

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Pequenos Passos de uma estagiária...

Telma Gouveia Amaro

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Coimbra,

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Pequenos Passos de uma estagiária...

Telma Gouveia Amaro

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vera do Vale

Coimbra,

2012

Agradecimentos

Primeiramente quero agradecer a todos os que me acompanharam e apoiaram ao longo desta caminhada. Assim sendo, agradeço à Professora Doutora Vera do Vale, à Professora Ana Coelho e aos restantes professores da Escola Superior de Educação que ao longo da minha formação foram uma mais valia para que desenvolvesse um conjunto de competências essenciais para o meu futuro.

Agradeço à minha amiga e também colega de estágio Diana Rodrigues, pois sem a qual este meu percurso não terei sido tão valioso pelo companheirismo e amizade partilhados ao longo destes anos. Agradeço igualmente à educadora cooperante, às crianças com quem partilhei e onde desenvolvi o meu estágio, e à restante equipa educativa que compõem a instituição, pela partilha de saberes e pelo ambiente de entreajuda que foi manifestado ao longo do estágio.

Às minhas amigas Alejandra Patarra e Patrícia Veríssimo pelos laços de amizade criados ao longo deste meu percurso, e pelo apoio, pelos conselhos e pela presença nos momentos mais importantes da minha vida, pois sem elas esta jornada não teria o mesmo significado. Às minhas amigas Sara Silva, Raquel Costa, Márcia Ribeiro e ao Carlos Varandas pelo companheirismo e amizade que tornaram este percurso mais fácil. A todos eles um muito obrigada, pois foram “essenciais” e a quem eu quero dizer: “ Porque eu sofreria se perdesse todos os meus amores, mas morreria se vos perdesse a vocês!”. Obrigada!

Agradeço à minha família, mãe, pai e irmãs, Mariana e Diana, a quem um obrigado não é suficiente, pois percorreram esta caminhada sempre a meu lado, apoiando-me nos meus maus momentos e não me deixando desistir dos meus sonhos.

Agradeço igualmente à minha Madrinha por todo o apoio e presença em momentos tão importantes da minha vida. À minha avó Isabel, que apesar de se ter “ausentado” permanece sempre no meu coração.

Aos meus avós, tios, padrinho, afilhada e primos que estiveram sempre presentes e que festejaram comigo cada vitória que fui ganhando ao longo da minha vida.

À minha madrinha de curso e amiga de infância Marta Cardoso e ao meu grande amigo Daniel Lima pelo forte laço que nos une e por terem estado sempre presentes quando mais precisei.

E por último, mas não menos importante, muito pelo contrário, ao Luís Manaia, pelo apoio, tolerância, paciência e compreensão, pois sem o qual todo este percurso não teria o mesmo significado.

Obrigada!

Resumo

O presente relatório pretende narrar o percurso formativo realizado no âmbito do Mestrado em Pré-Escolar, que culminou com a realização de um estágio num Jardim-de-Infância.

O documento apresenta de forma reflexiva e descritiva todo este processo, sendo destacados alguns momentos que contribuíram para um enriquecimento profissional. As reflexões que fazem parte deste relatório são fundamentadas teoricamente e complementadas com revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Estágio; Educação Pré-Escolar; Reflexões; Prática educativa.

Abstract

This report seeks to narrate the formation journey conducted under the Early Childhood Education Master, which culminated with the completion of an internship in a kindergarten.

The document presents the descriptive and reflective manner throughout this process, and highlighted some moments that contributed to a professional enrichment. The reflections that are part of this report are grounded in theories and supplemented with literature review.

Keywords: Teacher training; Early Childhood Education; Reflection; Educational practice.

Índice

Introdução.....	1
Parte I.....	5
Primeiro Passo.....	5
...Conhecer melhor para iniciar esta aventura	5
1. Caracterização da Instituição.....	7
1.1. Projecto Curricular de Grupo	9
1.2. Organização do tempo e do espaço	11
1.3. Avaliação.....	14
1.4. Dinâmicas Relacionais	15
2. Caracterização do grupo.....	16
3. Práticas educativas.....	18
Parte II.....	23
Segundo Passo.....	23
...Pouco a pouco vou intervir.....	23
1. Fase I – 1º Passo: A Entrada... ..	24
2. Fase II – 2º Passo: Início de uma Prática... ..	28
3. Fase III – 3º Passo: Uma prática melhorada.....	31
4. Fase IV – 4º Passo: O nosso Projecto.....	34
Parte III.....	37
Terceiro Passo.....	37
...Reflectir cada passo.....	37
<i>Experiências-chave</i>	<i>37</i>
1. Sistema de Acompanhamento das Crianças	38
2. Heterogeneidade e Aprendizagem Cooperativa	43
3. Investigar as perspectivas das educadoras.....	47
3.1. Metodologia.....	47

3.2.	Amostra	48
3.3.	Instrumentos de recolha de dados	48
3.3.1.	Entrevista.....	48
3.3.2.	Escala de Empenhamento do Adulto.....	49
3.3.3.	Procedimentos	50
3.4.	Apresentação e interpretação dos dados.....	52
3.5.	Conclusões	59
4.	Projecto: “Por Terras do Deserto”	63
4.1.	Fundamentação Teórica	63
4.2.	Objectivos do projecto	66
4.3.	Situação desencadeadora.....	66
4.4.	Fases do projecto.....	68
4.5.	Conclusão	70
5.	Aprender a brincar	71
	Reflexão Final	76
	Conclusão.....	78
	Referências Bibliográficas	80
	Anexos.....	83
	Anexo 1	84
	Anexo 2	86
	Anexo 3	87
	Anexo 4	88

Índice de Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Modelo da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

CAF – Componente de Apoio à Família

Índice de Figuras

Figura 1- Fotografia da teia conceptual do Projecto “Por Terras do Deserto”

Índice de Quadros

Quadro 1 – Rotina da instituição

Quadro 2 – Gráfico do n.º de observações feitas na categoria “Sensibilidade”

Quadro 3 – Gráfico do n.º de observações feitas na categoria “Estimulação”

Quadro 4 – Gráfico do n.º de observações feitas na categoria “Autonomia”

Quadro 5 – Gráfico das médias globais por categoria

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra. Ao longo do relatório pretendo narrar, não só o percurso por mim realizado ao longo do estágio, como também as aprendizagens significativas que este me proporcionou.

O estágio foi realizado em valência de Jardim-de-Infância, tendo a duração de 300h, distribuídas por quartas, quintas e sextas-feiras, ao longo de sete meses, tendo desta forma iniciado a 9 de Novembro de 2011 e terminado a 18 de Maio de 2012. Este foi realizado a par com a minha colega de estágio e contou, não só com a colaboração da educadora cooperante e toda a equipa educativa que compõe a instituição, bem como com a supervisão da docente Vera do Vale.

O documento que se segue encontra-se dividido em quatro partes. Primeiramente, caracterizo a instituição, o grupo de crianças com quem estagiei e as práticas educativas exercidas pela educadora cooperante. De seguida descrevo o estágio por mim realizado durante este ano lectivo, apresentando as suas várias fases. Num terceiro momento apresento algumas experiências-chave que denotei como relevantes no meu processo formativo. Por fim, numa reflexão final, exponho algumas aprendizagens que adquiri ao longo do estágio e da minha formação.

Relativamente ao título “Pequenos passos de uma estagiária”, considero que no nível de formação em que me encontro é importante ter

em atenção as novas aprendizagens e experiências vivenciadas, para que as possa transformar em minhas ações. São estes passos que, apesar de serem pequenos, são significativos, e que tenho de ter em conta no meu futuro como educadora, de forma a ter uma postura mais atenta e cuidada sobre a minha prática.

Em suma, este relatório irá espelhar todo o trabalho que, com empenho e dedicação, realizei ao longo da formação de Mestrado.

Parte I

Primeiro Passo...

...Conhecer melhor para iniciar esta aventura

1. Caracterização da Instituição

O local onde foi realizado o estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), suportada pela Obra de Promoção Social do distrito de Coimbra.

A instituição tem como valências a Creche e o Jardim-de-Infância, sendo que na Creche podemos encontrar três salas, e no Jardim-de-Infância duas salas, onde numa das quais realizei o meu estágio.

A instituição é de rés-do-chão e dispõe ainda de: 1 gabinete de Educadoras, 2 salas de isolamento (onde uma delas serve de sala de acolhimento), 2 WC para crianças, 1 WC para adultos e ainda outro que está equipado para deficientes, 2 salas de arrumação, 1 refeitório, copa e cozinha, 1 dispensa, lavandaria e ainda espaço ao ar livre que dispõe de algum equipamento didáctico.

Quanto à equipa educativa, esta é constituída por 4 educadoras (sendo uma delas Directora Técnica Pedagógica), 5 auxiliares da Acção Educativa, 1 cozinheira, 1 ajudante de cozinha, 2 auxiliares de serviços gerais e 1 assistente social a tempo parcial.

Segundo o Decreto-Lei n.º 147/97, cabe à Directora Técnica Pedagógica coordenar a aplicação do Projecto Educativo do Estabelecimento; coordenar a actividade educativa, de forma a garantir a execução das orientações curriculares, bem como as actividades de animação socioeducativa; orientar tecnicamente toda a acção do pessoal docente, técnico e auxiliar; organizar, de acordo com as normas de cada instituição, a distribuição do serviço docente e não docente; estabelecer o horário de funcionamento de acordo com as necessidades da família,

salvaguardando o bem-estar das crianças, tendo em conta as normas de cada instituição e submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a sua competência.

Sob impedimento da Directora Técnica, cabe às educadoras fazer a sua substituição. Estas deverão ainda elaborar e cumprir o programa de actividades de acordo com o grupo etário que têm à sua responsabilidade, em cada ano lectivo; sensibilizar as auxiliares para a colaboração desse mesmo programa; dar conhecimento à educadora coordenadora de tudo o que diga respeito ao funcionamento da creche/jardim-de-infância; estabelecer contactos com as famílias, de modo a favorecer a interacção da Família/Escola; realizar entrevistas com os pais, no início da frequência das crianças, estabelecendo assim, o primeiro contacto com a família; organizar e participar em reuniões da equipa pedagógica, reuniões com o pessoal de apoio educativo e com as famílias e promover o seu próprio aperfeiçoamento profissional.

O Projecto Educativo salienta os seus objectivos e princípios, sendo estes centrados sempre na criança e na sua formação pessoal e social. Tendo em conta que a criança se desenvolve num processo de interacção social, desempenhando um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, é fundamental partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios.

O bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender. Desta forma, o contexto institucional é organizado como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. O tempo, o espaço e a

sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança.

No que concerne à Componente de Apoio à Família, o Jardim-de-infância oferece almoço, lanche e faz prolongamento de horário. Todas as crianças beneficiam do serviço de CAF.

1.1. Projecto Curricular de Grupo

Para que as crianças possam desenvolver as suas competências sociais, de acordo com o Projecto Curricular de Grupo da “Sala Fantasia”, a educadora procura facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo, bem como a atenção e o respeito pelo outro, através da sua atitude, de histórias e da participação das crianças.

Uma vez que esta entidade educacional defende que a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos pode ser facilitadora para o desenvolvimento da aprendizagem e da organização do grupo, a instituição pretende criar situações que facilitem o trabalho entre pares e pequenos grupos. Assim as crianças desenvolvem-se e aprendem, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.

Segundo o Projecto Curricular de Grupo, são objectivos específicos do mesmo a integração, a adaptação das crianças na vida do Jardim-de-infância; o desenvolvimento do seu conhecimento pessoal e social; a promoção da descoberta da identidade de cada criança e do grupo; proporcionar vivências de grupo, contribuindo para o fortalecimento de laços entre as crianças; alargar o conhecimento do

mundo: realizar descobertas sobre o contexto social e sensibilizar para a defesa do meio ambiente e do património cultural.

A avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo é feita através de um portefólio, uma vez que este processo de avaliação permite conhecer melhor a criança de forma a acompanhar a evolução das suas aprendizagens e fornece elementos concretos para a reflexão e adequação da acção educativa do educador. Pretende-se que façam parte do portefólio vários registos de observação, como desenhos, pinturas, registos escritos, gravações, fotos, etc., seleccionados segundo critérios estabelecidos com as crianças.

Existem ainda outros documentos, como os processos individuais e a caderneta do pré-escolar, que permitem acompanhar o percurso e a aprendizagem da criança ao longo do ano lectivo.

Nos processos individuais consta uma ficha de síntese de avaliação do pré-escolar de acordo com as áreas de conteúdo; a ficha de inscrição; uma ficha de observação/aquisição de competências, também esta de acordo com as áreas de conteúdo; uma ficha de avaliação colectiva e/ou individuais de cada uma das actividades extra-curriculares; desenhos que mostram a evolução gráfica da criança; uma ficha de avaliação de diagnóstico a preencher com os pais; fichas de observação desde que a criança entrou na instituição; uma ficha de atendimento às famílias; um projecto integrado de intervenção precoce para as crianças que necessitem de um apoio mais individualizado; uma prova de avaliação de capacidade articulatória, onde consta uma folha de registo fonológico e uma lista de pertences da criança.

Na caderneta do pré-escolar, elaborada pela educadora, constam os registos do dia-a-dia que permitem estabelecer a comunicação entre família e o Jardim-de-infância e conhecer o funcionamento do mesmo; a

identificação da criança; dados clínicos; um termo de responsabilidade para administração de medicamentos SOS; informações correspondentes às áreas de conteúdo; o horário da componente lectiva; o horário da componente de apoio à família e uma tabela de registo semanal de ocorrências.

“A criança é valorizada em toda a sua essência, tudo o que diz respeito à criança e o que tem verdadeiramente sentido para ela torna-se impreterivelmente a intencionalidade do educador, em que a sua atitude deverá ser profunda e autêntica” (Projecto Curricular de Grupo, 2011, p. 11).

