grupo, para além de já serem capazes e terem eles próprios força de vontade para terminarem todas as tarefas a que se propunham.

O projecto desenvolveu-se da melhor forma, sempre com os níveis de bem-estar e implicação ao máximo e até eu própria me transformei numa exploradora e andava totalmente envolvida com as crianças neste projecto. Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, a qual não conseguiria repetir, pois todas as experiências são únicas, mas voltaria sim, e espero, num futuro próximo, voltar a envolver-me num projecto como este.

Considero que foi uma aprendizagem valiosa para todos nós, quer para as crianças, quer para os adultos, incluindo os pais, que será um dia lembrada sempre que ouvir falar em fenómenos naturais.

Não foi de todo nossa intenção promover um saber enciclopédico, mas antes “proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças” (ME/DEB, 2007, p.85). É certo que nem toda a informação foi interiorizada e retida por elas, mas o essencial tenho a certeza que ficou “lá” e que, a longo prazo, proporcionámos experiências que irão fazer a diferença. Hoje temos crianças que cada vez menos têm acesso à informação sem ser transformada, sem ser “abebezada”. Aqui não houve esse processo de transformação. As crianças tiveram acesso à informação real, tal e qual como ela é, pois tal como já afirmava Fernando Pessoa, “nenhum livro para crianças deve ser escrito para crianças”. É claro que algum tipo de linguagem tem que ser adaptada para que haja uma melhor compreensão, mas todas as temáticas podem ser exploradas com as crianças sem que se tenha medo de ser muito cedo para elas.

O rumo que o projecto tomou permitiu-nos articular aprendizagens nas três grandes áreas curriculares para a educação pré-escolar: formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Do ponto de vista do adulto, esta metodologia requer um trabalho mais exigente, obrigando-nos a estar sempre atentas ao que as crianças vão dizendo para adequarmos as nossas estratégias. Faz também parte do nosso papel observar o trabalho que as crianças vão realizando para termos consciência das

aprendizagens reais de cada uma delas e para podermos “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956, citado por Vasconcelos, 1997, p. 37).

Enfatizo a ideia de dar maior importância ao processo do que ao produto final, característica própria deste tipo de abordagem, pois este projecto, apesar de não apresentar muitos resultados palpáveis a nível de trabalhos, foi um projecto todo feito com e pelas crianças e foi dado mais ênfase aos seus interesses do que propriamente à preocupação de “mostrar trabalho”.

Nomeio como principal dificuldade o facto de as planificações terem que ser feitas diariamente e estarem em constante mudança de acordo com as sugestões das crianças.

Ao ouvirmos “Quando se forem embora, quem vai continuar com o Clube dos Exploradores?”, temos a certeza de que deixámos, naquelas crianças, uma janela aberta para a exploração do mundo.

Parte IV – As minhas conquistas

Sendo este documento um relatório final de estágio, não poderia deixar de ter uma forte componente reflexiva. Esta parte consiste numa apreciação mais pessoal, ainda que fundamentada, de assuntos que estão intimamente relacionados com a minha experiência de estágio.

1. O que são conquistas

“As actividades devem ser capazes de se acomodar às competências em mudança das crianças, bem como às suas preferências. Esta necessidade de flexibilidade está no centro da ideia das experiências-chave” (Hohmann, 1991, citado por Hohmann e Weikart, 2007, p. 453).

Antes de qualquer reflexão sobre aspectos que para mim foram significativos e que constituíram, por isso, conquistas, importa ter um conhecimento geral do que realmente são experiências-chave. Tendo por base o conceito de experiências-chave associado ao currículo High/Scope, decidi adaptá-lo à minha realidade.

As experiências-chave representam marcos observáveis que guiam o planeamento das experiências de aprendizagem e a interacção do adulto com as crianças, ao mesmo tempo que lhe permitem identificar interesses, talentos e dificuldades emergentes (Hohmann, 1991, citado por Formosinho et al. 2006). Não representam meramente um conjunto de temas específicos nem objectivos de aprendizagem, mas sim experiências em que nos envolvemos com frequência e que vamos encontrando no decorrer natural da nossa vida diária. Em conjunto, as experiências-chave definem o conhecimento que vamos adquirindo enquanto interagimos com os materiais, com as pessoas, com ideias e acontecimentos (Hohmann e Weikart, 1995). A ocorrência destas experiências poderá até ser espontânea, contudo ocorrerão mais facilmente caso se desenvolvam em ambientes favoráveis e se forem reconhecidas, apoiadas e aproveitadas.

Para desfrutar de um ambiente propício ao surgimento deste tipo de experiências, nada melhor do que um espaço com crianças em idade pré-escolar, no meu caso de 5 anos, que estão constantemente a ser submetidas a novos tipos de desafios, a novos problemas. Ao desenvolver o meu trabalho com estas

crianças, fui-me apercebendo dos seus gostos e preferências, das suas dificuldades e potencialidades. Este reconhecimento permitiu-me ter uma prática mais consciente, e, enquanto estagiária, o facto de ter aplicado algumas estratégias de trabalho que permitiram dar voz à criança, constituiu para mim uma experiência-chave. “Chave” no sentido em que foi essencial para a construção do meu conhecimento e do grupo e porque consegui finalmente compreender, na sua essência, a importância de dar voz às crianças e as vantagens que daí podemos retirar. “Experiência” no sentido em que implicou a minha participação directa e se reproduziu em variados contextos, num período alargado de tempo, não foi uma aprendizagem “de um só momento” (Hohmann e Weikart, 2007).

A observação atenta e o facto de ter participado no programa de Erasmus na Holanda, fez com que me apercebesse de que o grupo estava a atravessar uma fase de mudança. Estava-se a aproximar a transição para o 1º ciclo do ensino básico. A convivência diária com as suas brincadeiras e as suas preocupações, levou-me a querer aprofundar esta temática, transformando-a, para mim, em mais uma experiência-chave.

Termino assim com a ideia de que, se estiver atenta ao que as crianças dizem, qualquer situação, mesmo que seja espontânea, pode despoletar momentos de aprendizagens e, conseqüentemente, uma nova experiência-chave.

2. Planificar com as crianças: uma forma de fazer pedagogia

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” (Oliveira-Formosinho et al., 2007b). Uma afirmação deste carácter comporta, de forma implícita, uma imposição de limites no que respeita à participação das crianças, uma ideia que passa pela concepção da criança como um objecto que se exhibe, e não como um ser participante. É este conjunto de ideias com que nos deparamos, por vezes, na actualidade que nos leva a visitar os pedagogos e retirar as ideias que são mais actuais no que respeita às perspectivas sobre como encarar as crianças e que nos leva a desenvolver uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho et al., 2007b, p.14). Este modo de fazer pedagogia é mais complexo do que o modo transmissivo¹⁰, pois há uma maior preocupação em promover o desenvolvimento da criança, valorizando a aprendizagem pela descoberta. Estes dois tipos de pedagogias dependem de alguns factores que favorecem uma ou outra prática pedagógica, ou seja, factores que condicionam o nosso modo de fazer pedagogia:

A pedagogicidade do espaço e dos materiais - o modo como organizamos o ambiente educativo é uma das decisões mais importantes e não é, de todo, uma escolha neutra. É uma escolha que vai ser o espelho da minha prática, uma escolha que vai espelhar a minha visão sobre criança e o papel que ela ocupa no espaço de aprendizagem;

¹⁰ A pedagogia de transmissão parte da premissa de que o conhecimento deverá ser apenas transmitido, cabendo ao aluno receber a informação. Neste tipo de pedagogia, o aluno é considerado como uma página em branco, e o seu método é totalmente centrado no professor, na transmissão e nos produtos.

