

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**O QUOTIDIANO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA
SEGUNDO A METODOLOGIA DE TRABALHO DE
PROJECTO**

**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

RESUMO

A metodologia de trabalho de Projecto pretende promover uma transformação no modo de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica.

Esta metodologia distingue-se pela pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e numa perspectiva de construção do conhecimento pela criança. Surgiu da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo ensino - aprendizagem, tornando-os responsáveis pela preparação e desenvolvimento de cada projecto.

A educação através de projectos faculta uma aprendizagem por meio da participação activa dos educandos. Estes vivenciam as situações-problema, reflectem sobre elas e tomam atitudes perante os factos.

É essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que a construção de um projecto motive e que a ajude a adquirir e a aprender determinados conceitos do dia-a-dia.

A colaboração de todos os intervenientes num projecto é de facto primordial. Todos devem fazer parte da execução do projecto e cada um deve ter a sua função. É necessário e importante que haja respeito mútuo entre as crianças, educadores e educandos e, principalmente, tolerância na tomada de decisões.

Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, os quatro pilares da Educação são o aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntas, aprender a viver com os outros e aprender a ser, e através desta metodologia é possível desenvolver estes quatro pilares.

Assim, este trabalho, partindo do quotidiano no Jardim-de-infância, irá referir como foi desenvolvida esta metodologia numa instituição em particular.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de Trabalho de Projecto, Participação activa, Jardim-de-infância.

ABSTRACT

The Methodology of project work intends to promote a transformation in the way of thinking and school and curriculum rethink in a pedagogic practice.

This methodology is distinguished by the dynamic pedagogy, centred in the creativity and in a perspective of the creation of knowledge by the child.

This methodology was brought on by the necessity of developing a methodology of pedagogic work that values the participation of educating and of the Educator, in the process teaching-apprenticeship, making them responsible for the preparation and development of every project.

The education through projects allows an apprenticeship through the active participation of the children. These survive the situations-problems, think about them and take attitudes before the facts.

It is essential for the development and learning of the child that the construction of a project motivates and helps to acquisition and learning of determined everyday concepts.

The collaboration of all the intervenient ones in a project is in fact primordial. They all must make part of the execution of the project and each one must have his function. It is necessary and important that there is mutual respect between the children, teachers and children, principally, tolerance on the decision making.

According to the Report for the UNESCO of the International Commission on Education for the century XXI, four pillars of the Education are learning to know; to learn to do; to learn to survive boards, to learn to live with others and to learn to be, and through this methodology, it is possible to develop these four pillars.

So, this work, derived from the everyday one in that Of school-garden, will be going to tell as this methodology was developed in an institution individually.

KEY WORDS: Methodology of Work of Project, Active Participation, School- Garden.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi um percurso fácil. Deparei-me com vários obstáculos e enfrentei muitos desafios. Mas, não o consegui sozinha, tive o apoio de amigos, familiares e outras pessoas importantes na minha vida.

Não podia deixar de agradecer a todos aqueles que, directa e indirectamente, colaboraram na concretização deste relatório de estágio e estas pessoas são:

- A minha orientadora de estágio, Mestre Ivone Neves, pelo seu apoio incondicional, pela sua disponibilidade, pelo tempo que dedicou e, principalmente, por acreditar em mim.

- A Mestre Cristina Alves e a Júlia Machado, pela disponibilidade e colaboração ao longo deste ano lectivo.

- As crianças da sala dos 4 anos, que sempre me recebem com todo o amor que podiam dar, vou sentir muito a falta de todos eles.

- A Cláudia Dias, a Ana Daniela Lopes e a Ana Filipa Damasceno, que sempre estiveram ao meu lado, desde o primeiro momento em que iniciei a licenciatura, pelas horas que passamos juntas, pelas experiências que partilhamos e principalmente por criarmos uma verdadeira amizade.

- Os meus pais, Celeste Martins e Manuel Soares, e a minha irmã Andreia, por todo o seu amor, carinho e afecto que serviram desde sempre de apoio.

- O Nuno Moreira pelo seu amor, dedicação e apoio.

E a todos os que aqui não foram referidos, o meu muito obrigada.



ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	7
CAP. 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1.1 - Concepção sobre Educação e Educador.....	9
1.2 - Perspectivas sobre o futuro	12
1.3 - O papel do Professor - Investigador	13
1.4 - Metodologias de intervenção educativa e alguns princípios pedagógicos .	14
CAP. 2 - Metodologias de investigação.....	23
2.1 – Opções metodológicas	23
2.2- Pertinência do tema.....	23
2.3 - Instrumentos	24
2.4 - Amostra	25
2.5 - Procedimentos.....	26
2.6 – Análise e tratamento de dados	26
CAP. 3 - Contexto organizacional	28
3.1 - Caracterização da instituição e do meio envolvente	28
3.1.1- Projecto educativo	30
3.1.2 - Plano Anual de Actividades.....	31
3.1.3 - Regulamento interno	32
3.2 - Caracterização do meio, famílias e crianças.....	33
3.2.1 - Caracterização das famílias	33
3.2.2 - Caracterização das crianças	34
3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	39
CAP. 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	41
4.1 - Dimensão Curricular	41
4.2 - Prática pedagógica com o grupo de crianças	41
4.2.1 Projecto “Os Índios”	41
4.2.2 - Projecto da “Área das Descobertas”	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
Bibliografia	51



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Guião das entrevistas

Anexo 2 - Análise das entrevistas

Anexo 3 - Projecto Educativo

Anexo 4 - Plano Anual de Actividades

Anexo 5 - Regulamento Interno

Anexo 6 - Gráficos

- ✓ Gráfico nº 1- Idade Pais
- ✓ Gráfico nº2 - Idade Mães
- ✓ Gráfico nº3 - Habilitações Literárias dos Pais
- ✓ Gráfico nº4 - Habilitações Literárias das Mães
- ✓ Gráfico nº5 - Profissões dos pais
- ✓ Gráfico nº6 - Profissões das mães
- ✓ Gráfico nº7 - Concelho onde habitam
- ✓ Gráfico nº8 – Frequência nas Áreas de interesse

Anexo 7 - Registos de incidentes críticos

Anexo 8 - Fotografias

Anexo 9 - Lista de verificação

Anexo 10 - Grelha de avaliação do projecto lúdico

Anexo 11 - Registo de avaliação do projecto da criança

Anexo 12 - Registo da Horta

Anexo 13 - Registo contínuo



INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Estágio, inserida no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar, foi proposto um estágio com intervenção em Jardim-de-Infância, com a orientação da Mestre Ivone Neves, docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a aquisição de conhecimentos práticos nesta valência.

A instituição onde decorreu a prática profissional situa-se no distrito do Porto e encontra-se num local com boa acessibilidade. O estágio foi realizado na sala do grupo de crianças com quatro anos de idade, no ano lectivo 2010/2011.

A prática profissional detém como objectivos perceber de que forma funcionava a instituição, respeitando os ideários e os valores da mesma, colaborando de forma efectiva na dinâmica institucional. Também se pretendia aplicar os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; utilizar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade e recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

Neste sentido, o relatório encontra-se organizado em quatro capítulos e cada um destes está dividido em subcapítulos. Primeiramente começa-se por fazer um enquadramento teórico, tendo como base perspectivas teóricas, sobre o contexto da Educação Pré-Escolar. De seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos, onde foi definido um tipo de estudo, uma amostra, técnicas e instrumentos utilizados. De modo a perceber de que forma se organiza a instituição, com a análise dos documentos da mesma, assim como outros documentos orientadores da prática, caracterizou-se o contexto, analisou-se a intervenção educativa, tendo em conta as características das famílias e das crianças e traçou-se as prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e comunidade.

Também para este relatório foi necessário fazer uma reflexão do processo de ligação entre a teoria e a prática, isto é, através da dimensão curricular escolhida, neste caso a metodologia de trabalho de projecto, foram evidenciados aspectos do processo realizado e do produto conseguido.

Considerou-se imprescindível realizar uma reflexão crítica sobre a experiência do mesmo, recordando contributos a nível do desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto às limitações e obstáculos pode-se referir que no início do ano lectivo pensou-se que não seria nada fácil este novo percurso, pois teríamos unidades curriculares para conseguir conjugar com a prática pedagógica e a vida pessoal. A vontade de responder sempre às expectativas da educadora, da instituição e da orientadora de estágio, estavam sempre no pensamento. Os maiores medos encontravam-se no patamar do “*não conseguir*”. Contudo, ao longo do tempo este medos e obstáculos foram ultrapassados, pois a vontade de concretizar “um sonho” e finalizar este mestrado foi sem dúvida maior.