1.2. Organização do tempo e do espaço

A organização do tempo educativo é feita de um modo flexível, no entanto existe uma rotina educativa diária que segue a seguinte ordem:

Quadro 1 – Rotina da instituição

Duração	Momento da Rotina
8h – 9h	Entrada e acolhimento
15 min.	Higiene
9h30 – 11h15	Trabalho em grande grupo/ Actividades orientadas
11h30 – 11h45	Higiene
11h45 – 12h45	Almoço

15 min.	Higiene
2h	Repouso/ Sala
15 min.	Higiene
15h15 – 15h45	Actividade em grande grupo
15h45 – 16h15	Lanche
16h15 – 17h	Actividade de escolha livre
10 min.	Tempo de arrumar
17h – 18h30	Saídas/ Encerramento

As actividades realizadas no período da manhã decorrem após um momento prévio de conversa em grande grupo, onde se verifica a marcação de presenças e se contam novidades, combinam-se as actividades do dia. O período da manhã é também reservado para as actividades mais orientadas pela educadora, seguindo-se por actividades de escolha livre. A parte da tarde inicia-se com um pequeno momento de conversa, ao que se seguem actividades mais relaxantes.

As crianças têm ainda oportunidade de participar em actividades extra-curriculares, à quinta-feira das 10h30 às 11h15 com música.

A sexta-feira de manhã é não só destinada à avaliação semanal do trabalho desenvolvido durante a semana – Jornal de Parede, e à planificação da semana seguinte de acordo com os interesses e desejos

manifestados pelas crianças, bem como à organização dos portefólios das crianças.

Há ainda que referir que algumas crianças frequentam a actividade extra-curricular de Música às quintas-feiras no período de manhã.

A gestão dos tempos, do espaço, dos recursos e dos saberes é feita em parceria com as crianças, através de uma planificação conjunta. Existe uma negociação entre o grupo e a educadora.

A organização do espaço, bem como os materiais da sala de actividades é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, podendo sofrer alterações no decorrer do ano lectivo.

A sala de actividades está dividida em várias áreas, na área do jogo simbólico (casinha das bonecas); na área da expressão plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem e pintura); na área da biblioteca, da experimentação e da matemática (jogos de mesa); na área das construções e na área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão (almofadas).

As regras da sala foram discutidas em grande grupo e elaboradas em conjunto, uma vez que as “normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva” (Ministério da Educação, 1997, p. 36). A sala de actividades é um local onde se organiza e regista o saber, devendo ser um sistema flexível, vivo e em mudança.

Os materiais lúdico-didáticos disponíveis na sala são diversificados, adequados e em bom estado de conservação. Também os jogos didático-pedagógicos são de grande diversidade. Contudo, ainda existe a necessidade de melhorar a biblioteca e organizar melhor o espaço de jogos e construções.

1.3. Avaliação

O Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (II, ponto 3, alínea C) refere que “o educador avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as suas aprendizagens de cada criança e do grupo”.

A avaliação implementada na Sala Fantasia baseia-se na observação de cada criança e do grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e o conhecimento do contexto familiar e do meio em que as crianças vivem.

De acordo com o que se sabe do grupo e da cada criança, é planeado o ambiente educativo e as situações de aprendizagem, não descurando as crianças nesse processo. Avaliar o processo e os efeitos permite à educadora tomar consciência das acções e adequar o processo educativo às necessidades educativas de cada criança e do grupo e à sua evolução. A avaliação com as crianças e a auto-avaliação servem também de referência e suporte para o planeamento.

Relativamente à avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo, é estabelecido de acordo com

projecto pedagógico/curricular um processo de avaliação por portefólio, pois este permite conhecer a criança sob vários ângulos. Deste modo é possível acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que fornece elementos concretos para a reflexão e adequação da acção educativa realizada. Deste portefólio fazem parte registos de observação diversos (desenhos, pinturas, registos escritos, gravações, fotos), seleccionados segundo critérios estabelecidos com as crianças.

Também é realizada uma avaliação do Projecto Curricular, centrada no processo do mesmo, onde são identificados diversos aspectos, tais como: principais dificuldades; efeitos/impactos da acção nas crianças e nas práticas profissionais e pessoais; e a adesão das crianças.

1.4. Dinâmicas Relacionais

De forma a promover a aprendizagem das crianças é igualmente importante que se construam relações para além das crianças. Desta forma, a educadora propõe estabelecer relações com a família, comunidade e com a restante equipa que constitui a instituição.

“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.” (OCEPE, pág. 43).

A relação com os pais é dinamizada desde o início do ano lectivo, onde lhes é solicitado que colaborem activamente nas actividades, quer através das reuniões, como na dinamização de projectos e actividades.

Esta relação deve também ser estabelecida através da sua participação no Projecto Pedagógico e nas actividades do Plano Anual de Actividades.

Quanto à relação com a comunidade, são perspectivadas algumas actividades, nomeadamente, visitas de estudo, idas ao Teatro, a participação em projectos alargados da cidade de Coimbra, bem como a parceria com a ludoteca da Câmara de Coimbra.

São também desenvolvidas reuniões regulares entre a educadora e auxiliar e entre as restantes educadoras e equipa educativa, de forma a proporcionar momentos de trabalho em equipa para garantir o desenvolvimento pessoal e profissional.

É ainda feita uma relação com a Escola Básica, onde são organizadas visitas guiadas à mesma, para conhecer melhor a sua dinâmica e funcionamento.

2. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 20 crianças, sendo que 3 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino. As idades situam-se na faixa etária dos 3 anos e 5 anos. A maioria das crianças reside nas imediações do Jardim-de-infância, outras em localidades mais afastadas.

De manhã, a deslocação para o Jardim-de-infância faz-se, na maioria dos casos, em transporte próprio, havendo apenas três crianças que utilizam o transporte público. A maioria das crianças reside com ambos os pais, havendo contudo 3 crianças de famílias mono parentais que vivem apenas com a mãe. Alguns familiares directos,

preferencialmente avós, vêm buscar as crianças no final do período lectivo.

É um grupo de crianças muito autónomo e interessado. A maior parte das crianças manifesta independência e realização das suas tarefas de higiene. Em termos de preferências, a grande maioria das crianças adora as actividades de escolha livre, brincar ao ar livre e jogos. Este grupo já domina as regras de funcionamento do jardim-de-infância, muito embora este trabalho tenha de ser continuado. São cooperantes na realização de trabalhos com o adulto e aderem com prazer às experiências de aprendizagem propostas.

É importante referir que, relativamente às crianças, é defendida pelo Ministério da educação,¹ a igualdade de oportunidades de sucesso escolar; a promoção de atitudes e valores ligadas à cidadania e hábitos de vida saudáveis; um ambiente organizado, acolhedor, alegre e seguro; um currículo relevante para as crianças; a continuidade e progressão em relação ao ambiente familiar; a observação e avaliação do alcance da aprendizagem; uma pedagogia organizada e estruturada tendo como suporte a actividade lúdica característica destas faixas etárias; uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais e a perspectiva de que as crianças aprendem activamente.

Em relação aos pais e à comunidade, é defendido o envolvimento dos mesmos na vida quotidiana do contexto do Jardim-de-infância e um trabalho cooperativo entre todos.

¹ De acordo com a Lei-Quadro 4/97

3. Práticas educativas

A prática da educadora cooperante baseia-se nos modelos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Pedagogia de Projecto, que se interligam com algumas directrizes presentes nas OCEPE.

Ao longo de todo o processo que envolveu o estágio fui observando as práticas exercidas pela educadora e como estas se enquadram com os modelos curriculares acima referidos

Um das condições impostas pelo MEM, e que é imposta na Sala Fantasia, é que a organização dos grupos das crianças seja feita na vertical, e não por níveis etários, de forma a integrar as várias idades para que possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural, de forma a garantir o respeito pelas diferenças individuais no exercício de entreaajuda e colaboração formativas.

Este modelo dá também importância à necessidade de manter um clima de livre expressão das crianças, onde o educador deverá valorizar as suas experiências de vida, devendo registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas. Torna-se também indispensável permitir às crianças o tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos que possam suscitar projectos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador, que alimentam um modelo educativo, como o da Escola Moderna que implica o desenvolvimento em simultâneo de projectos diversificados no trabalho educativo.

Também na organização da sala pude observar que se seguiam os princípios do modelo do MEM, em que a sala é vista como uma estrutura básica que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem. Desta

forma, são criadas seis áreas básicas de actividades: espaço para a biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; actividades plásticas e outras expressões artísticas; espaço de laboratório de ciências e experiências; espaço de carpintaria e construções; espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”. Cada uma destas áreas de actividades aproxima-se tanto quanto possível da realidade, com excepção, do centro dos brinquedos como área de jogo e “faz de conta”.

O espaço é organizado, de forma a tornar o ambiente agradável e estimulante, utilizando as paredes como expositores das produções das crianças para que estas se possam rever nos seus trabalhos.

As crianças também têm à sua disposição o Mapa de Presenças e o Jornal de Parede.

A educadora segue ainda as orientações deste modelo para a organização do tempo, sendo que a parte da manhã é destinada às actividades eleitas pelas crianças, com o apoio discreto do educador e a parte da tarde, por vezes é reservada para sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pelos educadores, ou ainda para trabalhos em grupo.

Por último, mas não menos importante, há que referir a importância da comunicação, visto ser uma componente central da pedagogia do MEM. A comunicação assume uma dupla função. Em primeiro lugar, pode ser vista com uma função cognitiva que ocorre quando é pedido às crianças que falem sobre as suas experiências e acções. Neste caso, elas submetem-se a um processo de reflexão que lhes permite perceber e estruturar melhor o que querem comunicar. Em

segundo lugar, a comunicação assume uma função social, onde a informação é partilhada e disseminada para o benefício do grupo.

Para além de serem aplicadas algumas directrizes respeitantes ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, e como também já foi referido acima, a educadora orienta as suas práticas respeitando também algumas orientações da Pedagogia de Projecto.

O projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Este não tem um período de concretização definido, pois pode durar dias, semanas ou até meses, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. O projecto surge dos interesses e necessidades reveladas pelas crianças, podendo ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita. Em educação de infância um projecto desenvolve-se com o grupo total das crianças, podendo ser possível que o mesmo seja realizado em pequenos grupos.

Os projectos podem ser incorporados no currículo de acordo com o trabalho de cada educador, que define a sua calendarização consoante as preferências, compromissos e condicionantes dos educadores.

Este tipo de trabalho refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem que dá ênfase ao papel do educador no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de forma que tenham o significado pessoal para elas. A educação por projecto facilita uma aprendizagem por participação activa, ou seja, as crianças vivenciam as situações-problema, reflectem sobre elas e tomam atitudes perante os factos.

A criança é um ser competente a quem deve ser dada a oportunidade de ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos cit. em Mendonça, 2002, p. 67). Neste sentido, pude observar que a educadora preocupa-se em reflectir se realmente está a dar oportunidade às crianças de expressarem e participarem genuinamente com as suas ideias no projecto ou se são simples imposições suas. A reflexão leva a repensar o currículo, a metodologia, os objectivos, quem é a criança que está à nossa frente, qual a sua origem, o que quer, quais as suas necessidades, quais os seus interesses, para deste modo se poder chegar a cada uma delas e ao grupo como um todo. Reflectir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade (Zeichner, 1993, p.17).

Segundo Katz e Chard (1997) é importante que o educador tenha em conta os factores que fazem parte do projecto. Sendo estes a realidade humana, a realidade externa à escola, os objectivos comuns, os valores, a colaboração, a responsabilidade e a tecnologia.

Através dos projectos, aprender deixa de ser um simples acto de memorização e passa a ser um espaço de experimentação. Assim o conhecimento é construído tendo em conta o contexto em que é utilizado.

Um dos principais objectivos da abordagem de projecto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos. Estas aprendem com outras crianças alguns componentes novos de acontecimentos que lhes são familiares.

O trabalho de projecto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, tendo cada uma delas implicações

educacionais diferentes. Algumas escolhas são processuais, algumas estéticas e outras funcionalmente intrínsecas à actividade. As escolhas têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais. Independentemente da natureza da escolha, as crianças podem consultar o educador para pedir conselhos, dando-lhe assim uma oportunidade para falar com elas sobre o trabalho e para partilhar os seus pontos de vista e expectativas. Escolher fazer algo e as suas razões são assuntos que as crianças negociam frequentemente com o educador.

Um objectivo global desta abordagem é cultivar a vida da mente da criança mais nova. Uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao desenvolvimento das suas mentes em crescimento. Incentiva-as a pôr questões, resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.

Por último, a relação que a educadora faz com as OCEPE prende-se com os objectivos globais dirigidos para a mesma. A educadora segue as etapas que no documento são tidas como orientadoras da prática profissional dos educadores, sendo estas o observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Estas etapas estão interligadas e devem suceder-se de forma aprofundada.

Parte II

Segundo Passo... ...Pouco a pouco vou intervir

1. Fase I – 1º Passo: A Entrada...

O estágio teve início a 9 de Novembro e com ele começou uma nova aventura, rica em experiências e aprendizagens importantes para o meu futuro profissional.

No primeiro dia, eu e a minha colega de estágio, fomos recebidas pela Directora Técnica Pedagógica, que também foi a nossa educadora cooperante. Inicialmente, numa conversa, apresentou, de forma sucinta, o funcionamento da instituição, não só a nível teórico, como a prática ali exercida. Nesta conversa informou-nos que, não só a sua prática, como também a das outras educadoras da instituição, se regiam pelo modelo curricular da Escola Moderna e pela Pedagogia de Projecto. A educadora, ainda nos caracterizou o grupo de crianças que acompanha e, salientou também, a importância de haver um bom ambiente educativo.

No final da conversa a educadora apresentou-nos todo o espaço físico da instituição, bem como a equipa educativa que a compõe. É importante ainda referir que fomos muito bem recebidas, tanto por toda a equipa (desde da creche, a jardim-de-infância, cozinheiras e auxiliares), bem como pelas crianças com as quais iríamos fazer este percurso.

Esta primeira fase foi importante para o processo de adaptação, bem como de observação do contexto educativo. Ao longo destas cinco semanas pude observar, pela primeira vez, a implementação de projectos e averiguar que os pressupostos teóricos que aprendi ao longo do meu percurso académico, se aplicavam na realidade e de que maneira se aplicavam.

A primeira semana debruçou-se sob o tema “S. Martinho”, visto que nos encontrávamos na época festiva do mesmo. Em torno deste tema,

a educadora proporcionou às crianças experiências diversificadas, explorando várias áreas de conteúdo. Inicialmente, contou a lenda do dia de S. Martinho onde, em conjunto com a auxiliar, se disfarçou de Martinho e do “homem velho”, de forma a deixar as crianças interessadas pelo conhecimento da lenda. Após esta actividade, as crianças puderam ir para o espaço exterior, onde apanharam castanhas e ouriços para a decoração da instituição no dia de S. Martinho.