O contexto físico e social - se queremos favorecer um “ensino” participativo, organizamos todo o contexto físico de uma forma diferente de uma lógica de transmissão. No entanto não importa só considerar este contexto mais “palpável”, há que ter em conta o contexto social. Não basta haver o espaço, é imprescindível o estabelecimento de relações para que haja intencionalidade em todo o tipo de actividades que são desenvolvidas;

A interdependência entre o contexto e os processos de aprendizagem - a ideia de colaboração é uma ideia da qual devemos tirar bastante partido. As interacções existentes entre o contexto e os processos de aprendizagem são um factor de extrema importância, assim como a própria interdependência entre as crianças e os seus contextos educativos, daí que a organização e construção do contexto educativo ocupe um lugar primordial na intervenção pedagógica (Oliveira-Formosinho et al., 2007b).

Para assegurar que a todos é dado o direito à participação que tanto se deseja, é necessário que seja feita uma diferenciação pedagógica, o que passa por definir uma intencionalidade educativa e pensar como é que a mesma pode ser assegurada. Diferenciação não é sinónimo de identificar problemas precoces, mas sim reconhecer o direito à diferença. As crianças não têm só problemas, têm sim estilos e ritmos próprios que deverão ser respeitados, e valorizados. Todas as crianças deverão ter o direito de exprimir opiniões e de participar no processo de tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito, não excluindo, com esta afirmação, a ideia de grupo, “onde o sentimento de pertencimento e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.27).

Fazer de toda a pedagogia uma combinação de valores, teoria e prática, requer um referencial teórico para pensar “antes-da-acção, na-acção e sobre-a-acção” (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Devemos tomar a consciência de quais são, no fundo, os conjuntos de ideias que nos orientam e as decisões sobre o modo como o fazemos. Quanto mais tomarmos consciência da “gramática

pedagógica”¹¹ (Oliveira-Formosinho et al., 2007b), mais consciência tomamos da nossa prática reflexiva. No entanto, este referencial prático a que chamamos de modelo pedagógico “pode ser usado como janela ou como muro” (Tracy, 2002, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007b), podendo facilitar ou dificultar o percurso do profissional que por sua vez afectará o percurso de aprendizagem/desenvolvimento das crianças.

Só com uma reflexão constante sobre a prática pedagógica é possível fazer com que os modelos evoluam e não estagnem, o que é mais facilmente conseguido quando há um trabalho partilhado.

Sabendo a importância da participação das crianças na construção do currículo em educação pré-escolar, inclusive na planificação, tentei, recorrendo à metodologia de projecto, aplicar o que é defendido pelos autores que acabei de citar e mencionado nos documentos que orientam e sustentam a prática educativa e que eu própria acredito serem valores fundamentais para uma pedagogia de qualidade.

Foi preciso todo um processo de reflexão e experimentação para chegar ao fim e dizer “Consegui”. Ao longo do estágio a minha prática foi sendo modificada de acordo com a reflexão que fazia sobre as minhas acções, sobre o modo como agia com o grupo e com cada criança, sobre a forma como estava a contribuir, de certo modo, para a sua aprendizagem.

A implementação de um projecto pedagógico com base na metodologia de projecto, permitiu-me apoiar o envolvimento da criança num contínuo de experiências e a construção da aprendizagem através da experiência interactiva e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, promotor de autonomia e estimulante. “Uma pedagogia da infância participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos

¹¹ “A gramática pedagógica operacionaliza-se por meio de uma perspectiva ou modelo pedagógico. O modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo” (Oliveira-Formosinho et al., 2007b, p. 29), ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano uma praxis pedagógica.

onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 19).

Através de uma participação democrática, em que estiveram implicados no processo de tomada de decisão, para a construção de um projecto participativo, onde a negociação foi a chave para o sucesso, foram proporcionadas oportunidades de experiências no desenvolvimento das identidades, das relações, da linguagem, do respeito pelo outro, do desenvolvimento moral. A motivação das crianças para a aprendizagem foi sendo desenvolvida através da identificação dos seus interesses, conferindo a cada actividade a intencionalidade e o propósito pressupostos.

Assim, e no âmbito de uma “pedagogia transformativa”, tive a intenção de preconizar uma planificação pedagógica que conceptualizasse a criança como uma pessoa com “agência”¹² (Oliveira-Formosinho e Gâmbôa, 2011), que faz uma leitura do mundo e o interpreta, que constrói saberes, que interage na família, na escola e na sociedade como pessoa e como cidadão. As linhas de investigação implicadas com o escutar a voz das crianças destacam a “relevância de compreender a perspectiva das crianças e a urgência de lhes reconhecer competências e direitos fundamentais na sua vivência quotidiana, sustentando que estas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas (Arroz, Figueiredo e Sousa, 2009, p.2).

Para a concretização desta intenção foi necessário um processo contínuo de observação para conhecer individualmente cada criança, que será necessariamente diferente de qualquer outra que, embora da mesma idade, tem outra história de vida, outra família, outro contexto social. Também o processo de escuta constituiu, sem dúvida, uma estratégia para tornar possível a co-construção

¹² O conceito de “agência” introduzido por Giddens (final dos anos 90), não é fácil de definir. Emirbayer e Mishe (1998) consideram que o conceito de “agência” é multidimensional, inclui definição de objectivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve o interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de acção (Dunlop, 2003, p.72 citado por Vasconcelos 2005).

do conhecimento. Ouvir a criança esteve presente no meu quotidiano educativo, através do qual obtive conhecimento sobre a criança, sobre os seus interesses e motivações, sobre as suas intenções e desejos. Só assim consegui contextualizar e projectar a minha acção educativa, respeitando uma das afirmações contidas nas OCEPE, a qual reflecte o conceito de criança como autora e co-constructura do seu conhecimento, defendendo práticas de aprendizagem cooperada e a atenção aos conhecimentos e experiências das crianças como integrantes do processo de ensino (ME/DEB, 2007)

De acordo com Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2001), também para mim “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim”.

3. Transições: um período de mudança

A transição para a escola primária é um dos maiores desafios da primeira infância. Bem conduzida, poderá transportar as crianças para um ciclo virtuoso de aprendizagens. Mas como podemos tornar as transições mais eficazes?

As primeiras manifestações de preocupação com a questão das transições remetem para os anos 1975 e 1977, tendo surgido a partir da necessidade de organização da escolaridade, nomeadamente do último ano do ensino básico, e com vista a suavizar as transições entre estes dois ciclos de ensino (Vasconcelos, 2007).

Investigações a nível nacional e sobretudo internacional, sublinham a importância das transições no percurso de desenvolvimento da criança que, se forem mal sucedidas, poderão causar perturbações emocionais, sociais e até mesmo descontinuidade nas aprendizagens (Petriwskyj, Thorp e Tayler, 2005, citados por Vasconcelos, 2007). Se tal não acontecer, Entwistle e Alexander consideram que estamos perante transições de sucesso, definidas como “a ausência de problemas de maior numa variedade de processos” (1998, citado por Vasconcelos, 2007).

Roldão (2008) atesta que a transição deverá ser como uma “passagem harmoniosa regulada na e pela instituição” (p. 191). Já Bronfenbrenner (1989) descreve a adaptação ao jardim-de-infância como “paradigmática da sua competência para funcionar bem numa variedade de contextos ecológicos” (citado por Vasconcelos, 2007, p. 44). O modelo ecológico de Bronfenbrenner reflecte a possibilidade da “agência” da criança no seu processo de transição. Ele tenta mostrar a importância de apoiar a “agência” da criança e pensar sobre a acção humana, a qual tem potencial para realçar as potencialidades das crianças, famílias e profissionais para serem agentes de mudança, em vez de factores de influência externos (Fabian e Dunlop, 2007).