CAP. 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Concepção sobre Educação e Educador

“Hoje em dia a Educação Pré-Escolar de qualidade surge como um triunfo indispensável à humanidade, na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Relatório da Unesco Comissão.I.E. para o séc. XXI).

Considera-se que educar hoje, contém uma especificidade que leva a um conjunto de responsabilidades distintas, que se vão fortalecendo em experiência e saber ao longo do desenvolvimento profissional. Sendo assim, o papel do Educador na aprendizagem e crescimento da criança no séc. XXI é essencial.

Segundo a Lei - Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, refere que

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Neste sentido, o Educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhando a criança para um correcto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro)

O Educador para além de prosseguir os objectivos descritos em cima, estipulados pela Lei - Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, deverá ter em consideração, segundo as Orientações Curriculares, os objectivos gerais; a

organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa, como Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular.

Cabe a este profissional promover o desenvolvimento global, pessoal e social, fomentando a inserção em grupos sociais diversificados, pois segundo as Orientações Curriculares, apresentadas pelo Ministério da Educação, o Educador deve promover o desenvolvimento global e integral da criança nas suas diversas vertentes.

Sabe-se que a Educação Pré – Escolar de qualidade cria situações para o êxito da aprendizagem de todas as crianças, promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências.

Acredita-se que a criança desempenha um papel activo na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, será importante partir sempre do que as crianças sabem, respeitar e valorizar as características individuais. Logo, é indispensável que o Educador seja um bom investigador para que possa conhecer o grupo de crianças que está a acompanhar e a singularidade de cada criança. Também de igual importância é o facto de saber escutar o que as crianças dizem, só assim é possível ir ao encontro das suas necessidades e interesses, pois

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (OCEPE, 1997)

Essa observação deve ter a intenção de adequar o processo educativo, assim como adequar o planear e avaliar.

O Educador planeia as actividades adequando-as ao grupo e ao contexto, podendo ainda reflectir sobre os objectivos pedagógicos. Ao conversar com o grupo, o adulto pode fazer a planificação das actividades e projectos.

O Educador deve agir colocando em prática os objectivos pedagógicos que devem ser adaptados às propostas das crianças. Tem que saber avaliar o processo da aprendizagem e os efeitos no desenvolvimento destas, envolvendo-as na sua própria avaliação, pois são sujeito activo das aprendizagens. O Educador faz ainda uma articulação entre o Pré-escolar e o

1º ciclo do Ensino Básico, fazendo uma partilha de saberes com a criança e outros agentes educativos.

Um profissional em Educação de Infância é responsável pela organização do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, para que este proporcione aprendizagens significativas nas crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar é o dever do educador organizar o grupo de forma a prever trabalho entre pares, em pequenos grupos e grande grupos, criar situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, assim como planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, como foi referido anteriormente.

A organização e a utilização do espaço estão inerentes às intenções educativas, pois o Educador define prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico. Organiza o tempo, fazendo com que este se torne numa rotina educativa. Importa que haja uma organização do tempo decidida pelo Educador e pelas crianças, e ainda que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessárias.

A comunidade educativa é também composta pelos pais e encarregados de educação. Logo, cabe ao Educador agilizar uma relação com estes, visto serem os principais responsáveis pela educação das crianças. Desta forma os pais têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Esta participação da família e da comunidade envolvente, contribui para o conceito de escola aberta, que enriquece o trabalho educativo pela partilha de ideias e experiências entre todos. Este factor de relação está, assim bem definido no perfil do Educador, quando refere que este “Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de infância e do Professor do 1.º ciclo do ensino básico)

O bem-estar e a segurança é fundamental, assim como a criança se sentir acolhida, atendida e valorizada. Daí a importância de organizar o ambiente educativo como um contexto de vida democrática onde as crianças possam participar, conviver e aprender a respeitar as diferentes culturas.

1.2 - Perspectivas sobre o futuro

Quanto às perspectivas sobre o futuro, pode-se afirmar que a nossa sociedade está cada vez mais exigente, pois centraliza-se no desempenho académico, na capacidade de pesquisa e de inovar, (a criatividade), na aceitação de desafios e sobretudo no saber conviver apoiando o outro, a (solidariedade).