O conto da lenda despertou de tal maneira o interesse nas crianças, que estas pediram para a educadora a contar novamente. Desta vez, a educadora seguiu uma abordagem diferente, contando a lenda com o suporte de uma caneta e papel de cenário. À medida que a educadora contava a lenda, ia desenhando no papel de cenário, onde abordou não só o domínio da linguagem oral e escrita e expressão plástica, como também a expressão musical, na medida em que explorou a altura da voz (agudo/grave), a intensidade (forte/fraco) e duração (longo/curto).

Com este tema a educadora fez ainda abordagem ao domínio da matemática, trabalhando os conjuntos de objectos, neste caso, de castanhas.

Foi ainda preparado um teatro, intitulado de “História dos frutos do Outono”, planeado pelas educadoras e auxiliares da instituição, onde todas as crianças da instituição puderam assistir.

Para além do trabalho realizado em redor do tema do “dia de S. Martinho”, pude ainda ter um primeiro contacto com um mini-projecto. Este era relacionado com o sistema solar. As crianças demonstraram-se sempre implicadas e interessadas nas actividades que se realizavam, fazendo questões e trazendo materiais de casa sobre o tema. Ao longo

deste projecto foram desenvolvidas actividades, explorando várias áreas de aprendizagem, tais como, o domínio do conhecimento do mundo, da formação pessoal e social, expressão plástica e o domínio da linguagem oral e escrita.

As crianças puderam construir um telescópio, com um tubo de papel pintado por elas, desenharam um foguetão e ainda ouviram a história “A que sabe a lua” no sótão das histórias. Através da leitura da história aprofundaram os seus conhecimentos sobre a lua e as suas fases. A educadora criou ainda uma janela onde estava uma fase da lua e a sua adivinha correspondente para que, quando os pais viessem buscar os seus filhos pudessem, em conjunto, descobrir de que fase da lua se tratava. Através das pesquisas realizadas, as crianças quiseram saber mais sobre as estrelas e as constelações. Com esta conversa, surgiu o conceito de “estrela do desejo” e, desta forma, cada criança tinha uma estrela para pedirem um desejo que gostavam que se realizasse.

Na semana seguinte tivemos a oportunidade de planificar com as crianças. Depois de muito conversar sobre a viagem à lua e do problema que os russos tiveram, as crianças quiseram construir uma bandeira russa, já que os russos (os primeiros a aterrar na lua) quando foram à lua não levaram uma bandeira para lá deixar. Em papel de cenário desenharam e pintaram os planetas e estrelas, e fizeram também pequenos foguetões que, posteriormente, foram colocados no papel de cenário.

Num dos livros que as crianças levaram, encontrava-se uma imagem de um eclipse solar, o que despertou a curiosidade nas crianças. Neste seguimento, foi contada a “História de Amor da Lua e do Sol” que,

posteriormente, foi ilustrada pelas crianças e transformada em livro para que as crianças pudessem levar para casa.

As crianças tiveram ainda oportunidade de se vestir de astronautas e tirarem uma fotografia ao lado de uma maquete de um foguetão que estava incorporado num livro.

Em conversas com as crianças, mais propriamente na realização do Jornal de Parede, as crianças solicitaram a realização de uma actividade de expressão motora. Assim sendo, na terceira semana, e por impedimento da educadora, desenvolvemos uma actividade de expressão motora. As crianças, exceptuando uma, envolveram-se na actividade, pedindo para que esta se voltasse a repetir.

A última semana da primeira fase foi dedicada ao Natal. Depois de questionar as crianças sobre o que elas sabiam sobre o Natal, a educadora deu a conhecer a história do menino Jesus, do Pai Natal e o porquê de se festejar o Natal. As crianças construíram um presépio e decoraram sapatos velhos para colocar na árvore de Natal.

Como no dia da festa de Natal iam receber a visita de crianças surdas que iriam interpretar em língua gestual a música “A Rena Rodolfo”, as crianças da sala fantasia também quiseram aprender algumas palavras em língua gestual para poderem cantar com as visitas. Para tal, recebemos a visita da professora das crianças surdas que ensinou algumas palavras. No dia da festa, as crianças cantaram a música que ensaiaram e ainda receberam prendas simbólicas.

A primeira fase teve o seu término a 16 de Dezembro.

2. Fase II – 2º Passo: Início de uma Prática...

A 2ª fase do estágio teve início a 4 de Janeiro e terminou a 29 de Fevereiro, tendo sido interrompida entre 14 de Janeiro a 14 de Fevereiro por se tratar da época de exames para os alunos de mestrados da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Nesta fase pude pôr em prática o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), ao realizar a ficha 1G². Este revelou-se um instrumento precioso, na medida em que me permitiu conhecer melhor e de uma forma mais pormenorizada cada uma das crianças, desde uma observação atenta do grupo ao preenchimento da grelha. Para além de um melhor conhecimento das crianças ao nível do bem-estar e implicação, permitiu ainda destacar as crianças que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis baixos, identificar as tarefas mais e menos motivadoras para as crianças e observar também como os níveis de bem-estar e implicação variam consoante a actividade que a criança realiza.

Na primeira semana tive oportunidade de ver crescer e participar num novo projecto. Tratava-se de um mini-projecto, devido à sua curta duração, sobre o corpo humano. Nele pudemos analisar com as crianças o exterior e interior do corpo humano e as partes que o constituem, explorando livros e imagens que estas traziam de casa, bem como a informação que a educadora transmitia. Depois de as crianças se terem familiarizado e aprendido algo sobre o tema, realizámos algumas actividades, tanto a nível plástico, como motor, de forma a que conhecessem o seu corpo e os seus constituintes.

² Assunto a ser tratado na Parte III deste documento, referente à experiência-chave sobre o Sistema de Acompanhamento das Crianças.

Para as actividades de expressão motora realizadas criaram-se regras para haver um bom funcionamento aquando a utilização do polivalente para as actividades de expressão motora. Estas foram dadas pelas crianças, bem como as consequências caso não fossem cumpridas.

Na época carnavalesca voltámos a planificar junto com as crianças. Dada a época que se estava a viver, as crianças construíram máscaras e enfeitaram-nas. Posteriormente, construíram uma tenda de circo em papel cenário. Esta actividade veio na sequência de uma actividade iniciada pela educadora, onde as crianças coloriram um desenho de um palhaço e, como este se encontrava em tendas de circo, foi proposta a elaboração de um desenho de uma tenda em papel cenário, para, depois de colorido, poder ser exposto as pinturas dos palhaços.

No dia de Carnaval, as crianças puderam fantasiar-se do que mais gostassem. Este dia foi dedicado às actividades livres.

Na última semana de estágio da 2ª fase, uma das crianças mostrou interesse sobre vulcões, o que fez despertar o interesse nas restantes crianças. Depois de uma conversa com as crianças sobre o que elas gostavam de saber e o que já sabiam sobre vulcões, surgiu a ideia de realizar um vulcão. No dia seguinte, e com a ajuda das estagiárias, construiu-se um vulcão, recorrendo a materiais recicláveis. Depois de construído, as crianças quiseram saber mais sobre a lava e como esta explodia. Assim sendo, surgiu a ideia de realizar uma experiência, onde se visualizasse esse fenómeno. Como se tratava de um novo tipo de actividade para as crianças, surgiu a necessidade de criar regras. Estas foram novamente criadas pelas crianças.

A actividade mostrou-se bastante motivadora para as crianças, pois estas demonstraram interesse e curiosidade, ao longo de todo o processo, em querer saber mais sobre este fenómeno.

A 2ª fase do estágio foi bastante proveitosa pois, tivemos a oportunidade de intervir mais vezes e interagir de uma forma mais adequada, quer com as crianças quer com a educadora e o resto da equipa educativa.

3. Fase III – 3º Passo: Uma prática melhorada...

A 3ª fase teve a duração de 5 semanas, tendo sido iniciada a 1 de Março e terminado a 30 de Março.

Na primeira semana foi proposto, pela educadora, que as crianças ilustrassem um livro de António Torrado, intitulado “Bolacha Maria”. As crianças envolveram-se desde início nesta tarefa, pois sabia que, posteriormente, iam ver os seus desenhos transformados num livro. De forma a incutir nas crianças o gosto pelos contos, a educadora leu a história por completo e, depois leu cada uma das partes, para que as crianças pudessem ir ilustrando consoante a leitura feita.

Ainda nesta fase surgiu um programa de competências sócio emocionais, intitulado “Anos Incríveis”. Este foi introduzido pela educadora que, numa carta aos pais, explicou que este programa pretendia prevenir comportamentos problemáticos nas crianças, introduzindo estratégias de reforço positivo. Numa pesquisa e em conversa com a educadora percebi que o programa dos Anos Incríveis trabalha aptidões, tais como, brincar, elogiar, recompensar a criança, dar ordens de forma eficaz, estabelecer limites claros, aplicar consequências e promover estratégias de resolução de problemas. Este pretende não só fortalecer as relações pais-criança e encorajar a cooperação da criança, bem como estreitar a relação escola-família e encorajar a imposição de limites efectivos e a definição de regras claras.

Em várias realizações da Jornal de Parede as crianças demonstravam bastante interesse em realizar uma Festa do Pijama. Desta forma, a educadora deu-nos liberdade para prepararmos um dia para se realizar a festa do pijama. Ao discutir o planeamento desse dia decidimos

que o mesmo seria dedicado ao brincar, mas que fosse capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. “O brincar é em si mesmo a fonte principal de desenvolvimento, contendo todas as tendências evolutivas de uma forma condensada e por si só medeia a aprendizagem da criança” (Vygotsky, 1978, p. 102, citado: Goodman & Goodman, 1990/1996, p. 223). Assim sendo, seguimos as instruções, as ideias e a imaginação das crianças, e questionámos sobre o que para elas é uma festa do pijama e o que gostariam de fazer. No dia da Festa do Pijama assumimos um papel de bom espectador ao brincar com as crianças e elogiando os seus esforços com entusiasmo.

Na 3ª semana deu-se início à construção da prenda para o Dia do Pai, que constava na impressão de um dos pés das crianças, numa tela, fazendo o formato da letra “P”, e na carimbagem das restantes letras que constituem a palavra “Pai”. Para além de se ter trabalhado a expressão plástica, desenvolveu-se ainda aprendizagens a nível da linguagem escrita e oral, relativamente à consciência fonológica.

Na semana seguinte iria começar a Primavera e, conseqüentemente, festejou-se o Dia da Flor. Ao longo dessa semana a educadora fez referência a esse fenómeno e apresentou a sonata “Primavera” de Beethoven. As crianças por vontade própria começaram a dançar ao som da música e criaram uma coreografia. Como nessa semana se iria realizar a Festa do Dia da Flor as crianças pediram para mostrar aos pais a dança que criaram. E assim foi, no dia da festa as meninas vestiram-se de flores e os meninos de jardineiros e, à medida que os pais chegavam eram vendidos pequenos vasos com flores e as crianças dançavam uma música de Beethoven.

Ao longo dessa semana também enfeitámos uma árvore (construída em anos anteriores) com balões decorados pelas crianças sobre o tema da primavera. Esta árvore iria fazer parte da decoração do dia da Festa da Flor.

Nesta fase lançámos o Projecto que iríamos desenvolver. O tema foi escolhido pelo grupo de educadoras da instituição, e por isso teve que ser induzido às crianças.

4. Fase IV – 4º Passo: O nosso Projecto

A 4ª fase do estágio iniciou-se a 11 de Abril e, sendo a última fase que contempla o estágio, terminou a 18 de Maio. O objectivo desta fase era implementarmos o projecto (que será apresentado de uma forma mais pormenorizada e reflexiva na 3ª parte deste documento, fazendo parte de uma das experiências-chave), mas este já tinha sido iniciado na fase anterior pois, o tema seleccionado, foi escolhido pelas educadoras da instituição, por se tratar de um tema que iria ser desenvolvido em todas as salas da instituição (quer nas de Jardim-de-Infância, quer nas salas de Creche).

Ao longo destas 6 semanas continuámos o trabalho que já tínhamos iniciado e planificámos actividades para todos os dias de acordo com os interesses das crianças. Ao iniciar o Projecto deixou de se fazer o Jornal de Parede, pois inicialmente construámos uma Teia sobre o tema e a partir daí surgiam as actividades.

O projecto³ foi desenvolvido seguindo algumas fases, nomeadamente, as que são apresentadas no documento do Ministério da Educação, Qualidade e Projecto na educação Pré-Escolar. As fases definidas são as seguintes: a definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação/divulgação. A primeira etapa consiste na definição do problema ou tema a ser investigado pelo grupo, mas antes de iniciar esta etapa, dinamizámos um momento de partilha de saberes entre as crianças. Esta partilha reflectiu o

³ Este tema irá ser mais desenvolvido na 3ª parte deste relatório, no capítulo 4 “Projecto: Por Terras do Deserto”.

que as crianças já sabiam sobre o tema e o que gostavam de saber, recolhendo informação para posteriormente a organizarmos numa teia.

No desenvolvimento deste projecto tivemos um cuidado especial, para que o grupo não se desmotivasse, tentando dinamizar momentos que fossem cativantes e interessantes.

A segunda etapa do trabalho de projecto pressupõe que as crianças tomem consciência da orientação que pretendem seguir, determinando-se em grupo, o que se vai fazer e como. Esta fase, a meu ver, correu bem, pois as crianças já estavam habituadas a trabalhar em pedagogia de projecto e, por isso, conseguimos que elas determinassem o que queriam fazer e como o fazer.

Desta forma, as crianças passaram para a fase das pesquisas, procurando respostas para o que queriam saber. Dado o interesse das crianças pelo tema, a procura e pesquisa foi muita e, a partir do que as crianças traziam de casa, conseguimos despertar ainda mais o interesse nas crianças em quererem saber mais. Pouco a pouco, neste projecto, e em diversos momentos, foi possível verificar que o grupo ia conseguindo definir estratégias para alcançar os seus objectivos, mas estes momentos tinham de ser orientados e incentivados.