Arnold, Barlett, Gowani e Merali (2007) sugerem um conceito: “readiness” (prontidão). Este termo é aqui entendido como a desenvoltura que a criança já possui para suportar uma transição. Assim, para que a transição seja suave, as crianças deverão estar prontas para a escola, assim como esta deverá estar pronta para as receber, assegurando os seus interesses. O início da escola primária é normalmente gerador de expectativas e ansiedade – nada lhes é familiar, tudo é maior e há muitas pessoas novas – que se poderá materializar-se em medos ou em desafios para o que transita e para os que acompanham essa transição. Neste processo é importante que os pais se sintam preparados para apoiarem e se envolverem com a criança antes e depois desta mudança. Segundo os mesmos autores, existem alguns factores que podem condicionar esta prontidão: o bem-estar físico e o desenvolvimento motor, o desenvolvimento social e emocional, os métodos de aprendizagem, o desenvolvimento linguístico e o conhecimento cognitivo. É indispensável que as crianças sejam saudáveis, confiantes, activas, que consigam transmitir os seus sentimentos e necessidades, sejam curiosas e se demonstrem entusiasmadas com as novas experiências proporcionadas pela nova escola. Quanto maior a diferença cultural da escola e do trabalho realizado em pré-escolar ou em casa, maior é o desafio para a criança e maior é o risco de ela não ser capaz de compreender as solicitações do professor (Dunlop, 2002, citado por Fabian e Dunlop, 2007).

Muitas vezes a transição da criança é marcada por uma mudança de identidade dentro de cada família. Enquanto pais e professores apoiantes da transição, estes poderão ter expectativas diferentes das da criança, o que pode confundi-la. Para tal não acontecer, a articulação entre os dois agentes de transição deverá ser co-construída (Griebel e Niesel, 2000; 2001; 2002; 2006, citado por Fabian e Dunlop, 2007).

Independentemente da designação atribuída e do tipo de transição, esta implica sempre um processo de mudança que deverá ser atenuada com recurso a algumas estratégias, tornando-a numa experiência educativa. De uma experiência poderão resultar boas ou más transições, que poderão ou não afectar as crianças,

sendo que tanto familiares, como educadores e professores deverão estar preparados para todas as possibilidades.

No decorrer dos anos tem sido visível a preocupação com as transições, que intrinsecamente estão ligadas ao percurso evolutivo da criança. No contexto do sistema educativo português, a legislação em vigor também refere a importância das transições da criança do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico.

“A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8º, 2005). A análise desta afirmação diz-nos que, ao ciclo seguinte, é atribuída a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior, ainda que o mais praticado seja o contrário, em que a responsabilidade recai, normalmente, sobre o pré-escolar (Vasconcelos, 2007). A este respeito, também as OCEPE (ME/DEB, 2007) referem a necessidade de criar uma articulação curricular:

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

(ME/DEB, 2007, p.28)

Num documento mais recente, a Circular nº 17 enfatiza a urgência de se criarem estratégias facilitadoras de articulação entre os diferentes ciclos:

“No final do ano lectivo, o educador e o professor do 1º ano do 1º CEB¹³ do mesmo Agrupamento/Instituição, devem articular estratégias no sentido de promover a integração da criança e o acompanhamento do seu percurso escolar”.

(Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

¹³ Sigla designada para representar Ciclo do Ensino Básico.

Nesta perspectiva, são sugeridas algumas estratégias para facilitar a desejada continuidade educativa:

- Organização de visitas guiadas à escola do 1º CEB;
- Desenvolvimento de projectos/actividades que impliquem a participação dos educadores, professores do 1º CEB e respectivas crianças;

(Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

- Formação inicial conjunta para educadores e professores;
- Colaboração com as famílias.

(Alves e Vilhena, 2008)

Por ter estagiado num grupo de 5 anos, incido a minha reflexão na transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º CEB. O grupo dos 5 anos é sempre alvo de uma grande transição: ao deixarem o jardim-de-infância, perdem um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. Contrapondo a estas percas, ganham expectativas sobre o que esta transição lhes poderá proporcionar (Sim-Sim, 2010). A ansiedade do grupo em ir para uma nova escola era grande e tive a oportunidade de observar algumas crianças a brincar à “escola primária”, como lhe chamavam. Durante o estágio pude observar algumas actividades conjuntas com alunos e professores do 1º ciclo, nomeadamente a participação em workshops organizados pelo 1º ciclo. No final deste ano, as crianças já deverão ter adquirido competências de antecipação da mudança, terão desenvolvido o que Goleman (1998) denomina por “emotional literacy”, ou seja, uma “alfabetização emocional” que lhes permitirá lidar com as transformações. As crianças que são bem sucedidas desenvolveram competências sociais, resiliência e “agência”, que lhes permitirá “ler” o professor e lidar com novas situações. Por outras palavras, serão capazes de se adaptar à nova escola, revelando expectativas sobre a aprendizagem (Fabian e Dunlop, 2007).

Para Katz e Chard (2009), uma forma de reduzir as descontinuidades entres estes níveis de ensino, é a utilização da metodologia de projecto, o que poderá

“antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2009, p. 46).

O Processo Individual do Aluno, que documenta, de forma sistemática, o percurso educativo da criança, deverá acompanhá-lo ao longo de todo o seu percurso escolar para que se possa aceder a uma visão global da sua evolução, facilitando assim uma continuidade educativa entre ciclos.

Sendo a educação pré-escolar uma fase crucial para o futuro sucesso no desenvolvimento deveremos manter-nos atentos aos factores de risco que poderão dar origem a jovens com baixos níveis de bem-estar social e emocional assim como com dificuldades no seu desempenho cognitivo.

A criança precisa de nós, adultos e educadores, para poder tomar consciência dessas experiências, nomeá-las, organizá-las e integrá-las nos seus conhecimentos anteriores; ou para nos contar as suas descobertas ou a forma como resolveu os problemas; e encontrar, em nós, estímulo para continuar a descobrir.

(Vasconcelos, 2007)

Considerações finais

A partir do momento em que assumi, em pleno, uma atitude de verdadeira exploradora, consegui “aprender, explorando e explorar para aprender”.

Com a realização deste relatório, tive a oportunidade de consolidar conhecimentos anteriormente adquiridos ao longo destes quatro anos de formação. Foi especialmente durante este período que me apercebi de como é fundamental o papel do educador para o desenvolvimento integral da criança e confirmei a forma de como quero, um dia, desenvolver as minhas práticas.

A especificidade que acarreta o exercício desta profissão docente, muitas vezes desvalorizada, e da qual tomei consciência ao longo de todo este meu aprendizado, levou-me a fazer uma exploração de alguns instrumentos e definir parâmetros, conducentes à prática de uma pedagogia de qualidade. É realmente uma profissão da maior importância pois “molda” pequenos génios, tendo influência na sua personalidade futura e na forma como actuarão na sociedade.

A minha participação neste estágio veio confirmar que o currículo em pré-escolar, em qualquer das suas formas (linhas orientadoras ou orientações curriculares), constitui uma referência comum para todas as práticas educativas, uma vez que enuncia princípios, identifica objectivos e recomenda estratégias; que é imprescindível ouvir as crianças, não só porque assim conseguiremos tomar consciência da nossa acção e adaptá-la às suas necessidades reais, mas também porque só assim elas poderão participar activamente nas tomadas de decisão; que através de uma observação cuidada e com o auxílio de instrumentos de avaliação podemos ter uma compreensão e uma visão mais verdadeira de todas e de cada uma das crianças; e que o contacto com as famílias deve ser estimulado e a sua participação no processo educativo incentivada, para que este seja complementado, uma vez que a família e as instituições de educação pré-escolar representam dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança.

Ao construir este documento, que representa o final de mais uma etapa, e o início de uma nova fase, aprofundei os meus conhecimentos através da consulta e análise de todo um leque de documentos e de uma reflexão cuidada, o que clarificou as minhas ideias e me fez aperceber do meu nível de desenvolvimento real. Apercebi-me igualmente das minhas limitações e de como, com trabalho e empenho, as posso ultrapassar.

Chego à conclusão que, no final deste processo contínuo de aprendizagem, estou pronta para efectuar mais uma transição - a da vida académica para a vida profissional.

Bibliografia

Alves, C. e Vilhena, L. (2008). *Do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico: que mecanismos são utilizados?*. Pós-graduação em supervisão pedagógica e formação de formadores. Escola Superior de Educação Paula Frassinetto, Porto. 185 pp;

Arnold, C., Barlett, K., Gowani, S. e Merali, R. (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. *Working papers in Early Childhood Development* n° 41;

Arroz, A. M., Figueiredo, M. P. e Sousa, D. (2009). Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educacion* n° 48/4, pp.1-18.