“Nos guiemos por critérios que compreendam as diferenças, que reforcem a cidadania, que entendam o capital humano e o capital social, que liguem a coesão e a justiça, que articulem conhecimento e compreensão, inovação e progresso” (Martins, 2007:221).

Assim sendo, actualmente, pretende-se formar os educandos para o conhecimento e para a liberdade, pois acredita-se que seja fundamental para melhorar a qualidade do ensino, para alargar a aprendizagem dos seres humanos e, acima de tudo, para poder dar resposta ao mundo em que vivemos. Deve-se também preparar as crianças para a cooperação, para a capacidade de trabalhar em equipa e de ser solidário, numa perspectiva multicultural e de reconhecimento e aceitação das diferenças, com indica Vasconcelos (2007),

“O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.” (Vasconcelos, 2007:113)

É necessário que todos os profissionais da educação apoiem as futuras gerações para uma intervenção mais impulsionadora e consciente na sociedade. Este facto implica também ajudá-las a saber viver em cidadania no espaço escolar.

Como indica Paulo Freire, "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1987:52), assim o exercício da liberdade é visto como uma atitude crítica, que permite reflectir com o intuito de reaprender e reajustar atitudes.

1.3 - O papel do Professor - Investigador

Sem dúvida que o Educador é um pilar na educação da criança. Todas as intencionalidades já referidas, faz com que este reflecta sobre a sua acção enquanto profissional activo. Este não reflecte apenas para planear e avaliar a sua prática, mas sim para melhorar a sua prática enriquecendo e proporcionando mais e melhores aprendizagens ao grupo. Assim sendo, a investigação é um processo fundamental de construção de conhecimento, deve ser feito por todos, principalmente pelo Educador, pois este ao investigar poderá reformular as suas formas de trabalho, os seus objectivos e o seu relacionamento com o exterior.

“Ser Professor - Investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2001:6) Um bom Educador tem de ser investigador, pois existe a necessidade de o mesmo querer contribuir para o incremento do seu conhecimento sobre a educação. Um Educador investigador adquire sempre dinâmicas próprias relativamente à sua actividade profissional e colabora com os outros profissionais.

Segundo Isabel Alarcão (2001:6), “ Temos ainda hoje em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigar cabe aos académicos e que, para se ser investigador, tem de se ser académico.” Esta ideia é distinta do mundo em que vivemos actualmente, pensa-se que todos os Educadores depois de acabarem os seus estudos académicos, devem obrigatoriamente continuar a ter um papel como Educador - Investigador em toda a sua carreira, pois estamos a tratar de uma responsabilidade social. É necessário combater estes mitos, pois como já foi referido cabe a todos os educadores assumir o seu lado experimentador no quotidiano e transformar a

sala num local idêntico a um laboratório, para que possa experimentar várias estratégias até conseguir obter as melhores soluções para a aprendizagem do grupo. Por isso, é necessário saber admitir e identificar os problemas, questionar valores, observar o contexto escolar e participar no desenvolvimento curricular. Deverá também, saber em que patamar se encontra a criança, acompanhando-a passo a passo, ajudando-a sempre nas suas dificuldades.

Conclui-se assim, que um Educador só poderá ser investigador, se reflectir sobre aquilo que ensina e como ensina, adoptando a melhor estratégia de aprendizagem para as suas crianças, pois só assim irá expandir competências para formar cidadãos activos.

1.4 - Metodologias de intervenção educativa e alguns princípios pedagógicos

Segundo Bairrão (1999) os referentes teóricos que sustentam a prática da Educação Pré-Escolar são uma espécie de

“mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas, o que origina, na maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes pedagógicos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (Bairrão, 1999:16).

Assim sendo, os pedagogos consideram que os Educadores devem conhecer todos os modelos curriculares propostos para a educação de Infância e devem aplicar, conscientemente, os seus pressupostos teóricos na sua prática pedagógica.

O modelo curricular é um referencial essencial, que auxilia o educador na dinamização de uma actuação educativa mais intencional, para que as crianças tenham a possibilidade de adquirir conhecimentos e aprendizagens. O Educador ao decidir por um determinado modelo curricular parte-se do princípio, que por parte deste houve uma construção reflexiva, que deve ser partilhada com os seus pares e adaptada à comunidade, ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças com que se trabalha.