A última fase do trabalho de projecto corresponde à avaliação e divulgação do projecto desenvolvido, na qual as crianças sintetizam a informação adquirida e a tornam apresentável aos outros.

Segundo Katz e Chard (2009), no culminar do projecto é possível organizar e expor os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, e convidar a comunidade envolvente para os observar. Esta divulgação também se

pode estender às outras salas, nas quais o grupo apresenta o seu trabalho aos amigos, aumentando assim o conhecimento destes. Na semana da divulgação foi possível fazer uma sistematização do trabalho realizado e assim avaliar o grupo, constatando-se que o grupo sabia as respostas a todas as perguntas iniciais sobre aquilo que queriam saber.

A oportunidade que tive ao pôr em prática esta abordagem permitiu-me tomar consciência da importância deste trabalho e a complexidade que nele se insere, pois o que parece tão óbvio na teoria deixa de o ser na prática.

Parte III

Terceiro Passo...

...Reflectir cada passo...

Experiências-chave

1. Sistema de Acompanhamento das Crianças

No decorrer do estágio foi proposto a realização da ficha 1G – avaliação geral do grupo, relativa ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Apesar de já ter elaborado, em estágios anteriores, acho pertinente e necessária uma reflexão e pesquisa mais aprofundada do mesmo.

A avaliação na educação de infância é entendida como um processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende, com o objectivo de obter uma imagem rica e abrangente do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como dos seus interesses. A avaliação deve focar-se simultaneamente na criança e no contexto, procurando documentar as aprendizagens construídas individualmente e em grupo (Fleer e Richardson, 2004).

As Orientações Curriculares expõem seis etapas orientadoras do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional onde, entre elas, se destaca a avaliação. Segundo o mesmo documento, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”.

Tendo como base, não só as Orientações Curriculares, como também os restantes documentos oficiais⁴, surge o projecto do Sistema de Acompanhamento das Crianças. Este instrumento foi desenvolvido por uma equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro, que criou uma ferramenta “de apoio à prática pedagógica do educador de infância que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) oferece ao educador uma base para a avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção. O SAC é assim um instrumento que pretende assistir os educadores na gestão do desenvolvimento curricular, permitindo observar as crianças e as suas próprias práticas que se traduzem no bem-estar e implicação experienciados por si próprios. Os conceitos de bem-estar e implicação passam então a representar “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).

O bem-estar emocional é definido por Laevers (2010) 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.” (p.20).

⁴ Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância, Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação na Educação Pré-Escolar, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

O SAC faz ainda referência a oito indicadores que os educadores deverão ter em atenção na realização da avaliação do bem-estar da criança, sendo estes: a abertura e receptividade; a flexibilidade; a autoconfiança e auto-estima; a assertividade; a vitalidade; a tranquilidade; a alegria; e a ligação consigo próprio.

Avaliar o bem-estar das crianças é importante pois este indica que uma criança está em equilíbrio emocional, sentindo-se em harmonia consigo mesma, disponível para a relação com os outros e desperta para a exploração do mundo que a envolve. Se esse indicador, pelo contrário, reflectir uma criança emocionalmente instável, em ruptura com os que a rodeiam, desmotivada ou desligada aos apelos dos outros e do mundo, estamos perante uma criança que, em princípio, não está a receber resposta adequada às suas necessidades básicas.

Relativamente à implicação, Laevers (2010) define-a 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.” (p.25)

Tal como na avaliação do bem-estar, na avaliação da implicação também são definidos indicadores que apoiam os educadores na observação das crianças, sendo eles: a concentração; a energia; a complexidade e criatividade; a expressão facial e postura; a persistência; a precisão; o tempo de reacção; a expressão verbal; e a satisfação.

A avaliação da implicação das crianças é igualmente importante, pois pode indicar uma criança que está a tornar-se mais competente na

medida em que está a progredir e a enriquecer o seu potencial. Pela intensidade da sua participação e experiência está a aprender e a desenvolver-se efectivamente. Se esse indicador, pelo contrário, reflectir uma criança apática, afastada e desinteressada das solicitações que a rodeiam, é provável que o seu desenvolvimento e aprendizagem estagnem.

Para além da avaliação do bem-estar e implicação das crianças dirigida ao grupo em geral (Fase 1), o SAC comporta mais duas fases. Na Fase 2 é realizada uma análise, reflexão e conclusão, numa abordagem dirigida ao contexto educativo em geral e outra dirigida a crianças individuais. Na Fase 3 é realizada uma definição de objectivos e iniciativas dirigidas ao grupo/ contexto educativo. Estas três fases estão interligadas, e depois da fase 3 é iniciado um novo ciclo através de uma nova avaliação de todas as crianças, e assim sucessivamente.

O uso correcto do SAC permite que os educadores de infância tenham uma visão mais clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar. O SAC permite ainda a identificação de crianças que necessitam de atenção diferenciada e consequente planificação de um conjunto de iniciativas que levem à resolução de problemas e à maximização da qualidade educativa, tanto para o grupo como para cada criança.

Ao longo do estágio realizei apenas a Ficha 1G (Anexo 1) realizada na semana de 7 de Dezembro a 9 de Dezembro, com um número total de 20 crianças.

A ficha 1G revelou-se um instrumento precioso de avaliação das crianças em Educação Pré-Escolar. Com todo o processo que envolve a sua utilização cuidada, desde uma atenta observação do grupo ao preenchimento da grelha, tive oportunidade de conhecer melhor e de uma forma mais pormenorizada cada uma das crianças. A realização da ficha 1G permitiu-me aprofundar o conhecimento de cada criança em particular e do grupo em geral, no que se refere aos seus níveis de bem-estar emocional e implicação, permitindo destacar as crianças que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis baixos, identificar as tarefas mais e menos motivadoras para as crianças, observar como os níveis avaliados variam de criança para criança conforme o contexto e a actividade que se realiza. A partir desta observação, os conceitos de implicação e bem-estar emocional, passaram a estar sempre presentes na minha mente durante o estágio, servindo como base para uma avaliação de grupo.

Em suma, avaliar as crianças considerando estes dois conceitos implica compreendê-los na íntegra, ou seja, considerar os indicadores, os níveis de bem-estar emocional e de implicação. É através destes que se consegue avaliar cada criança individual e atentamente. Ao conhecer e aplicar esta estratégia de avaliação tornou a minha prática mais atenta, tendo sempre em conta se as crianças estavam ou não implicadas e se, em simultâneo, estavam a sentir-se bem nos diversos momentos.

2. Heterogeneidade e Aprendizagem Cooperativa

A presente experiência-chave serve para expor a forma de organização vertical e mostrar como esta tem os seus benefícios. O grupo de crianças com quem realizei este meu estágio era heterogéneo, contemplando crianças entre os 3 e os 6 anos. Como grupo heterogéneo que era, e seguindo a teoria de Vygotsky, tem como benefício promover o enriquecimento cognitivo e social, através da diversidade dos diferentes estádios de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Esta diversidade de idades facilita as interações das crianças e o trabalho entre pares. O processo de aprendizagem é assim facilitado, diferentes saberes e diferentes momentos de desenvolvimento proporcionam mais oportunidades de aprendizagens.

Com esta organização dos grupos, o educador é constantemente desafiado a encontrar estratégias para ouvir cada criança e para aproveitar de uma forma autêntica essa diversidade em toda a dinâmica do dia-a-dia de uma sala do pré-escolar.

A heterogeneidade tem-se manifestado de forma positiva em termos de níveis de aprendizagem, de motivações, de origens sociais, culturais e sistemas de valores, de comportamentos escolares ou de projectos de vida. Segundo Johnson & Johnson (1999), esta organização contribui ainda para “a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes durante o trabalho realizado e

a análise dos temas abordados”, proporcionando assim o desenvolvimento da ZDP⁵.

A organização vertical no pré-escolar apresenta ainda outras vantagens, como o desenvolvimento das competências sociais como a cooperação e o respeito pelo outro; aumenta o espírito de entre ajuda e de solidariedade entre as crianças; desenvolve nas crianças mais velhas o sentido de responsabilidade pelas mais novas e aumenta os seus sentimentos de competência; facilita a adaptação das crianças mais novas à sala e rotinas que se sentem protegidas pelas mais velhas; e o momento de repouso dos mais novos poderá servir para reforçar as aprendizagens das crianças mais velhas.

Vygotsky (citado por Marques e Oliveira, 2005) aponta que construir o conhecimento provoca uma acção partilhada, que implica um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interacção social é indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando consequentemente as capacidades individuais. Desta forma, está-se a actuar na ZDP de todas as crianças, considerando o seu potencial de aprendizagem.

A noção de heterogeneidade remete-nos ainda para outro conceito, a Aprendizagem Cooperativa. Esta já tem vindo a ser praticada há muito tempo, quando as crianças mais velhas explicavam e ajudavam a resolver problemas das crianças mais novas. Esta prática permite também desenvolver a ZDP.

⁵ Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, através da interacção social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas (Paliscar, Brown e Campione, 1993).

Esta prática foi bem visível ao longo do meu estágio pois, sempre que possível, eram formados grupos pequenos em que as crianças trabalhavam juntas para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo. Na perspectiva de Johnson & Johnson, a “aprendizagem cooperativa permite que os elementos dos grupos cooperativos tenham consciência de um destino comum, que todos trabalhem para o sucesso do grupo de forma a que todos se esforcem para que se obtenham melhores resultados, que reconheçam que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos, e ainda que juntos podem mais facilmente alcançar aquilo a que se propõem, festejando o sucesso individual e o sucesso colectivo do grupo”

Esta metodologia constitui uma das ferramentas mais importantes para garantir o sucesso das crianças, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais.

Tal como a heterogeneidade, a aprendizagem cooperativa apresenta as suas vantagens para as crianças, onde se pode constatar que estas passam a ter um melhor rendimento e maior produtividade; desenvolvem o pensamento crítico e criativo; desenvolvimento do uso correcto da linguagem; aumento da auto-estima; e há uma melhor integração das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Não considerando como desvantagens, mas sim como dificuldades que se opõem à aprendizagem cooperativa, Fraile (citado por Fontes & Freixo, 2004) considera que ao aplicar esta prática, as crianças podem apresentar ritmos de trabalho diferentes e transportar consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes que prejudiquem o restante grupo. O mesmo autor considera ainda que a

maioria dos educadores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem.

Em suma, tendo em conta as vantagens, quer da organização das salas por grupos heterogéneos, quer da aprendizagem cooperativa, considero que estas foram medidas bem aplicadas pela educadora cooperante na medida em que era possível observar uma evolução na aprendizagem das crianças e que estas já estavam familiarizadas a este ambiente de entreajuda e cooperação entre elas.

3. Investigar as perspectivas das educadoras

A presente experiência-chave é referente à investigação realizada no decorrer do estágio. Esta investigação teve como objectivo ouvir e observar as educadoras cooperantes, de forma a perceber quais as suas perspectivas sobre o Jardim-de-Infância. No final da investigação pretende-se conseguir responder às seguintes questões: Como é que as educadoras vêem as crianças?; Como definem o seu estilo educativo?; Quais as suas preocupações educativas?

3.1. Metodologia

A metodologia qualitativa, trata-se de uma investigação onde “ a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47-49).

A investigação em questão foi realizada sob métodos de investigação qualitativa e interpretativa, onde através da qualificação dos dados, pretende-se chegar à compreensão da problemática do estudo. Desta forma, os instrumentos de investigação utilizados foram: a entrevista e a observação através da escala de Empenhamento do Adulto.

3.2. Amostra

As entrevistas foram realizadas a todas as educadoras cooperantes das instituições que receberam as estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do ano lectivo 2011/2012. Cada aluna, pertencente ao grupo que realizou a investigação sobre as perspectivas das educadoras, fez a entrevista à sua educadora cooperante. Posteriormente, as entrevistas realizadas foram partilhadas pelas alunas do grupo de investigação.

As observações realizadas correspondem apenas à educadora cooperante com a qual tive oportunidade de realizar o meu estágio⁶.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

3.3.1. Entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Para Carmo e Ferreira (1998), “o objectivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (p.126). Lessard-Hébert (2008) refere que no âmbito da investigação qualitativa, “a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação” (p.160).

⁶ Estes dados não foram partilhados com o resto do grupo, sendo que coube a cada elemento do grupo analisar os dados resultantes das suas observações.

Considerando a natureza da investigação e sabendo que uma entrevista vai para além de uma simples conversa, optou-se por uma entrevista semi-estruturada. Esta caracteriza-se pela elaboração de algumas perguntas (ou seja, um guião (Anexo 2)), não totalmente directas para que as respostas também não o sejam. Tendo em conta o objectivo da investigação, foram desenvolvidas entrevistas semi-estruturadas às educadoras cooperantes que, a partir do guião, procurando saber como é que as educadoras vêem as crianças, como definem o seu estilo educativo e quais as suas preocupações educativas. As entrevistas foram gravadas em áudio de modo a não haver fugas de informação, atendendo a que tudo o que é dito é importante e relevante, tanto para o entrevistado, como para o entrevistador.

3.3.2. Escala de Empenhamento do Adulto

As observações foram realizadas através da Escala de Empenhamento do Adulto (Anexo 3). Esta escala teve origem no trabalho realizado por Carl Rogers (1983) que identificou várias qualidades, como a sinceridade, autenticidade, aceitação, valorização e compreensão empática, que facilitam a aprendizagem. Desta forma, e baseado no trabalho de Rogers, Laevers (1994) desenvolveu uma grelha pormenorizada de observação, na qual se identificam três sub-escalas que permitem a focagem em três categorias de acção do adulto: sensibilidade, estimulação e autonomia.

Segundo Oliveira-Formosinho (2009, p.126), a sensibilidade “trata-se da atenção prestada pelo adulto nos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e

autenticidade”, a estimulação “trata-se do modo como o adulto estimula a criança” e a autonomia refere-se ao “grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias”.

3.3.3. Procedimentos

Para a recolha de dados recorreu-se, como já foi referido, à entrevista semi-estruturada e à observação, por parecer a metodologia mais adequadas à investigação.

Para o registo das entrevistas, pedimos⁷ autorização às educadoras e fizemos um registo áudio, num local informal e descontraído, procurando que as entrevistadas se sentissem à vontade. De forma a manter o anonimato, foi atribuído⁸ um código às entrevistas.