Acedido em: Agosto de 2011, em:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2649Pacheco.pdf>;

Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância* n° 81, pp. 10-15;

Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância* n° 91, pp. 4-7;

Circular n°17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa;

Circular n°4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação da Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa;

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República nº 201 – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa;

Fabian, H., e Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working papers in Early Childhood Development*, nº 42;

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1995). Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs. *Educating Young Children*, pp. 13-41. Acedido em: 27 de Agosto de 2011, em: www.ecdgroup.com/download/gh1eycxi.pdf;

Hohmann, M., e Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Katz, L., e Chard, S. (2009). *A abordagem por projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

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

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

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

Ministério da Educação (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. 3º Edição. ME. Lisboa;

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

Nunes, J. (2000). O professor e a acção reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional. *Cadernos do CRIAP*, pp. 10-15.

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

Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T.M e Pinazza, M.A. (2007b). *Pedagogia(s) da infância - Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed. São Paulo;

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto;

Oliveira-Formosinho, J. e Gâmbôa, R. (2011). *O Trabalho de projecto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora. Porto;

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

Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância. Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga. Acedido em: 8 de Setembro de 2011, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_U_M.pdf;

Pilré, C. (2002). *Avaliação em educação de infância...algumas considerações*. Acedido em: Agosto de 2011, em: http://www.sprc.pt/paginas/RCI/Cadernos/2002/avaliacao_preescolar4.html

Portugal, G. (s/d). *A avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação. Acedido em: 2 de Setembro de 2011, em: http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=264;

Portugal, G. (2008). *Que educação queremos para a infância – Relatórios de estudo – A educação das crianças dos 0 ao 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. Acedido em: 26 de Agosto de 2011, em: www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. *EXEDRA* n° 1, pp. 9 – 24;

Portugal, G. (Janeiro/Abril de 2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças. Cadernos de Educação de Infância* n°89, pp.13-17;

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

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

Projecto Educativo da Instituição. 2010. Coimbra (documento policopiado);

Roldão, M.C. (2008). *Que educação queremos para a infância – Relatórios de estudo – A educação das crianças dos 0 ao 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. Acedido em: 26 de Agosto de 2011, em: www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf

Santorck, J. W. (2009). *Psicologia educacional*. 3ª Edição, McGraw-Hill. São Paulo;

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. EXEDRA nº 9, pp. 111 – 118.

Spodek, B., e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed. Porto Alegre;

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

Vasconcelos, T. (2005). *Educação para a cidadania no jardim de infância?*. Congresso da Cidadania. Lagoa, S. Miguel. Acedido em: 7 de Setembro de 2011, em: [ww.congressodacidadania.com/docs/pa12abrTeresaVasconcelos.pdf](http://www.congressodacidadania.com/docs/pa12abrTeresaVasconcelos.pdf);

Vasconcelos, T. (Maio/Agosto de 2007). *Transição jardim-de-infância – 1º ciclo: Um campo de possibilidades*. *Cadernos de Educação de Infância* nº 81, pp. 44-46;

Zabalza, M. (1998). *Qualidade na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre;

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. 3ª edição, ASA. Porto.

Apêndices

Apêndice 1

Ficha 1G

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 2 a 3 Dezembro

(continua na página seguinte)

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de Implicação							Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?			
Nomes *															
1. A.				X							X				- Sorri, demonstra sinais de satisfação; Realizou a actividade com gosto mas com algumas distrações;
2. A.				X			X								- Não prestou atenção à actividade, completamente distraída; Apesar de distraída estava alegre;
3. A. M.					X							X			- Estava completamente absorvido pela brincadeira; sorri, pula, está sempre bem-disposto;
4. B.					X							X			- Envolvida na actividade, constrói e volta a construir sem se distrair com o que se passa à sua volta; Demonstra plena satisfação;
5. C.				X						X					- Realiza a tarefa mas com algumas interrupções; evidencia sinais claros de satisfação;
6. E.			X										X		- Na área dos disfarces representa por completo as personagens; tem uma postura muito neutra;
7. F.				X									X		- Bastante concentrado na actividade;
8. G.			X							X					- Quer realizar a actividade mas não consegue abstrair-se do trabalho dos outros; aparenta estar bem-disposto mas tem uma postura neutra;

Apêndice 1

Ficha 1g

9. J. B.			X				X					- Está atento e ao mesmo tempo distraído; está alegre e sorri enquanto faz as tarefas;
10. J. P.			X					X				- Na área da cozinha prepara as refeições e fala alto para si própria; tem uma postura relaxada;
11. J.				X				X				- Está empenhada na actividade mas vai observando o que se passa à sua volta; está sempre alegre, adapta-se muito bem (entrou para o j.i. há um mês);
12. M. C.			X				3					- Realiza a sua actividade mas está sempre atento a tudo o que se passa à sua volta e a fazer comentários; está sempre bem-disposta;
13.R. B.			X						X			- Completamente absorvido pela tarefa que está a desempenhar; aparenta estar alegre mas nem sempre o demonstra;
14. S.			X						X			- Enquanto realizava a actividade nem dava por quem o estava a chamar; demonstra sinais claros de bem-estar.

Apêndice 1

Ficha 1g

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 9 e 10 Dezembro

(continua na página seguinte)

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
Nomes *														
1. A.				X								X		- Não descansou enquanto não terminou a actividade; tem uma postura neutra mas transparece boa disposição;
2. A.		X									X			- Realizou a actividade mas com algumas interrupções; a forma como fala com os colegas parece irritada – nota-se uma certa instabilidade emocional;
3. B.			X									X		- Completou a tarefa sozinha e sem querer ser ajudada; não demonstra com clareza os seus sentimentos;
4. C.			X						X					- Não demonstra entusiasmo para nenhuma actividade; postura neutra;
5. D.				X							X			- Envolveu-se na actividade; sempre bem-disposto, demonstra sinais claros de satisfação;
6. F.			X						X					- Não estava empenhada na actividade; postura neutra, não transpareceu qualquer sinal de satisfação ou insatisfação;
7. F.					X							X		- Está realmente absorvido pela actividade; ri-se, dá gargalhadas e interage com todos os colegas;

Apêndice 1

Ficha 1g

8. G.			X					X			- Demonstrou bastante entusiasmo para realizar a actividade; interage com os colegas mas com uma postura neutra;
9. J. P.				X					X		- Acabou a tarefa e queria continuar a realizar outra; demonstra satisfação;
10. R. C.		X					X				- Estava sempre atento ao que o rodeava o que prolongou o tempo de execução da tarefa; postura neutra.

Apêndice 2

Ficha 2g

Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data: 18 de Janeiro a 7 de Fevereiro

(continua na página seguinte)

1. Análise do grupo
O que me agrada: - As crianças circulam pela instituição livremente, interagem com os adultos e com as crianças de todos os outros grupos.
O que me preocupa: - Comportamentos agressivos de algumas das crianças quando é necessário resolver problemas; - O grupo ser todo repreendido quando só algumas crianças se portam menos bem; - O G. precisa de mais atenção por parte do adulto, precisa de um acompanhamento diferenciado; a A. que é repreendida constantemente pelos seus comportamentos agressivos; a B. que já não gosta da escola porque quer aprender a ler e a escrever; - O facto de o projecto curricular de grupo passar para segundo plano, que até tem um tema apelativo e bastante abrangente, sendo dada mais importância aos dias festivos.

Apêndice 2

Ficha 2g

2. Análise do contexto

Atender a: aspectos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspectos positivos:

- O espaço exterior é amplo, com baloiços, um campo de jogos e bastante espaço ajardinado. Toda a instituição é bastante acolhedora, as crianças sentem-se em casa; a nível de higiene é impecável;
- A relação com os adultos é muito forte, o que promove uma boa atmosfera entre todos;
- Os materiais estão ao alcance das crianças, o que permite que possam utilizá-los autonomamente.