Os modelos diferenciam-se em vários aspectos, sendo uns behavioristas e outros construtivistas,

“(...) os programas behavioristas centravam-se nas competências académicas, entre outras coisas, ao passo que os programas construtivistas se centravam no desenvolvimento dos processos cognitivos.” (Oliveira Formosinho, 1996:27)

Podem-se referir alguns dos modelos mais utilizados e divulgados em Portugal, o modelo High-Scope, o movimento da Escola Moderna, o Modelo Reggio Emilia e a metodologia do Trabalho de Projecto.

Quanto à prática pedagógica utilizada neste estágio, pode-se referir que foram utilizados principalmente os referenciais teóricos, propostos por: Hohmann e Weikart (2007), que fornece um modelo de currículo, a abordagem High Scope para a educação da infância; e Vasconcelos e Katz (1997), influenciadas por Kilpatrick e Dewey, que fundamentaram o trabalho de projecto. Contudo, em determinados aspectos teve-se em conta o contributo do Modelo curricular de Reggio Emilia, instituído por Malaguzzi; e também do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, apoiadas por técnicas de Freinet. Todavia serão explicados quais os pontos fundamentais utilizados destas abordagens pedagógicas na intervenção em estágio.

Relativamente ao modelo High-Scope, este é um modelo piagetiano que contempla um conjunto de princípios básicos, como a aprendizagem pela acção, a interacção adulto - criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

Este modelo propõe ainda a manipulação e exploração de novas experiências e apresenta a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas acções sobre as coisas, as situações e os acontecimentos, isto é, defende a aprendizagem activa, acreditando que as vivências directas e inesperadas que as crianças vivem no seu dia-a-dia são muito importantes se as mesmas retirarem delas algum significado através da reflexão. Assim sendo, e como indica Dewey (1952) a criança deve aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educacional deve centrar-se na acção da criança. Hohmann e Weikart afirmam que “a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann; Weikart, 2007:19). Segundo as observações realizadas neste estágio constata-

se que a criança manipula, investiga e descobre os objectos do seu interesse, tornando-se assim aprendizes activos.

O espaço é, segundo o Currículo High-Scope, um meio crucial de aprendizagem que deve exigir do Educador grande investigação e investimento. Assim, a equipa pedagógica desde o início teve em consideração as directrizes indicadas por este modelo organizando o espaço por áreas de interesse: a cozinha, o quarto, os jogos, as artes, a escrita, as construções e a biblioteca. As crianças exploraram livremente o espaço e eram responsáveis pela organização do mesmo, separavam os materiais de acordo com cada área de interesse, o que demonstrava uma boa interacção e conhecimento do espaço em que se moviam.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), a existência de diversos tipos de materiais e sua disposição ao alcance das crianças, favorece as experiências de escolha e tomada de decisão pela criança assim como a acção de acordo com seus próprios interesses e capacidades. As crianças, ao manipular e combinar materiais, apropriados para a sua idade, encontram relações através da experiência directa com os mesmos. Os adultos têm a função de observar o ambiente, proporcionando uma diversidade de materiais que estimulem os interesses das crianças e ainda providenciar espaço e tempo para a utilização de tais materiais. As crianças ao longo do estágio permaneceram familiarizadas com os materiais e a disposição dos mesmos, de modo que realizavam escolhas e organizavam o espaço com pouca intervenção da equipa.

“A rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (Hohmann; Weikart, 2007:224).

Como indicam a Hohmann e Weikart, relativamente à rotina estão incluídos os tempos de planear - fazer – rever, actividades de acordo com a escolha das crianças, o tempo de actividades em grandes e pequenos grupos, onde existe interacção entre crianças e materiais e o tempo de recreio e a brincadeira livre.

A rotina da educação de infância é composta pelos tempos de: organização da sala; acolhimento na área da reunião; áreas de interesse; higiene; almoço; lanche; recreio; actividades em grande grupo e em pequenos grupos; expressão motora; música; entre outras. A rotina geralmente segue uma ordem de actividades, o que não impede que ela seja reestruturada pela educadora de acordo com as necessidades do grupo.