Neste estudo foram realizadas doze entrevistas, compostas por quatro questões, onde procurámos saber (i) que experiências de aprendizagens proporcionam às crianças; (ii) se consideram que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças e em que medida; (iii) como apoiam a aprendizagem das crianças; e (iv) o que devem fazer e saber crianças de 3/4/5 anos.

As observações realizadas decorreram num total de 20 momentos, tendo a educadora sido observadas 2 manhãs e 2 tardes.

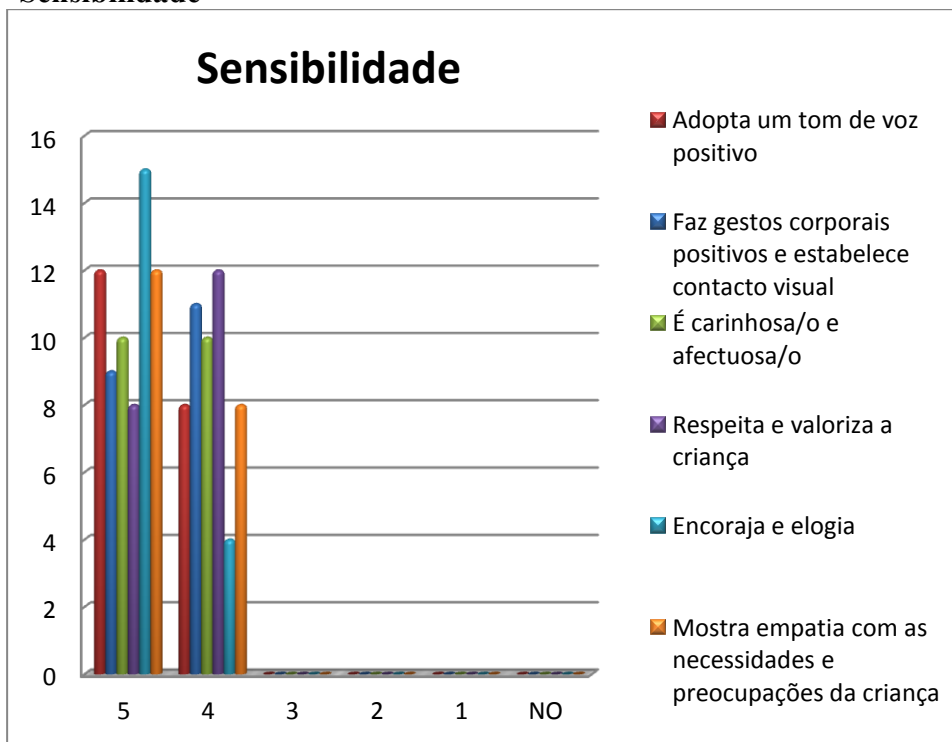
⁷ O verbo está conjugado no plural pois refiro-me a conjunto de estagiárias do Mestrado. Cada uma realizou uma entrevista à sua educadora cooperante para, posteriormente, partilhar com as restantes colegas que fizeram investigação sobre o mesmo tema.

⁸ As entrevistas estão numeradas entre E1 e E12.

Após a recolha de dados através dos diversos instrumentos, foi necessário recorrer a técnicas para efectuar o tratamento e análise dos dados mais facilmente. O passo seguinte seria então codificar os dados obtidos. Bardin (2008) refere que “a codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...) (p.129). Desta forma, no ponto seguinte, apresento os dados das entrevistas categorizados numa grelha, e os dados das observações organizados em gráficos, para que se torne uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados.

3.4. Apresentação e interpretação dos dados

Quadro 2 – Gráfico do n.º de observações feitas na categoria “Sensibilidade”

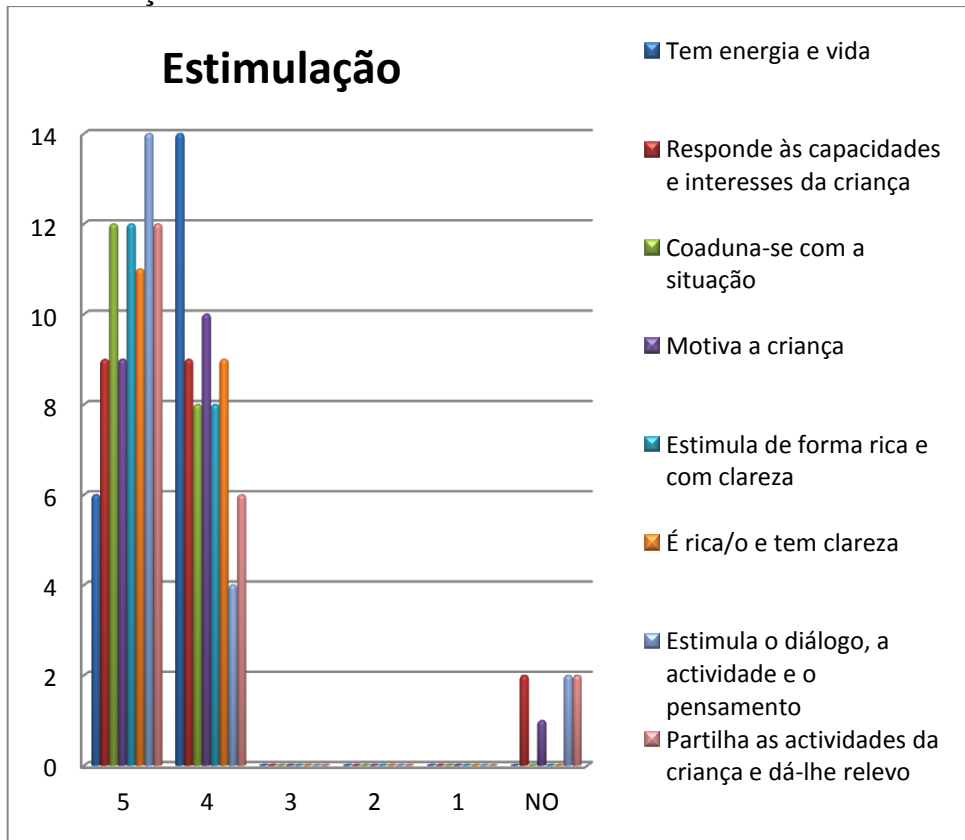


A categoria Sensibilidade refere-se aos comportamentos do educador face às necessidades e motivações da criança (afecto, atenção, segurança, apoio). Segundo Laevers (2004) “a sensibilidade é demonstrada em respostas que mostram uma compreensão empática das necessidades básicas das crianças, tais como as de segurança, afeição, atenção, afirmação, clareza e apoio emocional.”.

Ao analisar o gráfico referente às observações realizadas para a categoria “Sensibilidade” (Quadro 2), constata-se, através dos níveis altos, que a educadora mostra-se sensível ao bem-estar emocional das crianças e pronta a dar resposta às suas necessidades. Foram frequentes

os comportamentos de encorajamento, de uso de tom de voz positivo e de empatia com as necessidades e preocupações das crianças.

Quadro 3 – Gráfico do n.º de observações feitas na categoria “Estimulação”

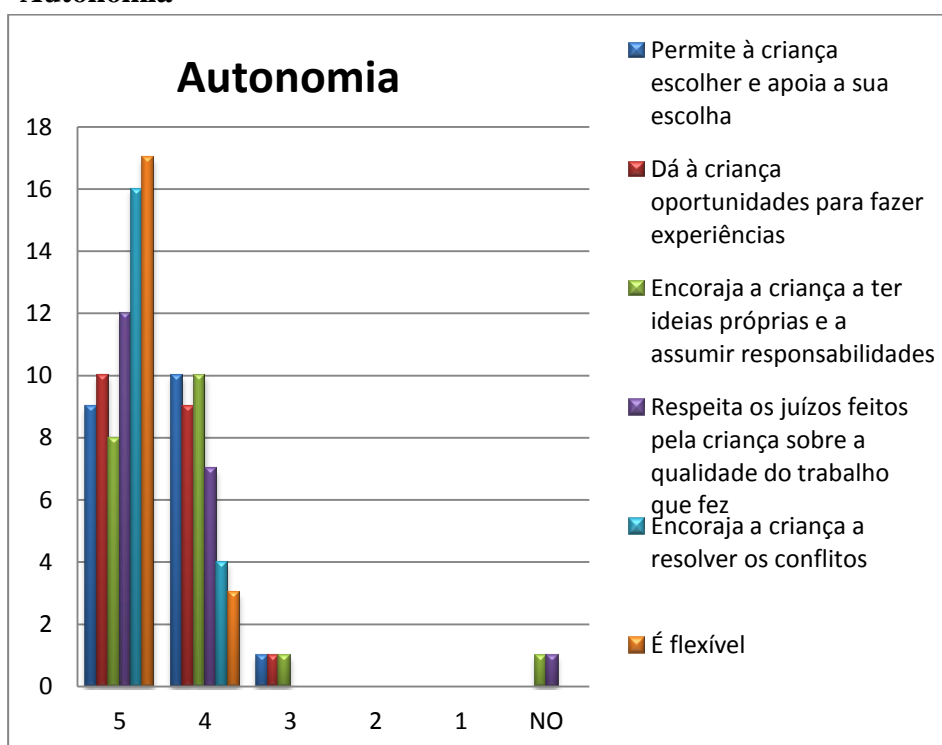


“Intervenções estimuladoras são intervenções abertas que desencadeiam uma série de acções nas crianças e que contribuem para determinar níveis de envolvimento mais ou menos elevados” (Laevers, 2004). Esta dimensão da Observação do Empenhamento do Adulto relaciona-se com o modo como o adulto estimula a criança, tendo em conta a sua intervenção e a importância dada aos interesses da criança.

Ao avaliar a estimulação há ainda que ter em conta a forma como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção.

Na análise do gráfico que corresponde à categoria “Estimulação”, (Quadro 3) observaram-se níveis elevados na maioria dos indicadores, revelando que a educadora utilizou vários momentos para o enriquecimento das actividades adoptando um estilo facilitador do pensamento e da comunicação das crianças. Na maioria das situações, a educadora apresentou-se com energia e vida, adaptando-se à situação de forma a estimular as crianças de forma rica e com clareza.

Quadro 4 – Gráfico do n.º de observações feitas na categoria “Autonomia”

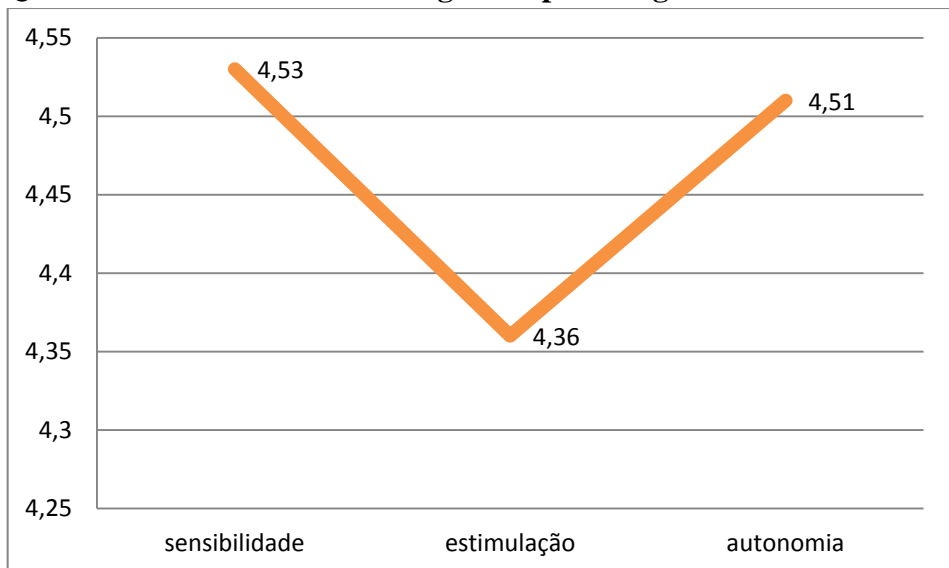


A autonomia reporta-se à liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias.

A autonomia apela ao respeito que o educador tem pelas iniciativas das crianças, dando-lhes espaço para experimentar, permitindo-lhes determinar a maneira como realizam uma acção e quando uma actividade está concluída, envolvendo-as no estabelecimento de regras e na solução de conflitos.

Relativamente à análise do gráfico do número de observações feitas na categoria “Autonomia”, pode-se constatar que a educadora dá oportunidade às crianças de experimentar, escolher, negociar, falar, resolver conflitos e problemas. São ainda observáveis altos níveis de flexibilidade e estimulação da autonomia das crianças na resolução de conflitos.

Quadro 5 – Gráfico das médias globais por categoria



A leitura do gráfico acima apresentado permite constatar que, no geral, a sensibilidade revela-se como a categoria média global mais elevada no empenhamento da educadora, seguindo-se, em termos decrescentes, a autonomia e a estimulação que apresentam entre si uma diferença pouco significativa. Todas estas categorias apresentam uma média alta, onde se pode constatar que a educadora apresenta um estilo de empenhamento total. Estas verificam-se em acções como: uso de um tom de voz encorajados; postura carinhosa e afectuosa; respeito e valorização da criança; revela energia e vida; estimula o diálogo; partilha e valoriza as actividades da criança; dá oportunidades à criança para experimentar e encoraja as suas ideias; ouve e respeita as opiniões das crianças sobre a qualidade dos trabalhos realizados.

Ao comparar as observações e a entrevista realizada à minha educadora cooperante (E12), posso afirmar que o que é por ela defendido, é aplicado na prática. Relativamente à “Autonomia”, a educadora dá espaço às crianças para explorarem e para exprimir os seus interesses, desta forma, afirma que “tento sempre ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança e a partir daí desenvolvo a minha prática educativa”, e ainda revela que tem como objectivo “Tornar a criança autónoma e com um equilíbrio sócio-emocional”. Quanto à categoria “Estimulação”, tal como é observável no gráfico correspondente (Quadro 3) a educadora procura promover um ambiente rico de aprendizagens adequando-se ao contexto, de forma a estimular as crianças e, tal como afirma na entrevista, “se a criança tem motivação por algum aspecto eu tento ir ao seu encontro”, procurando estar atenta para assim poder dar respostas adequadas aos interesses e necessidades das

crianças. Por último, respeitante à categoria “Sensibilidade” a educadora dá importância ao bem-estar das crianças (ver quadro 2), afirmando que é importante “A criança ser feliz! E a criança ser feliz é estar bem na escola, é desenvolver gosto pela escola, ter gosto pelos trabalhos que desempenha”.