Aspectos negativos:

- Não se vê muita cooperação entre as crianças;
- O G. ainda não se integra muito bem nas brincadeiras dos colegas;
- O ambiente na sala de aula é sempre muito barulhento;
- As actividades são maioritariamente dirigidas;
- As crianças não são implicadas na planificação;
- As ideias das crianças não são aproveitadas.
- Durante o almoço, algumas crianças não utilizam os talheres para comer e comem com as mãos;

3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância

Aspectos positivos:

- “Gosto de brincar”;
- “Gosto de fazer trabalhos”;
- “Gosto de brincar na rua”.

Apêndice 2

Ficha 2g

Aspectos negativos:

- “Não gosto de estar sentada no tapete”;
- “Não gosto de castigos”;
- “Não gosto de ir para a cama depois de almoço”;
- “Não gosto de brincar aos animais”;
- “Não gosto que não sejam meus amigos”.

Interesses ou desejos referidos:

- Fantoches;
- Jogo da macaca;
- Aprender as letras, os números com mais de três algarismos;
- Aprender a escrever;
- Um passarinho;
- Matraquilhos;
- Mais triciclos.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projecto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

- O J.I. situa-se numa zona semi-urbana;
- Um dos objectivos primordiais da instituição passa por estabelecer uma boa relação com as famílias, fomentando uma interacção positiva entre os pais, a criança e a própria instituição;

Apêndice 3

Ficha 3g

Fase 3 – Definição de objectivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo

Data: Fevereiro 2011

(continua na página seguinte)

Considerando a análise/apreciação 2g (direccionadas ao grupo e contexto), que objectivos se gostaria de alcançar?

- Valorizar as pequenas grandes conquistas do G.;
- Dar oportunidade às crianças de resolverem os seus conflitos;
- Promover situações e encorajar o desejo da B. em relação à escrita;
- Aumentar a oferta no espaço exterior.

	1. Aspectos específicos de mudança	2. Iniciativas ou acções a desenvolver
Oferta educativa	- Aumentar o número de oferta no espaço exterior.	- Privilegiando o amplo espaço que existe em redor do J.I., recheá-lo com mais triciclos, cordas, arcos, caixas de areia.
Clima de grupo	- Controlar a agressividade do grupo	- Dialogar sobre o assunto incentivando as crianças a resolver o conflito e só haver intervenção do adulto quando não houver entendimento; ajudar a criança a exprimir-se e a arranjar estratégias de resolução de conflitos; utilizar o reforço positivo.

Apêndice 3

Ficha 3g

Espaço para iniciativa	- Incentivar e criar espaços para que as crianças sejam ouvidas.	- Ouvir a criança e ir ao encontro dos seus desejos; valorizar as suas opiniões.
Organização	- Reorganizar as rotinas diárias.	- Permitir que as crianças, depois das refeições, possam fazer a higiene à medida que vão terminando o almoço, levando assim a uma maior libertação da casa de banho; criar hábitos de arrumar jogos quando já não querem brincar mais – esta medida levaria a que, na mudança de sala, não se estivesse demasiado tempo a arrumar a mesma.
Estilo do adulto	- Repensar frequentemente a minha prática com crianças com NEE	- Estar mais atenta ao G. e ajudar naquilo em que sente mais dificuldade a realizar sozinho.
Outros aspectos	_____	_____

Apêndice 4

Ficha 1g

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 25 a 27 de Maio de 2011

(continua na página seguinte)

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1.A					X						X		Envolve-se nas actividades facilmente e tem um alto nível de confiança em si próprio.
2.A				X						X			Nem sempre está concentrada mas realiza a actividade até ao fim com gosto.
3.A.E.				X							X		Empenha-se nas actividades que começa, no entanto tem dificuldades em esperar pela sua vez em actividades de grupo.
4.A.M.				X					X				Não está verdadeiramente motivado para qualquer actividade. O que mais gosta é de brincar.
5.B.													Faltou.
6.B.				X							X		Expressa com facilidade as suas ideias e é bastante criativa.
7.C.			X						X				Parece não ser cativada por qualquer que seja a actividade. Dificuldade em expressar as suas opiniões e sentimentos.

Apêndice 4

Ficha 1g

8.D.				X					X			Falta muito ao J.I. e chega várias vezes ao fim da manhã o que impossibilita o acompanhamento das actividades na sua totalidade.
9.D.					X						X	Desenvolve as actividades com tranquilidade e está motivado.
10.E.				X					X			Nem sempre está motivada, no entanto irradia confiança em si própria e exprime-se de forma clara.
11.F.												Faltou.
12.F.					X						X	Diverte-se nas actividades e está totalmente envolvido. É muito curioso e faz comentários bastante interessantes.
13.G.				X					X			Fica muito agitado e entusiasmado com actividades diferentes do habitual, o que por vezes dificulta a sua capacidade de concentração.
14.J.B.					X						X	Muito comunicativo e empenhado.
15.J.M.			X					X				Raramente se interessa por alguma actividade. Só está verdadeiramente envolvido nas brincadeiras com os seus brinquedos e só quer brincar com um dos seus colegas.
16.J.P.				X							X	Diverte-se com as actividades e tem altos níveis de concentração.

Apêndice 4

Ficha 1g

17.J.																			Faltou.
18.L.					X													X	É bastante curiosa e quer sempre “trabalhar”. Envolve-se facilmente nas actividades.
19.M.C.					X					X									Começa as actividades e facilmente desiste a meio.
20.M.					X													X	Está sempre à vontade e envolvida nas actividades.
21.N.					X													X	Extremamente interessado, coloca questões interessantes e elabora “teorias”.
22.R.				X													X		Muito reservada.
23.R.B.					X													X	Passa o dia a falar em vulcões e em explorar. Está totalmente envolvido no projecto. Tem ideias para actividades.
24.R.C.																			Faltou.
25.S.					X													X	Adora fazer desenhos. Envolve-se com facilidade nas actividades.

Apêndice 5

Carta da Exploradora Sara

(continua na página seguinte)

Olá malta!

Está tudo bem com vocês? Eu sou a Sara, uma grande amiga da Alexandra e da Vanessa, tenho 9 anos e, tal como vocês, ando numa escola com muitos meninos. Na minha sala somos 10 meninas e 8 meninos. Somos todos muito amigos e gostamos muito de brincar às escondidas, de conhecer e descobrir muitas coisas novas sobre o nosso planeta.

Eu formei um clube e ando à procura de meninos e meninas curiosos e que gostem de desafios para se juntarem ao “Clube dos Exploradores”. Neste clube já tenho quatro amigos, todos com gostos diferentes, e sabem o que eles gostam de explorar?! Fenómenos Naturais! Que palavras tão esquisitas, não são?

Mas bem... continuando. Vou apresentar-vos os meus amigos para os ficarem a conhecer melhor.

A Maria João tem 10 anos e é a menina mais velha do clube. Adora explorar e descobrir coisas novas. É bastante curiosa e sabe tudo sobre a água, mas o que ela gosta mesmo é de ondas gigantes. Mas daquelas mesmo, mesmo enormes. Estão a ver quais são? Eu aposto que vocês até devem saber o nome... Tsunami! É difícil, não é? Conseguem dizer? Tenho a certeza que sim. Mas há um pequenino problema... como estas ondas são muito difíceis de ver e um bocado perigosas, a Maria João pesquisa na internet e em livros sobre ondas grandes.

Na parede do quarto dela tem pintada uma onda azul grande, que vai de uma ponta à outra do quarto e tem um peixe chamado tsunami porque anda sempre às voltas no aquário, o que faz com que a água fique com pequenas ondinhas! Toda a informação, fotografias, trabalhos e desenhos que a Maria João recolhe e pesquisa, guarda e regista no seu caderno, ao qual nós, no “Clube dos Exploradores” chamamos de “Diário do Explorador”.