O acolhimento na área de reunião é um momento em grande grupo onde as crianças falam sobre suas actuações tanto em casa quanto na escola e planificam as suas actividades diárias. O tempo nas áreas de interesses, ocorre em maior número, como actividades livres das crianças, com a intervenção da Educadora ou da estagiária quando necessário. As actividades orientadas acontecem nos tempos de pequenos e grandes grupos. Uma rotina diária organizada por áreas de interesse, auxilia a iniciativa, a organização social e o controle compartilhado entre adultos e crianças.

Num contexto de aprendizagem pela acção, o espaço deve ser planejado e equipado de forma a garantir que as aprendizagens sejam efectuadas.

“Os adultos apoiam as suas intervenções com encorajamentos de acordo com uma abordagem de resolução de problemas. Utilizam estas estratégias como base para lidar com situações diárias da sala de aula, em detrimento da aplicação de estratégias apoiadas num sistema de controlo da criança através do elogio, da punição ou do reforço” (Hohmann, Weikart, 2007:6)

A aprendizagem pela acção, depende muito da interacção positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão ajudar nas conversas e brincadeiras das crianças, ouvir as crianças com atenção e fazer as observações pertinentes. Desta forma, a criança irá sentir-se confiante para mostrar os seus pensamentos e sentimentos. Como indicam Hohmann e Weikart, “Décadas de pesquisas indicam que isto funciona, promovendo significativamente as oportunidades de vida das crianças participantes.” (2007:23)

Neste modelo a avaliação implica várias tarefas. Os educadores deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que vêem, ouvem e observam nas crianças. Avaliar significa trabalhar em equipa para construir o trabalho, nos interesses e competências de cada criança. Neste

estágio teve-se em consideração a utilização do (PIP) “Perfil de Implementação do Projecto”. O PIP está organizado em quatro partes, sendo elas: espaço físico; a rotina diária; a interacção adulto – criança e a interacção adulto - adulto. Oliveira-Formosinho considera que o PIP é “um instrumento que permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância.” (2002:154)

Quanto à utilidade do PIP na sala, salienta-se o facto de ser um instrumento criador que possibilita a reflexão e a melhoria sobre as práticas.

Oliveira Formosinho (2002) destaca três aspectos em relação à utilidade do PIP,: a auto-avaliação da qualidade da sala e dos serviços que prestam à criança; a facilitação e estimulação do progresso profissional; a facilitação e concretização do diálogo entre os profissionais e os pais.

O Instrumento de Observação: “Child Observation Record” (COR), é um instrumento de avaliação que se baseia nas observações e registos efectuados sobre o desempenho das crianças. A utilização deste instrumento surge com o intuito de orientar os registos de incidentes críticos realizados.

Contudo o COR é utilizado como um instrumento de avaliação. A avaliação é baseada no diagnóstico e registos de observações dos comportamentos das crianças e suas actividades. Estes registos de observação da criança, criado pelo High-Scope, supõem observações e notas diárias, contínuas e episódicas. Qualquer que seja o método de recolha de dados, o registo é efectuado segundo as notas que se registam durante um certo período de tempo e de acordo com os trabalhos que as crianças executam individualmente e em grupo, sendo eles: desenhos, modelagem, jogos e construções. As actividades podem ser documentadas em registos áudio e vídeo e ainda colocadas em portefólios, de fácil acesso aos Pais e Encarregados de Educação.

Avaliar é ter uma atitude sistemática, pois não basta ter uma noção geral de como ocorre o desenvolvimento de uma criança, do processo de ensino-aprendizagem, da relação com as famílias, é necessário intervir, observar, recolher informação, reflectir sobre ela, rever o processo para modificar e alargar. Sendo assim, também na prática pedagógica optou-se pela elaboração

do portefólio da criança, dado que permite captar os processos das crianças em todas as áreas de desenvolvimento, revelando como refere Helm, Beneke e Steinheimer “a qualidade dos seus trabalhos, da mesma forma, que as envolve na avaliação do seu próprio trabalho e lhes permite visitar experiências e reflectir sobre elas” (Shores, Grace 2001:78)

No que se refere à Metodologia do Trabalho de Projecto, segundo Lilian Katz, projecto pode ser definido como sendo “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (Katz, Chard, 1997:3).