Numa análise à categorização das entrevistas (Anexo 4), podemos observar que estas foram divididas em três categorias: Prática educativa, Percepção sobre a criança e Gestão do ambiente educativo. A categoria sobre a prática educativa encontra-se dividida por: fundamentação, onde é feita referência aos modelos utilizados pelas educadoras e quais as teorias por elas seguidas; metodologia, onde são mencionados como são elaboradas as planificações e de que forma se procedem as avaliações; origem das práticas, para se poder verificar o que está na base das práticas das educadoras, onde na sua maioria afirmam ter em conta os interesses e necessidades das crianças; tipos de experiências, que revelam os tipos de experiências que proporcionam às crianças e se estas são ou não fundamentadas; e por último, as áreas curriculares, onde é exposta a opinião das educadoras relativamente às áreas de conteúdos e quais têm mais destaque.

Quanto à categoria da percepção sobre a criança, esta encontra-se dividida em quatro sub-categorias, sendo elas: o desenvolvimento global, que se refere a todas as acções que permitam que haja desenvolvimento/aprendizagem das crianças; o empenhamento, onde é procurado perceber se as crianças estão envolvidas e motivadas; a continuidade educativa, pois algumas educadoras referiam este aspecto; a

aquisição de competências, onde estão expostas algumas afirmações sobre como as crianças aprendem e em que circunstâncias.

Relativamente à categoria sobre a gestão do ambiente educativo, esta está dividida pelas seguintes sub-categorias: teorias, onde são fundamentadas, pelas educadoras, a forma como organizam o ambiente educativo; espaço como um currículo, pois algumas educadoras revelaram que a organização do espaço é fundamental para as aprendizagens das crianças; colaboração entre pares, onde se destaca o trabalho de equipa; organização do espaço, que refere a forma como o espaço está disposto; e por fim, as parcerias, pois é importante para as crianças o contacto com entidades que se encontram no espaço exterior à instituição.

De um modo geral, a análise da categorização realizada (Anexo 4) permitiu, em alguns pontos, uma estreita relação com os dados apresentados através das observações realizadas à minha educadora cooperante. As educadoras E1 e E8 referem, respectivamente, que “às vezes o que eu trago preparado não é aquilo que vai acontecer no dia (...) Há esta flexibilidade”, “basta eu notar, que há um interesse na criança em determinada área que partimos para aí”. Ao interpretar esta frase pode-se verificar que a educadora estimula e encoraja as crianças, dando-lhes oportunidade de exprimir as suas opiniões. Este indicador está presente na maioria das entrevistas às educadoras que se revelam flexíveis na sua prática educativa.

Apesar desta flexibilidade, algumas educadoras afirmam seguir e ter como base as metas de aprendizagem e as OCEPE, como é o caso da

educadora E11 que afirma ter “em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, publicadas no Ministério da Educação”, ou ainda a educadora E4 que refere que tem “de cumprir tudo o que é lei, as OCEPE”.

A educadora E1 apresenta níveis de autonomia e empenhamento quando refere, respectivamente, que deve-se “dar-lhes espaço para eles conseguirem construir a sua própria aprendizagem” e que “todos nós estamos atentos também à forma como as crianças estão envolvidas (...) estar atenta para conseguir dar resposta às solicitações”.

Ao analisar as entrevistas verifica-se que algumas consideram que “a educação de infância é de continuidade” (E5) tendo em conta a continuidade educativa, quando mencionam que “É mais importante que nós nos preocupemos que no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, e ter progresso na escola do 1º ciclo” (E8).

3.5. Conclusões

Após a análise e interpretação dos dados recolhidos, neste capítulo proponho-me a responder às questões inicialmente colocadas como o objectivo deste estudo.

1. Como é que as educadoras vêem as crianças?

A maioria das educadoras vê as crianças como um sujeito activo e autónomo, capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, como é referido, por exemplo, pela educadora E2 “Eu acho fantástico nesta abordagem é a capacidade das crianças tornarem-se cidadãos

activos”. Desta forma, as educadoras desenvolvem as suas práticas de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Serve de exemplo a educadora E1 que refere que “às vezes o que eu trago preparado não é aquilo que vai acontecer durante o dia (...) Há esta flexibilidade”, esta ainda adianta ser “um bocadinho um guia para a criança, quando a criança constrói o seu próprio conhecimento e as suas aprendizagens”.

É, portanto, notório que a origem das práticas da maioria das educadoras parte do interesse, necessidades e capacidades das crianças, não descurando as OCEPE e as Metas de Aprendizagem. Contudo, há também educadoras, embora que uma minoria, que afirmam ter em conta a continuidade educativa e que “É mais importante para nós, nos preocupemos que no final da educação pré-escolar, as crianças tenham competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo” (E8).

2. Como definem o seu estilo educativo?

De todas as educadoras, apenas duas (E1 e E2) reforçam a ideia de trabalhar sob a Metodologia de Projecto e a Abordagem Reggio Emilia. As restantes educadoras referem apenas que as suas práticas têm por base as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem, sem referir nenhum modelo curricular em concreto.

Em relação à metodologia que as educadoras utilizam, muitas delas afirmam ser flexíveis no planeamento das actividades, assumindo um papel de orientadoras das aprendizagens, como é o exemplo da educadora E1 que afirma que “às vezes o que eu trago preparado não é

aquilo que vai acontecer durante o dia (...) sermos um bocadinho um guia para a criança quando a criança constrói o seu próprio conhecimento e as suas aprendizagens”. Apesar de haver esta flexibilidade, a sua maioria afirma que no planeamento das actividades têm em conta as áreas curriculares, são exemplo: “tento sempre privilegiar as áreas curriculares, nomeadamente: cognitiva; expressiva; linguagem expressiva/compreensiva; o raciocínio lógico-matemático; expressão dramática; área do conhecimento do mundo.” (E12) e “Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas orientações curriculares”. Dentro das áreas curriculares, algumas destacam a área da Formação Pessoal e Social afirmando que “deve-se dar especial atenção à área da formação pessoal e social” (E6), pois é a área de deve ser mais desenvolvida no contexto de pré-escolar.

Algumas educadoras fazem ainda referência ao processo de avaliação das crianças, afirmando ser um processo contínuo onde “a avaliação da criança vai-se fazendo formalmente” (E3) e que o “processo de documentação (...) é uma forma de avaliarmos” (E2). Há ainda uma educadora que refere ser importante o contexto em que as crianças são avaliadas: “quando nós estamos a avaliar as crianças, as temos de avaliar num contexto, num contexto de grupo” (E8).

3. Quais as suas preocupações educativas?

Algumas educadoras foram referindo, ao longo das entrevistas, as suas preocupações educativas, tendo sido mencionadas preocupações que se prendem com o bem-estar e implicação das crianças; se respondem as suas necessidades/interesses; o espaço educativo; e as parcerias.

Em relação ao bem-estar e implicação das crianças, afirmam ser importante estar atento e perceber se “as crianças demonstram empenhamento e interesse em descobrir sempre mais” (E5) e se estas “realizam as experiências com prazer, demonstrando estar felizes e envolvidas” (E6). Há ainda quem refira (educadora E10) que se preocupa em ser um andaime da criança, ao “ajudá-la a escalar, mas fazê-la escalar sozinha”.

Em relação ao espaço educativo, as educadoras procuram ter ao dispor das crianças “materiais estimulantes e motivadores” (E5), mas “de acordo com a nossa forma de trabalho” (E7). Quanto as parcerias, a educadora E1 afirma serem importantes pois “o conhecimento é essencialmente construído em todo o lado”, tendo que desta forma criar laço com o espaço exterior ao Jardim-de-Infância. A educadora E2 refere que “É cada vez mais importante nos dias de hoje, darmos, também, um espaço para a comunidade e para a família”.

4. Projecto: “Por Terras do Deserto”

Na minha experiência, ao longo dos sete meses de estágio tive oportunidade de observar e participar em mini-projectos e desenvolver o meu⁹ próprio projecto. Como esta prática pedagógica já fazia parte dos modelos curriculares seguidos pela educadora acho pertinente e interessante abordar este tema como uma experiência-chave neste meu relatório, visto que aprendi muito com esta prática e pretendo segui-la no meu futuro como educadora. Este capítulo está dividido em Fundamentação Teórica, Objectivos do projecto, Situação desencadeadora, Fases do Projecto e Conclusão.

4.1. Fundamentação Teórica

O projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Este não tem um período de concretização definido, pois pode durar dias, semanas ou até meses, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. O projecto surge dos interesses e necessidades reveladas pelas crianças, podendo ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita. Em educação de infância um projecto desenvolve-se com o grupo total das crianças, podendo ser possível que o mesmo seja realizado em pequenos grupos.

⁹ O projecto foi desenvolvido por mim em conjunto com a minha colega de estágio.

Os projectos podem ser incorporados no currículo de acordo com o trabalho de cada educador, que define a sua calendarização consoante as preferências, compromissos e condicionantes dos educadores.

Este tipo de trabalho refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem que dá ênfase ao papel do educador no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de forma que tenham o significado pessoal para elas. A educação por projecto facilita uma aprendizagem por participação activa, ou seja, as crianças vivenciam as situações-problema, reflectem sobre elas e tomam atitudes perante os factos.

“A criança é um ser competente a quem deve ser dada a oportunidade de ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos citado por Mendonça, 2002, p.67). Neste sentido, o educador que vive segundo esta metodologia preocupa-se em reflectir se realmente está a dar oportunidade às crianças de expressarem e participarem genuinamente com as suas ideias no projecto ou se são simples imposições suas. A reflexão leva a repensar o currículo, a metodologia, os objectivos, quem é a criança que está à nossa frente, qual a sua origem, o que quer, quais as suas necessidades, quais os seus interesses, para deste modo se poder chegar a cada uma delas e ao grupo como um todo. “Reflectir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade” (Zeichner, 1993, p.17).

Segundo Katz e Chard (2009) é importante que o educador tenha em conta os factores que fazem parte do projecto. Sendo estes a realidade

humana, a realidade externa à escola, os objectivos comuns, os valores, a colaboração, a responsabilidade e a tecnologia.

Através dos projectos, aprender deixa de ser um simples acto de memorização e passa a ser um espaço de experimentação. Assim o conhecimento é construído tendo em conta o contexto em que é utilizado.

Um dos principais objectivos da abordagem de projecto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos. Estas aprendem com outras crianças alguns componentes novos de acontecimentos que lhes são familiares.

O trabalho de projecto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, tendo cada uma delas implicações educacionais diferentes. Algumas escolhas são processuais, algumas estéticas e outras funcionalmente intrínsecas à actividade. As escolhas têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais. Independentemente da natureza da escolha, as crianças podem consultar o educador para pedir conselhos, dando-lhe assim uma oportunidade para falar com elas sobre o trabalho e para partilhar os seus pontos de vista e expectativas. Escolher fazer algo e as suas razões são assuntos que as crianças negociam frequentemente com o educador.

Um objectivo global desta abordagem é cultivar a vida da mente da criança mais nova. Uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao desenvolvimento das suas mentes em crescimento. Incentiva-as a pôr questões, resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.

“Na Abordagem de Projecto, o conceito de educação surge como um processo de crescimento no qual a criança é considerada um agente activo, dado que ela é o sujeito da aprendizagem (...) estamos perante um modelo curricular no qual a criança surge como o centro do processo de ensino-aprendizagem.” (Medeiros, 2005).

4.2. Objectivos do projecto

- Transmitir noções de cidadania e regras de conveniência social;
- Desenvolver nas crianças o interesse e o respeito por outros povos e culturas;
- Educar para uma cidadania responsável;
- Promover o conhecimento de outras culturas: Árabe, Egípcia e Marroquina;
- Fomentar atitudes de cooperação, partilha e respeito por normas de conveniência.

4.3. Situação desencadeadora

Depois de um momento de brincadeira no recreio, onde o solo é composto por areia, uma criança pergunta:

- Que animais é que há no deserto? (M)

- Ora...há camelos, escorpiões...(estagiária)

- O deserto tem tanta areia! (R)

- *Vocês gostavam de saber mais coisas sobre o deserto? (estagiária)*

- *Sim! (todos)*

Uma escolha nem sempre é uma tarefa fácil, sobretudo quando esta depende de gostos, preferências de cada um e aprendizagens relevantes para as crianças de diferentes níveis etários. Apesar do responsável máximo pela escolha dos temas ser o educador de infância, pois é ele que decide se os temas seleccionados são adequados ao desenvolvimento da criança, as crianças também assumem um papel bastante importante, na medida em que se deve ter em conta o interesse demonstrado pelas crianças.

À medida que as crianças crescem é recomendável que comecem a estudar pessoa, objectos e ambientes de que não têm experiência directa. Ou seja, à medida que as crianças vão crescendo, é dever dos educadores de infância ajudá-las a conhecer e a entender fenómenos diferentes daqueles de que possuem um conhecimento directo.

Assim sendo, o tema deste projecto foi seleccionado pelo conjunto de educadoras que constituem a instituição. De forma de despertar o interesse das crianças pelo tema, foram encaminhadas para o recreio para poderem brincar, num espaço onde o solo é composto, inteiramente, por areia. Depois deste momento, as crianças reuniram-se na sala, onde discutiram o momento de brincadeira na areia. Foi aí que surgiu a palavra “deserto” e, conseqüentemente, a conversa apresentada inicialmente.

Perante a complexidade do próprio tema, houve a necessidade de este ser induzido pelas estagiárias/educadora, pois é um tema distante da realidade das crianças. A escolha do tema teve em conta a importância que poderia ter para as crianças, na medida em que este pretende fortalecer e estimular a imaginação das crianças, quando são incentivadas a relatar as suas memórias e experiências relacionadas com o tema.