A Margarida tem 7 anos e o que ela gosta de explorar está sempre relacionado com o fogo. Gosta do sol, que é uma bola de fogo gigante; gosta de saber como é que descobriram o fogo há muito tempo atrás; mas o que a fascina mesmo são os vulcões. Ela fica muito tempo a pensar como é que o vulcão consegue “trabalhar” sem ajuda de ninguém, e é isso que a faz ir investigar para saber cada vez mais coisas sobre os vulcões.

Ela também tem um “Diário do Explorador” e ainda tem um álbum de imagens só sobre vulcões e acha verdadeiramente engraçado os seus nomes. Querem saber alguns? Mas não se podem rir, porque isto é mesmo verdade. Cá vai: “*Cochiquito*” e “*Tunpungatito*”, da Argentina; “*Vulcão da ilha McDonald*”, Austrália; e “*Vulcão dos Capelinhos*”, nos Açores. Ahah! Eu sabia que não iam resistir. É impossível não achar estes nomes engraçados.

O Xavier é o mais novinho do “Clube dos Exploradores”, tem 6 anos e é mais conhecido por “Xavier, cabeça no ar”. Conseguem adivinhar pelo nome do que é que ele gosta mesmo? Do ar, claro! O Xavier adora passear ao ar livre e andar de bicicleta pela cidade. Há uns tempos ele viu na televisão um fenómeno a que chamamos de “Tornado” e desde aí que só quer saber cada vez mais sobre o assunto. Até já pediu à professora dele para lhe emprestar livros sobre tornados

Apêndice 5

Carta da Exploradora Sara

Uma das coisas mais curiosas que ele descobriu foi que os tornados têm tanta força que conseguem levantar comboios. Para não se esquecer destas e de outras curiosidades, onde é que ele escreve tudo?! No “Diário do Explorador”!

A Yolanda também tem 7 anos e anda na escola com a Margarida. Ela sonha muitas vezes que existe uma máquina que a leva a conhecer o interior da terra, tudo o que está por baixo dos nossos pés e nós não conseguimos ver. Quando se lembra do sonho tenta desenhar o que viu e só vos posso dizer que os desenhos que ela faz são fantásticos. Num desses sonhos ela sentiu a terra a tremer e desde aí que tenta perceber porque é que isso acontece. Ela sabe que quando isso acontece a terra pode rachar e abrir pequenos buracos, devido a um “sismo”.

Ela entrou no clube há pouco tempo e ainda não sabe muita coisa sobre este tema, mas está desejava por aprender mais sobre os sismos e o que está dentro do planeta. Será água? Terra? Ou será um buraco enorme vazio?

Agora que já vos apresentei os meus amigos, resta-me pedir-vos para pensarem sobre a minha proposta de entrarem para o “Clube dos Investigadores”. Têm alguma coisa para me perguntar?

Quando for grande, gostava de dar a volta ao mundo e explorar todo o nosso planeta Terra.

Até a um dia destes, voltarei a escrever-vos.

Beijinhos e abraços para todos,



Maria João



Margarida



Xavier



Yolanda

Apêndice 6

Diário de Explorador




Apêndice 7

Cartazes relativos ao levantamento dos conhecimentos das crianças sobre tornado, vulcão e tsunami


O QUE JÁ SABEMOS SOBRE...

TORNADO




- "É AO AR LIVRE" (Nuno)
- "QUANDO COMEÇA DEITA FUMO" (MÁRIA CLARA)
- "DEITA AR" (ANAGÁCIA)
- "ÀS VEZES DESTROEM CASAS DE MADEIRA" (SANDRO)
- "PODEM APARECER NO MAR" (DIOGO)

VULCÃO



- "DEITA LAVA E FOGO" (RODRIGO B.)
- "EXPLODEM E SÃO GRANDES" (FILIPA)
- "SÃO PERIGOSOS E TÊM PRODUTOS LÁ DENTRO"
- "QUANDO O FOGO ESTÁ QUASE A EXPLODIR É VERMELHO" (BERNARDO)
- "TÊM FOGO E ROCHAS LÁ DENTRO QUE DERRETEM. JÁ SABEMOS O NOME DE UM MACDONALD" (AFONSO)
- "EXPLODEM SEM SABERMOS" (RODRIGO C.)

TSUNAMI



- "É UMA ONDA GIGANTE E VEM COM MUITA FORÇA. A BANDEIRA DEVE ESTAR VERMELHA." (BIANCA)
- "JUNTA-SE A ÁGUA FRIA COM A ÁGUA QUENTE E FORMA-SE A ONDA GIGANTE. APARECE NO MAR MUITO BRAVO" (FRANCISCO)
- "A ONDA GIGANTE CHAMA-SE TSUNAMI" (ANDRÉ E)

Apêndice 8

Levantamento dos interesses das crianças: “O que gostava de saber? Como vamos descobrir?”

(continua na página seguinte)

O que gostava de saber?
“Gostava de aprender como é que as pedras se partem quando o fogo cai. Como é que os vulcões e os tornados aparecem?”
“Fiz um vulcão. Gostava de perguntar se nos portamos bem e gostava de saber como os vulcões explodem sem mais nem menos.”
“Gostava de saber se é giro ser explorador de ondas e se podia pertencer ao clube.”
“Gostava de saber o que faz a onda ficar muito grande”
“Fiz um vulcão a deitar fogo. Tem pedras pretas e vão derreter. Gostava de ver as pedras pretas.”
“Quero saber o que são os fenómenos naturais, falar com os bichos da água. Quero saber mais sobre o furacão. Gostava de ser do clube dos exploradores. Também gostava de investigar ossos de dinossauros. Quero contar à Sara que podemos apanhar borboletas com uma rede e um anel que brilha para elas entrarem na rede.”
“Fiz um vulcão a disparar fogo. Quero saber se o Tsunami é perigoso. Gostava de entrar no clube dos exploradores e receber um crachá de explorador. Eu vi o filme “A Viagem ao Centro da Terra” e os artistas escorregavam no vulcão.”S.
“Desenhei um tornado. Gostava de saber como é que os tornados aparecem. Gostava de pertencer ao clube dos exploradores.”
“Gostava de saber para além dos vulcões explodirem, como é que eles explodem. E o que são fenómenos? Quero contar uma coisa à Sara: agora que estamos na altura da Primavera queria dizer que as tulipas só podem ser plantadas com os bolbos no inverno porque elas gostam do frio, senão não são capazes de sobreviver. Gostava muito de entrar no clube porque achei muito interessante descobrir mais coisas que eu possa não saber. Queriadizer-lhe que tenho 6 anos.”
“Gostava de perguntar como é que as ondas vêm para o ar (ficam tão grandes).”
“Quero perguntar à Sara como as ondas grandes se formam.”
“Quería saber mais coisas sobre o tornado.”
“Fiz vulcões coloridos do nosso mundo colorido. Eu não sei como é que os vulcões se fazem. Quero dizer à Sara que o fogo não está dentro do vulcão. A água aquece e evapora e faz o fumo sair e quando está muito muito quente explode. A lava está no fundo e depois começa a subir. E sei que os vulcões são feitos de pedra rija, mas não sei como é que aparecem e quem é que os faz de pedra. Gostava muito de entrar no clube porque eu exploro muito e quando pedem para fazer alguma coisa eu começo a pensar e já sei como vou fazer.”

Apêndice 8

Levantamento dos interesses das crianças: “O que gostava de saber? Como vamos descobrir?”

Como vamos descobrir?
“Procurar com calma.”
“Procuramos na internet.”
“No computador.”
“Na televisão.”
“No GPS.”
“Procurar com jeito.”
“Há uma máquina que ligamos e ela sabe que estão ossos lá dentro.”
“Fazemos o vulcão no espectáculo.”
“Alguém tem de ser o que apresenta o espectáculo com o microfone.”
“Podíamos fazer um espectáculo para os nossos pais, eles iam ficar orgulhosos.”