Como refere Katz, 1997, o trabalho de projecto pode estender-se por alguns dias, meses ou até o ano inteiro, tudo depende do tema a ser explorado, da idade das crianças, do seu próprio desenvolvimento e do interesse demonstrado pelo assunto.

Ao contrário das brincadeiras espontâneas, os projectos envolvem as crianças num planeamento e em diversas actividades que permitem a conservação do esforço durante um determinado tempo. O trabalho de projecto pode ser integrado no currículo por diversas maneiras, dependendo dos compromissos e dos condicionantes, como por exemplo a idade e o contexto. O trabalho de projecto encontra-se dividido por fases, que diferem conforme os autores. Enquanto Vasconcelos (1998), apresenta quatro fases: Definição do problema; Planificação e lançamento do trabalho; Execução; Avaliação/divulgação, Katz (1997) considera apenas três fases: Planeamento e arranque; Desenvolvimento do projecto; Reflexões e Conclusões. Apesar de Lilian Katz (1997) apresentar menos uma fase que Vasconcelos, as duas autoras descrevem os elementos fundamentais no seu desenvolvimento.

Para Kilpatrick o trabalho de projecto percorre quatro etapas: perspectivar, planificar, executar e avaliar. Conforme Kilpatrick (1918), Teresa Vasconcelos (1998) caracteriza essas etapas em fases do seguinte modo:

Fase I- Definição do problema

Fase II - Planificação e lançamento do problema

Fase III - Execução

Fase IV - Avaliação/Divulgação

Na fase I, segundo Vasconcelos, são realizadas perguntas, questionam acerca de um tema, um tópico, um problema pelo qual estão interessados.

As crianças partilham tudo o que sabem sobre o assunto e é registado por exemplo através do desenho. Com a ajuda dos adultos é construída uma teia ou rede para que as crianças esquematizem as suas ideias e verificações. O educador deve ajudar a manter os diálogos e discussões, pois estas ocorrências são muito importantes para que as crianças tomem consciência das suas intenções.

Os adultos podem elaborar uma rede onde integra as ideias e as questões das crianças para assim ir antecipando possíveis trilhos. (Vasconcelos, 1998)

As crianças na **Fase II**, segundo a mesma autora, com o apoio do adulto, decidem o que querem fazer, como fazer, por onde começar e atribuem-se tarefas. Antecipam tarefas, actividades, recursos e documentação que possam precisar. À medida que continuam a desenhar teias as crianças tomam “consciência da orientação que pretendem tomar” (Vasconcelos, 1998:142). O adulto gere o grupo, orienta, dá sugestões, observa e regista.

Na Fase III, segundo Vasconcelos (1998), as crianças iniciam o processo de pesquisa. Preparam as perguntas e o que desejam saber e começam a procurar respostas através de visitas, entrevistas, consulta de livros, atlas e outros suportes quer documentais quer informáticos. As crianças desenham, registam, documentam as informações que recolhem. Mais tarde organizam esse material, fazem registos, gráficos, voltam a fazer consultas para completar a informação adquirida. Podem, então, surgir outras questões que fazem novamente voltar a planear. O adulto apoia as crianças neste percurso e sempre que é necessário ajuda a fazer o ponto da situação. Durante esta fase é importante que as crianças usem todas as linguagens e formas de expressão: desenhar, pintar, dialogar, escrever, fazer anotações, dramatizar, cantar, medir, pesar, contar...

Na Fase IV, segundo Vasconcelos (1998), o grupo deve divulgar o seu trabalho. Para isso têm de pensar a quem se destina a divulgação (crianças, adultos, pais), pois disso depende a forma de transmitir a informação recolhida

ou os conhecimentos adquiridos de modo a torná-los acessíveis e inteligíveis. Esta tarefa abrange importantes processos cognitivos e de socialização. As crianças devem também avaliar o trabalho realizado comparando o que sabiam com o que aprenderam, podendo também rever as questões referidas no início e verificar as respostas.

Esta fase pode fazer com que as crianças coloquem questões mais aprofundadas ou relançá-las para novos projectos.

Esta metodologia foi levada a cabo pela equipa pedagógica seguindo principalmente as directrizes de Vasconcelos, contudo ao longo deste relatório será apresentado todo o processo do trabalho de projecto, na sala dos quatro anos, detalhadamente.