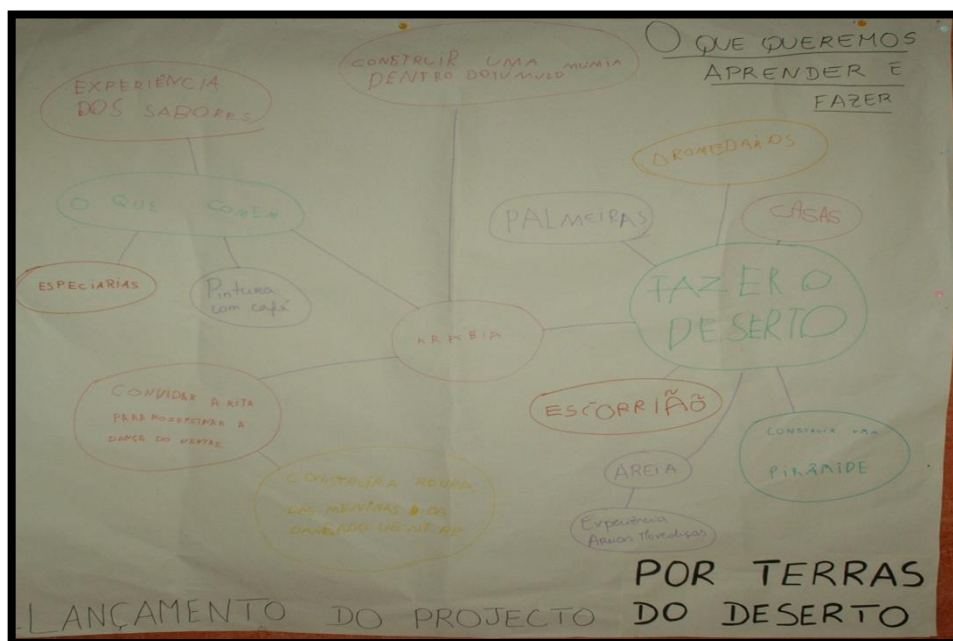
4.4. Fases do projecto

O projecto desenvolvido teve a duração de 20 dias, distribuídos por 9 semanas. Este teve em conta as fases apresentadas no documento do Ministério de Educação – Qualidade e Projecto na Educação de Infância. Inicialmente foi definida a questão problema, com a elaboração da teia (Figura 1), mas antes de iniciar esta etapa, dinamizámos um momento de partilha de saberes entre as crianças.

Nesta fase de definição do problema foi ainda solicitado às crianças que trouxessem de casa objectos e pesquisas relevantes para o desenvolvimento do projecto.

Na construção da teia faz-se uma previsão do possível desenvolvimento do projecto, e define-se o que se vai fazer, por onde começar e como se vai fazer. Ao planificar as actividades tivemos em atenção todas as áreas de conteúdo, procurando proporcionar diversas experiências de aprendizagem contempladas nas OCEPE (Anexo 5).

Figura 1- Fotografia da teia conceptual do Projecto “Por Terras do Deserto”



Para a execução do projecto, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam fazer, organizando, seleccionando e registando a informação. Dado o interesse das crianças pelo tema, a procura e pesquisa foi muita e, a partir do que as crianças traziam de casa, conseguimos despertar ainda mais o interesse nas crianças em querer saber mais. Foram diversos os momentos em que se verificou que o grupo ia conseguindo definir estratégias para alcançar os seus objectivos.

A última fase do trabalho de projecto corresponde à avaliação e divulgação de projecto desenvolvidos. Para a divulgação foi organizada uma actividade que consolidasse o conhecimento adquirido, para que as crianças pudessem apresentar o que aprenderam aos seus colegas e familiares. Desta forma, foram convidados os familiares e restantes crianças da instituição para se dirigirem ao espaço onde estavam

expostos os trabalhos realizados ao longo do projecto, e onde pudessem explicar como fizeram, o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram.

Assim, na semana da divulgação foi possível fazer uma sistematização do trabalho realizado e avaliar o grupo, constatando-se que o grupo sabia as respostas de todas as perguntas iniciais sobre aquilo que queriam saber.

4.5. Conclusão

As fases da concretização de um projecto variam de autor para autor, mas o que é importante reter é que a concretização desta abordagem de trabalho engloba sempre o interesse das crianças e um processo de investigação para responder aos interesses do grupo.

A realização deste projecto permitiu-me um primeiro contacto com esta abordagem de trabalho que, apesar de ter sido sempre apoiado pela educadora cooperante, também passou por momentos que não correram tão bem, mas que contribuíram para a minha aprendizagem. A oportunidade que tive de pôr em prática esta abordagem permitiu-me tomar consciência da importância deste trabalho e a sua complexidade, e sentir que as actividades realizadas ao longo do projecto foram importantes para cada uma das crianças.

5. Aprender a brincar

“Crianças em idade pré-escolar devem brincar, porque é através da brincadeira que elas se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões”

(Tizuko Kishimoto, 2010)

A dada altura do estágio, a educadora cooperante, alertou-me para a importância dos momentos de brincadeira das crianças, explicando que estes eram ocasiões que se apresentavam como essenciais para a aquisição de conhecimentos, para o desenvolvimento da sociabilidade e para a construção da identidade. A partir deste momento, passei a ter uma visão mais atenta e reflexiva dos momentos em que as crianças estavam a brincar.

Desta forma, neste capítulo, apresento ideias fundamentadas sobre o conceito de brincar, qual a sua importância e o papel que o educador deve assumir nestes momentos de brincadeira.

Ao consultar um dicionário deparamo-nos com conceitos de diversão, jogo, entreter, recrear, faz de conta, para definir a palavra brincar. Existem várias formas de brincar, mas o aqui referido é o brincar vygotskiano. Esta é uma actividade que cria zonas de desenvolvimento proximal, promove a aprendizagem e o desenvolvimento.

A criança, ao brincar, expressa a sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe a sua afectividade nessa actividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. A brincadeira proporciona à criança um contacto com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções ajuda a criança a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias.

O brincar é a ferramenta mais completa que a criança possui para comunicar e explorar o seu mundo. Para Vygotsky, o brincar “é em si mesmo a fonte principal de desenvolvimento, contendo todas as tendências evolutivas de uma forma condensada e por si só medeia a aprendizagem da criança (Vygotsky, citado por Goodman & Goodman, 1990, p.223). Ao estarem a brincar, as crianças arriscam fazer coisas que não estão ainda confiantes de que podem fazer bem, criando, desta forma, as suas ZDP.

Ainda segundo este autor (Vygotsky), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Estas estão sempre presentes em todo o tipo de brincadeiras, sendo que se tornam mais ou menos evidentes consoante o contexto e o apoio que lhes é dado neste momentos

Em contexto de sala de Jardim-de-Infância, o cantinho da “casinha/faz-de-conta” proporciona o desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que este tipo de brincadeiras é o que desperta mais interesse em crianças na faixa etária dos 3 aos 7 anos. Para Vygotsky (1998), esta brincadeira de faz-de-conta cria zonas de desenvolvimento

proximal, pois no momento em que a criança representa um objecto por outro, ela passa a relacionar-se com o significado que lhe é atribuído.

Também Piaget (citado por Sprinthall & Sprinthall, 2000) considera o faz-de-conta como uma brincadeira fundamental em crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6/7 anos. Nesta obra, são apresentadas três etapas fundamentais no desenvolvimento do brincar das crianças, estando divididas pela etapa dos 0 aos 2 anos, seguida pelas crianças entre os 2 e os 6/7 anos e, finalmente, a última etapa refere-se às crianças a partir dos 7 anos. Em contexto de Jardim-de-Infância (etapa dos 2 aos 6/7 anos), é referido que “a simbologia surge com um papel fundamental nas brincadeiras, de que são exemplo o faz-de-conta, as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com objectos atribuindo-lhes outros significados, entre outros”. A criança ao representar os papéis de pai, de mãe, filho, médico, entre outros, está a realizar, através do jogo simbólico, um processo de aprendizagem e de identificação de diferentes papéis sociais da sociedade em que se insere.

No meu estágio, pude observar que as crianças, em momentos de brincadeira, privilegiavam não só o canto da casinha, como também os jogos de puzzles, que apontam ser um grande estimulante do desenvolvimento cognitivo.

Para que estes momentos sejam valorizados e entendidos o educador deve reconhecer o significado do brincar da criança e saber dar-lhe sentido e funcionalidade. O educador quando brinca com a criança deve seguir as instruções dadas pela criança, imitando as suas acções, deve estar atento ao que as crianças criam, elogiando os seus esforços com entusiasmo, e deve também usar comentários descritivos de forma a

estimular o desenvolvimento da linguagem, ao modelar palavras que a criança desconhece.

É fundamental que os educadores dêem a conhecer aos pais a importância que o brincar tem, para que estes compreendam que os momentos de brincadeira não são uma forma de ocupar o tempo, mas sim um momento que apresenta contributos para o desenvolvimento do seu filho. Cabe ao educador funcionar como estímulo para a criatividade, possibilitando o surgimento de novas ideias, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas. Paralelamente, deve brincar com elas, procurando estimular as crianças e ao servir de modelo ajuda-as a crescer.

No estágio que realizei também pude observar que o espaço utilizado para brincar era igualmente repartido entre o espaço interior e o exterior. No espaço interior as crianças tinham oportunidade de usarem os “cantinhos” como espaços de brincadeira e os objectos/jogos que a sala tinha ao seu dispor. O espaço exterior permitia a experiência de actividades energéticas de exploração e interacção. Tal como Neto (2001, p.1) refere: “Sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias”.

Segundo o mesmo autor, as actividades realizadas no exterior permite o uso de energia essencial para o desenvolvimento, bem como são importantes para a capacidade adaptativa do ponto de vista motor, emocional e afectivo. As actividades de exploração desenvolvidas no exterior permitem a organização de um sistema coordenado de

referência, estabelecendo gradualmente uma relação com o ambiente envolvente.

É importante concluir que a criança precisa de tempo e espaço para brincar e é ao educadores/pais que cabe a função de criar um ambiente rico e estimular a brincadeira, possibilitando à criança a exploração de diferentes linguagens que a brincadeira faculta (musical, corporal, gestual, escrita), fazendo que desenvolva a sua criatividade e imaginação.

“Brincar com as nossas crianças, além de criar laços, desenvolver cumplicidades e afectos, traz uma enorme FELICIDADE. E não há nada que substitua nesta vida a expressão de felicidade no rosto de uma criança, aquele sorriso nos lábios e os seus olhos brilhantes.”

(Sofia Esteves, 2010)

Reflexão Final

Ao longo destes sete meses de estágio fui confrontada com novas experiências que contribuíram para a minha aprendizagem. Algumas dessas experiências foram evidenciadas ao longo deste relatório, e passaram por momentos de pesquisa e reflexão que enriqueceram, e muito, a minha formação. Não trazendo apenas estas experiências do estágio na minha bagagem, tenho que considerar todo o ambiente que se gerou à minha volta, tendo em conta toda a atenção, apoio e simpatia prestados, não só pela educadora cooperante, pelas crianças e pela auxiliar, como também por toda a restante equipa educativa, que desde início me proporcionaram um ambiente de entajuda e de conforto.

Com o passar do tempo fui-me familiarizando com a instituição e cumprindo os objectivos traçados para cada uma das fases do estágio. Em conjunto com a minha colega de estágio, fui dinamizando actividades, até finalizar com o desenvolvimento do projecto pedagógico “Por Terras do Deserto”.

Todo este processo fez-me reflectir sobre a importância das práticas de um educador sobre a criança. Este deve fundamentar e organizar a sua prática consoante o grupo de crianças com quem está a trabalhar. Desta forma, considero que as práticas da educadora eram adequadas pois, os métodos por ela utilizados davam relevo à importância da voz da criança, e estavam direccionadas para lhes proporcionar um ambiente de bem-estar e implicação.

Ao longo de quatro anos de formação, a realização de um estágio com estas dimensões foi bastante importante, pois pude aplicar competências que fui adquirindo ao longo de todo o processo formativo.

A educadora cooperante e a minha colega de estágio foram uma ajuda valiosa em toda esta prática. A educadora mostrou-se essencial para que a minha prática pudesse ser moldada de forma a melhorar cada vez mais a minha prática, não só incentivando e elogiando algumas das práticas, como também corrigindo e apontando situações que não estavam de todo correctas. Na minha opinião, tive oportunidade de aprender com uma excelente profissional que me fez evoluir como pessoa e como futura profissional.

Em relação à minha colega de estágio, esta revelou-se como um pilar, havendo sempre uma relação de entreajuda para que desta forma pudéssemos terminar este percurso sabendo que demos o nosso melhor para proporcionar aprendizagens ricas e adequadas ao grupo de crianças com quem estagiamos.

Foi também uma boa experiência poder contactar com um grupo heterogéneo de crianças, pois fez mudar a minha opinião acerca deste tipo de organização, apercebendo-me de que era uma boa forma de proporcionar um ambiente de cooperação, onde é possível observar uma evolução na aprendizagem das crianças.

Todo este percurso tornou-me uma pessoa mais reflexiva e observadora, pois constatei que é importante ter em conta se as práticas que desenvolvo são adequadas ao grupo e se estes apresenta níveis altos de bem-estar e implicação.

Conclusão

Ao longo do relatório fui evidenciando as competências que fui adquirindo ao longo da minha formação, tendo sempre em conta a realização do estágio. A realização deste relatório permitiu-me confrontar com aspectos teóricos com o estágio, sempre numa perspectiva reflexiva e construtiva.

As experiências vivenciadas ao longo do estágio permitiram-me crescer profissionalmente, e a elaboração deste relatório também contribuiu significativamente para reflectir sobre o trabalho realizado no estágio, organizando assim o meu pensamento, para que este me permita desenvolver outros conhecimentos para além daqueles que foram adquiridos ao longo da minha formação académica.

Considero que este estágio fez parte de uma etapa importante na minha vida, pois contactei pela primeira vez com a metodologia de Pedagogia de Projecto, que considerei ser bastante proveitosa e mais interessante de se trabalhar com as crianças. A caminhada ao longo destes sete meses de estágio também me fez perceber como é importante haver um bom ambiente educativo e como este influencia a prática da educadora e o bem-estar das crianças.

A realização do estágio permitiu-me contactar com a prática profissional que me espera e interligar os conteúdos que foram abordados ao longo da minha formação. Apesar de ter também sentido algumas dificuldades, nomeadamente na iniciação das actividades e estimular as crianças, sinto que me esforcei e consegui ultrapassar estas dificuldades, tendo sempre o apoio da educadora cooperante e da minha colega de estágio.