Apêndice 9

Cartão de Explorador



A hand-drawn explorer card on a white background. The card itself is orange with a black border. In the top left corner, there is a small illustration of a cartoon explorer wearing a green hat and holding a red book. To the right of the illustration, the text "EXPLORADORES CAMBALHOTAS" is written in black marker. Below this, "EXPLORADOR: GUILHERME" is written. Further down, "ESPECIALISTA EM: _____" is written. At the bottom, the name "GUILHERME" is written in large, stylized black letters, with a horizontal line underneath it.

EXPLORADORES CAMBALHOTAS

EXPLORADOR: GUILHERME

ESPECIALISTA EM: _____

GUILHERME

Apêndice 10

Suporte para cartões de explorador



Apêndice 11

Jogo do “Bingo de exploradores”



Apêndice 12

Cartazes com informação recolhida na pesquisa

(continua na página seguinte)



Apêndice 12

Cartazes com informação recolhida na pesquisa

BINGO DOS EXPLORADORES

REGRAS :

1ª → TEMOS DE DISTRIBUIR OS CARTÕES GRANDES PELOS JOGADORES.

2ª → COMEÇAMOS A JOGAR. UMA PESSOA MOSTRA OS CARTÕES PEQUENINOS E QUEM TIVER IGUAL RECEBE UM QUADRADINHO.

3ª → O JOGO TERMINA QUANDO TODOS RECEBEM OS QUADRADINHOS.

4ª → QUANDO O CARTÃO GRANDE ESTIVER COMPLETO ESSE JOGADOR TEM DE DIZER "BINGO".

BOM JOGO!!!

The image shows a collection of hand-drawn bingo cards and small cards on a wooden surface. On the left, a green sheet of paper contains the title 'BINGO DOS EXPLORADORES' and four numbered rules. The rules describe the distribution of large cards, the matching of small cards to large card squares, the end of the game, and the 'BINGO' call. To the right of the paper, there are several large 3x3 bingo cards with numbers 1-6 and small illustrations of trees, mountains, and water. Below these are several small square cards with similar illustrations. The entire scene is set against a light-colored wooden background.

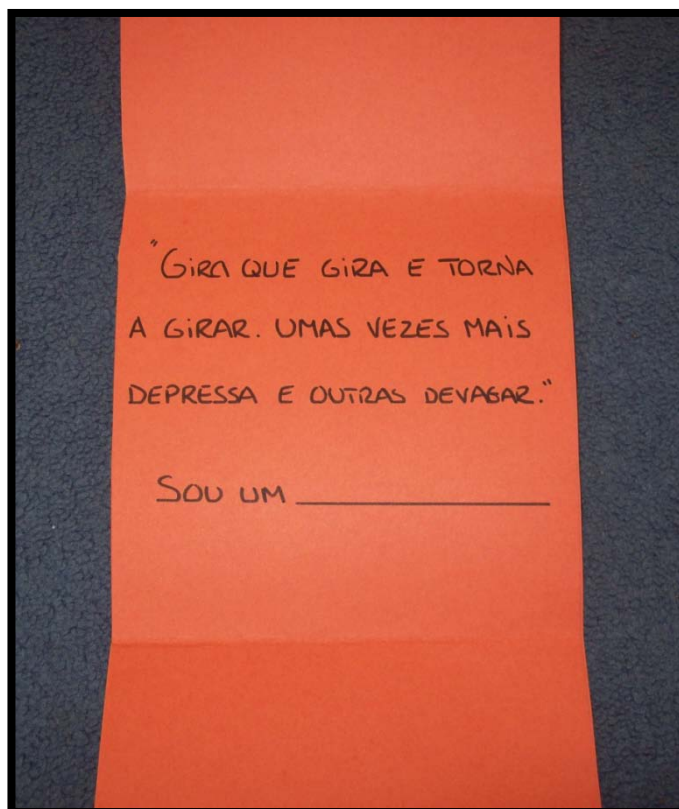
Apêndice 13

Pesquisa em grande grupo com imagem projectada no tecto – os vulcões



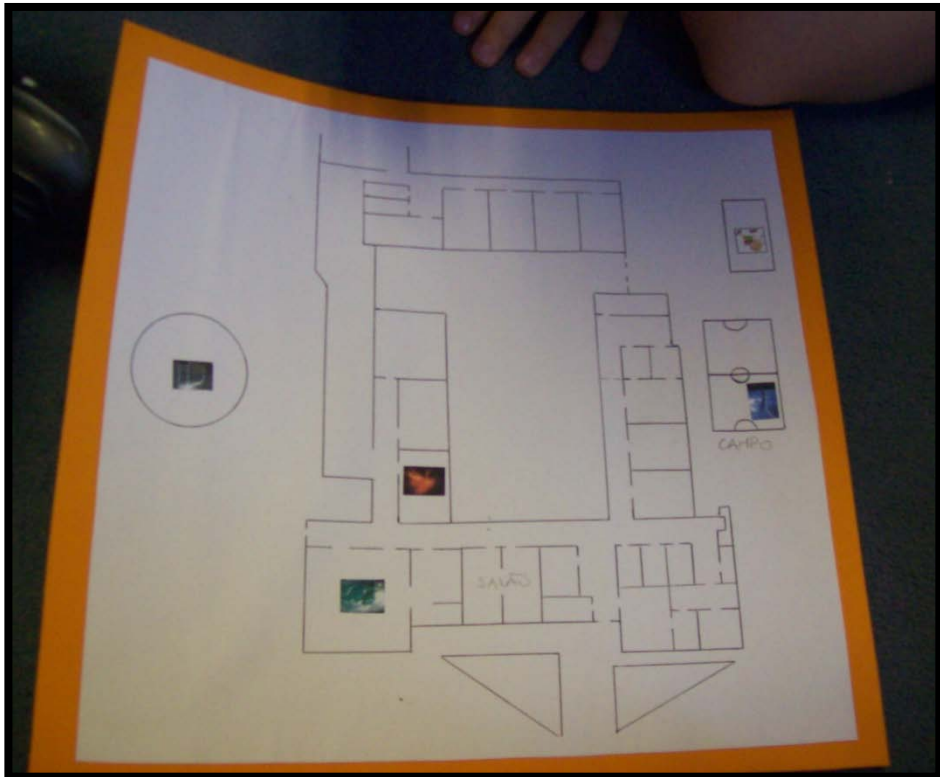
Apêndice 14

Prova de orientação – Mapa e primeira pista da equipa laranja



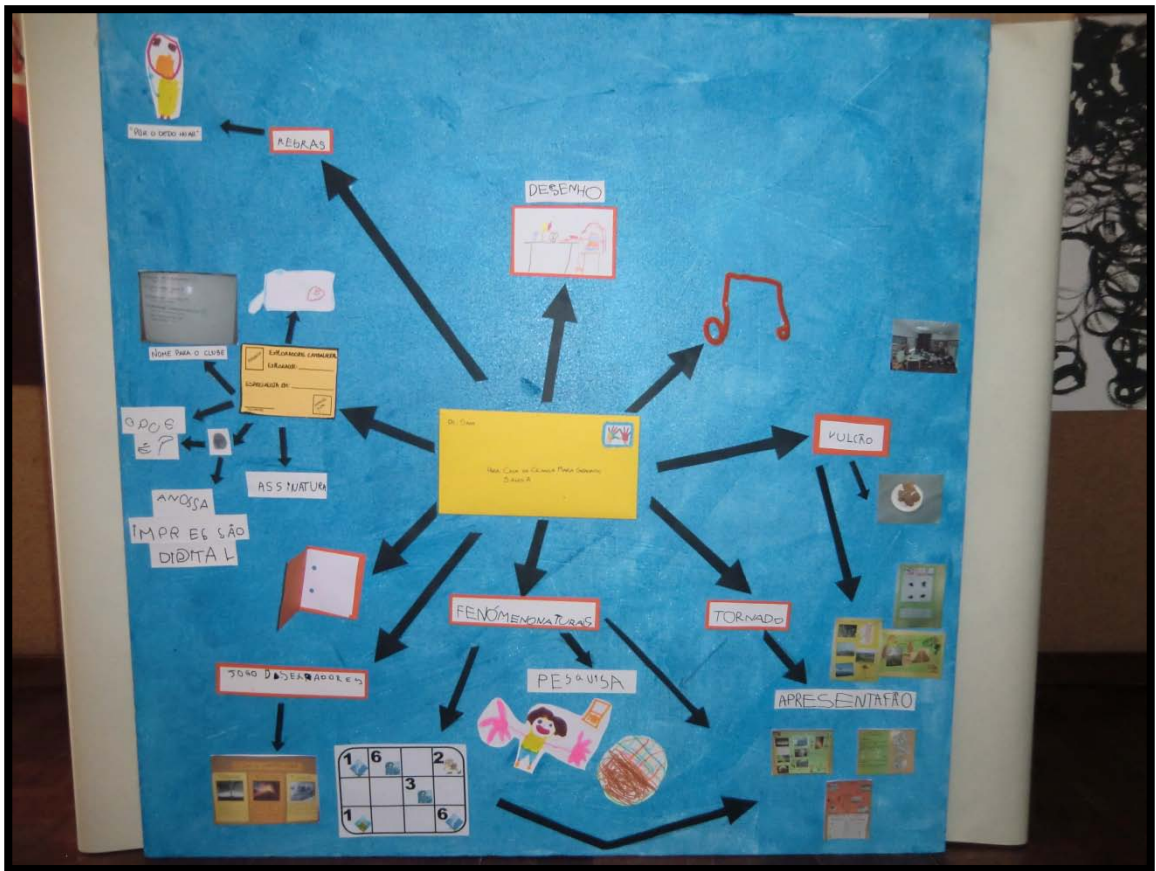
Apêndice 14

Prova de orientação – Mapa e primeira pista da equipa laranja



Apêndice 15

Teia de conceitos



Apêndice 16

Carta para a exploradora Sara com o que já sabemos e fizemos sobre o projecto “Os Fenómenos Naturais”

(continua na página seguinte)

OLÁ SARA!

Está tudo bem? Como vão as tuas actividades? Queremos saber como estão os teus amigos.

Estamos a escrever-te para te contar tudo o que temos aprendido nestas últimas semanas. Já formámos uma boa equipa de exploradores, os exploradores Cambalhotas. Até temos um cartão de explorador para podermos sempre decidir o que queremos explorar.

Formámos três equipas e fizemos jogos tradicionais: tínhamos que fazer uma corrida de sacos, um jogo com tampas em que tínhamos que deitar água num copo até encher e outro com uma colher e uma batata. Por cada jogo que fizéssemos ganhávamos uma peça para depois montarmos um puzzle do vulcão, do tornado e do tsunami.

Fizemos um diário de explorador para registarmos as pesquisas que fazemos e tudo o que aprendemos sobre os fenómenos naturais e aprendemos uma música nova. Já pesquisámos sobre fenómenos naturais, sobre tornados e sobre vulcões. Sabes que o vulcão escudo é o mais forte? Deita muita lava e fogo. Aprendemos a fazer a experiência do tornado com garrafas de água e berlindes. Vimos vídeos e imagens, até estivemos a investigar de “barriga para o ar”, com a imagem no tecto. Uns meninos estiveram a pintar, outros a ver livros. Alguns meninos fizeram pesquisa em casa, trouxeram rochas vulcânicas, fotografias de vulcões nos Açores. Até aprendemos o jogo do “Bingo de Exploradores”, se quiseres podemos ensinar-te as regras.

Fizemos uma prova de orientação e fomos exploradores a sério. Cada menino tinha um rebuçado no bolso de cores diferentes para depois fazermos uma equipa laranja, outra amarela e uma verde. Em cada sala tinha um papelinho com a nossa cor com uma adivinha e com uma linha para pôr a resposta. No fim do jogo recebemos outro rebuçado e aprendemos outra música dos exploradores cambalhotas que te queremos ensinar. Temos vindo a construir a nossa teia com todas as actividades que temos feito durante estas semanas. Está cada vez maior! Ultimamente temos visto na televisão alguns fenómenos naturais, esperamos que tu e os teus amigos também tenham visto.

Apêndice 16

Carta para a exploradora Sara com o que já sabemos e fizemos sobre os Fenómenos Naturais

Na semana passada fizemos vulcões com massas de lasanha pintadas e ficaram parecidos com um mosaico. Esta semana já começámos a fazer a nossa maquete do vulcão para depois fazermos a experiência. Temos uma grande novidade para te contar! Vamos fazer uma exposição e experiências para ensinar aos nossos pais e a toda a gente que quiser aprender mais sobre os fenómenos naturais.

Boas investigações.

Beijinhos e abraços dos meninos dos 5 anos A do Clube de Exploradores Cambalhotas.

Apêndice 17

Maquete do vulcão



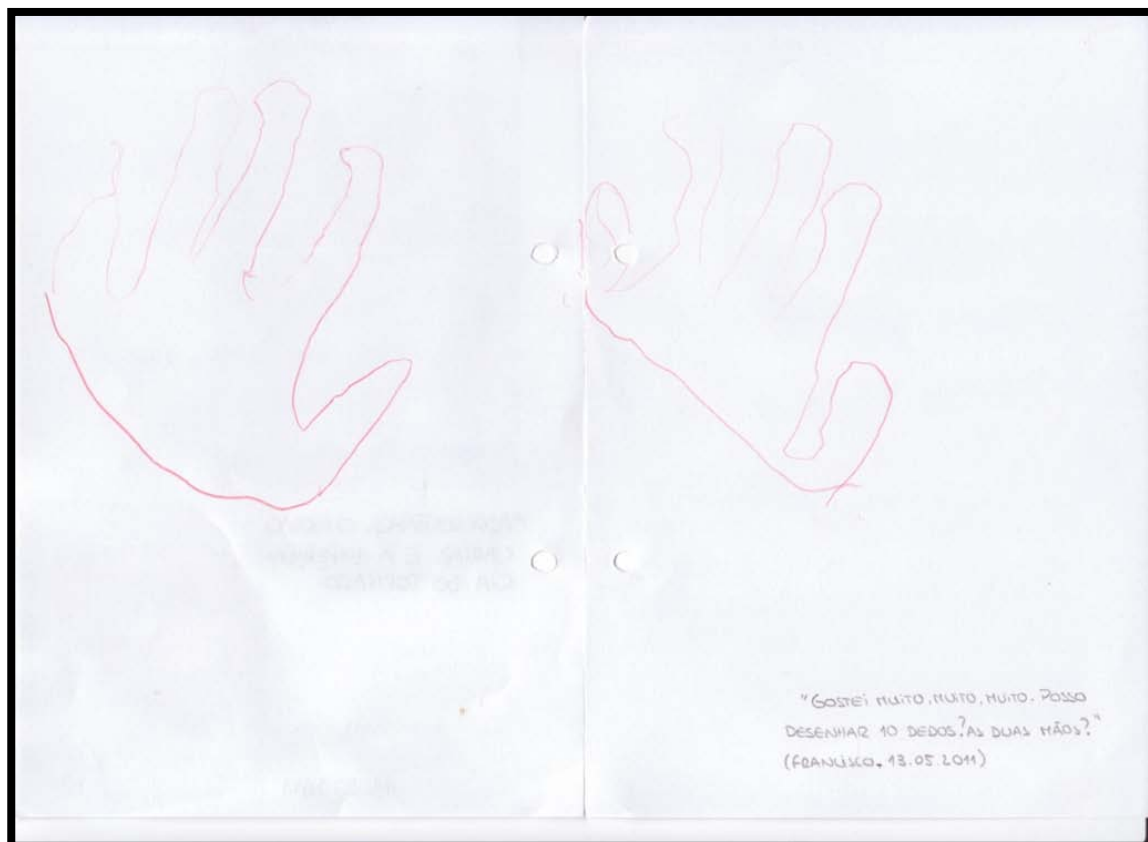
Apêndice 18

Crachá de “Bom Explorador”



Apêndice 19

Avaliação das actividades no diário de explorador



Anexos



Anexo 1

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 Frequente; S = Sempre;