Ao realizar este relatório senti que este contribuiu significativamente para o aprofundar de assuntos e aprender com as pesquisas que realizei, não deixando que o meu pensamento se limita-se a si mesmo.

“Ser educador é ser um poeta do amor.

Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro.

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

(Augusto Cury, 1958)

Referências Bibliográficas

Aguado, D. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora. Porto;

Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Braga;

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa;

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

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa;

César, M. (1996). Vygotsky. *Revista de Educação*. Volume 1, p.135-136;

Freitas, L. & Freitas, C. (2002) *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA. Porto;

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

Lessard-Hébert, M. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 3ª Edição. Instituto Piaget. Lisboa;

Medeiros, D. (2005). *Pedagogia do imprevisível e abordagem de projecto: uma equação possível*. *Cadernos de Educação de Infância*. Volume 76, p. 14-16;

Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 3ª Edição. ME. Lisboa;

Ministério da Educação (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância. ME/DGIDC. Lisboa;

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. ME/DGIDC. Lisboa;

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

Parente, C. (2010). Observar e escutar as aprendizagens das crianças”. Cadernos de Educação de Infância. Volume 89, p. 34-37;

Portugal, G. (2010). Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças. Volume 89, p. 13-17;

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

Portugal, M. (2010). Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças. Cadernos de Educação de Infância. Volume 89, p. 13-17;

Portugal, M. (2012). Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças (SAC): uma avaliação autêntica. Cadernos de Educação de Infância. Volume 95, p. 25-31;

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e praticas. Educa. Lisboa.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho, Diário da República, n.º 133 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa;

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

Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro, Diário da República, n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa;

.

Webgrafia:

Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efectiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contra Pontos*. Volume 4, n.º1, p. 57-69. Acedido em: 3 de Setembro de 2012, em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/750/602>

Luís, H. & Calheiros, M. (2008). Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão no contexto de jardim-de-infância. *Revista Interações*. Volume 9, p. 66-79. Acedido em 3 de Setembro de 2012, em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/306/1/13.pdf>

Marques, L. & Oliveira, S. (2005). Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. Acedido em: 13 de Setembro de 2012, em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/PAULO%20FREIRE%20E%20VYGOTSKY-%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf

Anexos

Anexo 1

Grupo: 3, 4 e 5 anos		N.º total de Crianças: 20		
N.º de adultos: 2		Semana de: 7-12-2011 a 9-12-2011		
N.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	M.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Concentrada, motivada e interessada.
2	L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	Demora bastante tempo na realização das tarefas (distráida).
3	M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Por vezes custa-lhe prestar atenção; Tensa.
4	A.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	A concentração é mediana.
5	F.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Aberta e espontânea.
6	L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Por vezes vulnerável.
7	M.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Tranquila e não se distrai facilmente.
8	B.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Desfruta plenamente das actividades.
9	I.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Denota confiança em si mesma.

10	S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes custa-lhe prestar atenção.
11	R.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Motivado e interessado.
12	A.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Falta de confiança em si mesma.
13	R.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Desfruta poucas vezes do contexto educativo.
14	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes intranquila e tensa.
15	G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A concentração é mediana.
16	R.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Dificuldade na chegada ao JI.
17	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquila e concentrada na actividade.
18	I.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes intranquila.
19	B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Está à vontade, tendo confiança em si mesma.
20	F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Mentalmente activa.

Anexo 2

Investigar as perspectivas das educadoras:

Definir o campo e as questões de investigação:

- Como é que as educadoras vêem as crianças?
- Como definem o seu estilo educativo?
- Quais as suas preocupações educativas?

Questões orientadoras da entrevista:

- Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?
- Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?
- Como apoia a aprendizagem das crianças?
- O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

Orientações metodológicas:

- O guião serve de referência, pode ser adaptado consoante o contexto mas sem perder de vista o os objectivos da investigação.
- Explicar a finalidade da entrevista
- Garantir a confidencialidade dos dados

Anexo 3

Escala de Observação do Empenhamento do Adulto

Sensibilidade							
Adopta um tom de voz positivo	5	4	3	2	1	NO	Tem um tom de voz negativo
Faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual	5	4	3	2	1	NO	É fria/o e distante
É carinhosa/o e afectuosa/o	5	4	3	2	1	NO	Não respeita a criança
Respeita e valoriza a criança	5	4	3	2	1	NO	Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança
Encoraja e elogia	5	4	3	2	1	NO	Não ouve a criança nem lhe responde
Mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança	5	4	3	2	1	NO	Fala com os outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
Estimulação							
Tem energia e vida	5	4	3	2	1	NO	Feita de modo rotineiro
Responde às capacidades e interesses da criança	5	4	3	2	1	NO	Falta de energia e de entusiasmo
Coaduna-se com a situação	5	4	3	2	1	NO	Não se coaduna com os interesses e as percepções da criança.
Motiva a criança	5	4	3	2	1	NO	Não motiva a criança
Estimula de forma rica e com clareza	5	4	3	2	1	NO	É pobre e falta-lhe clareza
É rica/o e tem clareza	5	4	3	2	1	NO	É confusa/o
Estimula o diálogo, a actividade e o pensamento	5	4	3	2	1	NO	Não é apropriada/o.
Partilha as actividades da criança e dá-lhes relevo (verbal ou não verbal)	5	4	3	2	1	NO	Corta o diálogo, actividade e o pensamento.
Autonomia							
Permite à criança escolher e apoia a sua escolha	5	4	3	2	1	NO	Não permite à criança escolher ou fazer experiências
Dá à criança oportunidades para fazer experiências	5	4	3	2	1	NO	Não encoraja a criança a ter ideias
Encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades	5	4	3	2	1	NO	Não encoraja a assumir responsabilidades
Respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez	5	4	3	2	1	NO	Não deixa a criança fazer juízos sobre a qualidade do trabalho que fez
Encoraja a criança a resolver os conflitos	5	4	3	2	1	NO	Aplica as regras e os limites com rigidez e não permite negociação
É flexível	5	4	3	2	1	NO	É autoritário/a e dominador/a

Anexo 4

Categorização das entrevistas

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Prática Educativa	Fundamentação (Teorias)	<p>“(…)eu trabalho sob a Metodologia de Projecto, a abordagem Reggio Emilia” (E1)</p> <p>“Tenho como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (E3)</p> <p>“é evidente que nós sabemos que existem as Orientações Curriculares, que existem as metas e que elas têm uma série de competências que as crianças devem adquirir no final da educação pré-escolar...É isso que serve de guia ao nosso trabalho.” (E9)</p> <p>“tudo o que nós fazemos tem como base as orientações curriculares” (E10)</p> <p>“Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, publicadas no Ministério da Educação.” (E11)</p>

	<p>Metodologia</p> <p>(avaliação, planificação (flexível), ...)</p>	<p>“porque...às vezes o que eu trago preparado não é aquilo que vai acontecer durante o dia, não é? Há esta flexibilidade.” (E1)</p> <p>“sermos um bocadinho um guia para a criança quando a criança constrói o seu próprio conhecimento e as suas aprendizagens.” (E1)</p> <p>“eles estão mais do que integrados no processo da documentação (...)é uma forma de avaliarmos” (E2)</p> <p>“eu trabalho com metodologias construtivistas” (E3)</p> <p>“eu avalio com a criança o trabalho desenvolvido, (...)avaliação da criança vai-se fazendo formalmente” (E3)</p> <p>“dar resposta as necessidades das crianças através dessas experiências” (E4)</p> <p>“A aprendizagem que faculto é principalmente baseada no brincar uma vez que é a brincar que a criança aprende e se desenvolve nesta fase da</p>
--	---	--

		<p>infância.” (E6)</p> <p>“quando nós estamos a avaliar as crianças, as temos de a avaliar num contexto, num contexto de grupo” (E8)</p>
	<p>Origem das práticas</p>	<p>“aprendizagem tem que fluir consoante o que se está a vivenciar na sala” (E3)</p> <p>“basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí” (E8)</p> <p>“estar atento às necessidades do grupo em geral para organizar actividades que ajudem no desenvolvimento” (E11)</p> <p>“tento sempre ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança e a partir daí desenvolvo a minha prática educativa.” (E12)</p>
		<p>“Proporciono experiências de aprendizagem diversificadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças” (E5)</p> <p>“diversificar e proporcionar diversas</p>

	Tipos de Experiências	<p>experiências” (E6)</p> <p>“tudo aquilo que se faz aqui no jardim-de-infância é uma experiência” (E8)</p> <p>“procuramos proporcionar experiências diversificadas e que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares” (E9)</p> <p>“todas as experiências que estão contempladas nas Orientações Curriculares” (E10)</p> <p>“Tentamos sempre dar experiências diversificadas, variadas, não dar sempre do mesmo, mas tendo como objectivo final dar-lhes competências que estão contempladas na área de desenvolvimento das Orientações curriculares do Ministério da Educação.” (E10)</p>
		<p>“tentamos utilizar estratégias que estimulem a criança às 100 linguagens, ou seja, todas as áreas possíveis” (E2)</p> <p>“tendo sempre em conta todas as áreas</p>

	<p>Áreas Curriculares</p>	<p>do currículo” (E6)</p> <p>“deve-se dar especial atenção à área da formação pessoal e social” (E6)</p> <p>“A nível da formação pessoal e social é uma das áreas onde eu procuro” (E8)</p> <p>“Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas orientações curriculares” (E11)</p> <p>“tento sempre privilegiar as áreas curriculares, nomeadamente: cognitiva; expressiva; linguagem expressiva/compreensiva; o raciocínio lógico-matemático; expressão dramática; área do conhecimento do mundo.” (E12)</p>
<p>Percepção sobre a criança</p>		<p>“dar-lhes espaço para eles conseguirem construir a sua própria aprendizagem” (E1)</p> <p>“Acho que as crianças devem saber e conhecer aquilo que os rodeia e aquilo que lhes causa inquietação.” (E1)</p> <p>“Eu acho fantástico nesta abordagem é a capacidade das crianças em</p>

	<p>Desenvolvimento Global</p>	<p>tornarem-se cidadãos activos” (E2)</p> <p>“tem de se ter conhecimento sobre cada uma das crianças como é que ela reage sobre todos e sobre o grupo e como se insere no grupo e respeitar o seu desenvolvimento” (E3)</p> <p>“No início do ano lectivo traçámos um conjunto de competências que pretendemos que as crianças de 3, 4 e 5 anos atinjam” (E7)</p> <p>“Se eu vejo que a criança tem mais necessidade numa ou noutra área, invisto mais nessa área com ela” (E8)</p> <p>“a forma como eu apoio a aprendizagem é sendo o andaime da criança, é ajudá-la a escalar, mas fazê-la escalar sozinha” (E10)</p> <p>“ter o resultado em termos do desenvolvimento global da criança” (E12)</p>
		<p>“todos nós estamos atentos também, à forma como as crianças estão envolvidas” (E1)</p> <p>“estar atenta para conseguir dar</p>

	<p>Empenhamento</p>	<p>respostas às solicitações” (E1)</p> <p>“as crianças demonstram empenhamento e interesse em descobrir sempre mais” (E5)</p> <p>“as crianças realizam as experiências com prazer, demonstrando estar felizes e envolvidas” (E6)</p>
	<p>Continuidade Educativa</p>	<p>“a educação de infância é de continuidade” (E5)</p> <p>“É mais importante que nós, nos preocupemos que no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo” (E8)</p> <p>“eu acho que a criança deve sair daqui a saber ser, estar e fazer” (E10)</p>
	<p>Aquisição de competências</p>	<p>“conhecer a criança, de estimular toda a sua competência e de perceber que a criança é competente” (E2)</p> <p>“as crianças aprendem muito mais a brincar do que num contexto formal.” (E6)</p>

Gestão do ambiente educativo	Teorias	<p>“no projecto curricular estão definidas as competências” (E3)</p> <p>“tenho de cumprir tudo o que é de lei, as OCEPE” (E4)</p> <p>“Tendo em conta aquilo que são os meus objectivos e as orientações curriculares.” (E5)</p> <p>“respeitando a zona de desenvolvimento proximal” (E6)</p>
	Espaço como currículo	<p>“espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interacções positivas e sobretudo relacionar-se” (E3)</p> <p>“A aprendizagem das crianças é apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente educativa que é constituída por espaços, na sala de actividades” (E3)</p> <p>“ter recursos que servem de apoio como por exemplo a biblioteca, jogos organizados por áreas, alguns materiais de registo” (E11)</p>
		<p>“ainda respeitante à abordagem, é precisamente a questão de potenciar o</p>

	<p>Colaboração entre pares</p>	<p>trabalho de equipa” (E2)</p> <p>“tenho que lhes proporcionar condições de aprendizagem que o próprio Ministério da Educação emana para o ano lectivo” (E4)</p>
	<p>Organização do espaço</p>	<p>“materiais estimulantes e motivadores” (E5)</p> <p>“dispomos os espaços e o material de acordo com a nossa forma de trabalho” (E7)</p>
	<p>Parcerias</p>	<p>“o conhecimento é essencialmente construído em todo o lado também no Jardim-de-infância” (E1)</p> <p>“É cada vez mais importante nos dias de hoje, darmos, também, um espaço para a comunidade e para a família.” (E2)</p>

Anexo 6

Áreas de conteúdos	Domínio	Situações de Aprendizagem
Formação Pessoal e Social		<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o desejo de observar, descobrir, explorar e vivenciar; - Promover a criatividade; - Participar em conversas/trabalhos de grupo; - Definir regras.
		<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o desejo de observar, descobrir, explorar e vivenciar; - Promover a criatividade; - Participar em conversas/trabalhos de grupo; - Definir regras.
Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse por outras formas de escrita; - Promover a leitura; - Conversas em grande grupo; - Utilização da biblioteca para pesquisas; - Elaboração de cartas; - Contar histórias.
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Construir padrões - Formar conjuntos; - Exploração de objectos mediante a unidade de referência: peso e volume.
	Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade

		<p>fina;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danças; - Desenvolver benefícios a nível físico, emocional, mental e espiritual. - Andar, correr, saltar, marchar, rodopiar, rastejar.
	Expressão Dramática	- Jogo simbólico.
	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as propriedades de vários materiais; - Moldar o barro; - Recortar e colar.
	Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar; - Ouvir vários estilos de música.
Conhecimento do Mundo		<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de imagens; - Realizar experiências científicas; - Partilha de saberes.