Quanto ao modelo curricular MEM, este associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, quando Célestin Freinet faleceu em 1966. O trabalho teórico e prático realizado em Portugal passou do modelo da “Pedagogia Freinet” para um modelo teoricamente centrado na reflexão dos professores.

“Este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade.” (Folque, M. 1999)

O princípio pedagógico da documentação em MEM assume-se como um princípio bastante fundamental na prática neste estágio pois, não sendo só um mecanismo de registo das aprendizagens das crianças, é também como meio de partilha de informações. “A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.” (Oliveira-Formosinho, Lino, Niza, 2007: 140) No entanto, é necessária a divulgação dessas produções, em curtas apresentações diárias ou em placares ou reuniões de pais.

As diversas actividades são planificadas e decididas quotidianamente pelas crianças com o apoio do educador, não esquecendo que a forma de documentação está presente no “(...)no Diário da sala, os Quadros de actividades e de presenças e as Reuniões de Conselho, Quadro de aniversários, entre outros (...)”(Oliveira-Formosinho, Lino, Niza, 2007: 140) ,

assim, a par de todas as actividades realizadas pelas crianças, a partir das observações das mesmas e dos seus registos, torna-se num desenvolvimento mais completo e educativo, tal como cita Craveiro,

“O Movimento da Escola Moderna (MEM) considera que a observação e o registo estão a par no desenvolvimento do processo educativo. Assim, quer os registos ocasionais quer aqueles que descrevem os acontecimentos e as ocorrências mais significativas do dia são uma prática alimentada pelos educadores deste modelo.”, (Vasconcelos, Citado por Craveiro 2007:184).

Por fim, o modelo curricular Reggio Emilia que tem como características mais marcantes e utilizadas neste estágio, a valorização da criança como sujeito único e detentor de direitos, assim como da participação das famílias no processo educativo e na partilha de responsabilidades sobre a escola.

Um dos focos de Reggio Emilia é a existência de espaço para experimentação, ou seja, para errar e acertar. Neste modelo todo o processo é acompanhado por muita pesquisa pedagógica para aprender com os erros e compartilhar as descobertas.

Uma das constatações mais marcantes sobre estas escolas é que, não existem barreiras para as crianças, todos os ambientes são abertos e não existem lugares proibidos. Os pais são sempre bem-vindos, mas não, como inspectores de qualidade, mas sim, como participantes do processo de crescimento e desenvolvimento das crianças.

O espaço criativo das crianças é compartilhado de modo que elas se sintam valorizadas tanto na sua individualidade como naquilo que constroem colectivamente nos trabalhos em grupo. Este estímulo é fundamental para que as crianças desenvolvam um senso de colectividade e cooperação, assim como o seu papel e sua importância como indivíduos. Este modelo possibilita à equipa educativa planear e garantir um ambiente que atrai a criança, fomentando o relacionamento pessoal, a partilha de ideias e experiências, dimensões que facultam conhecer “As cem linguagens da criança”.

Os encontros e reuniões com os pais representam outra importante forma de desenvolvimento profissional, na medida em que nesses encontros os professores partilham com os pais todo o processo através da documentação do projecto.

Na instituição a importância do hall é tida em conta pois a entrada e as paredes são preenchidas pelos registos das crianças, divulgando assim às famílias, os trabalhos desenvolvidos. Apresenta-se ainda outro dos princípios que é desenvolvido na sala, que se concentra no papel do adulto.

CAP. 2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 – Opções metodológicas

Relativamente à investigação desenvolvida, a mesma centrou-se sobre a metodologia do trabalho de projecto. Concretamente, procurou-se compreender as perspectivas de profissionais da educação sobre este tema na instituição onde se realizou a prática profissional.

Atendendo aos objectivos de estudo, achou-se necessário recorrer ao método de análise intensiva, visto que possibilita uma abordagem qualitativa da realidade. Sendo assim, o método de estudos de caso caracteriza-se por uma grande flexibilidade ao nível da selecção das técnicas a utilizar, pela pluralidade de dimensões que permite explorar e pela profundidade do estudo que é possível obter.

O estudo de caso pode ser definido para Stake como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua actividade em circunstâncias importantes” (Stake, 1998:11).

2.2- Pertinência do tema

Após a realidade vivida na primeira pessoa, relativamente à metodologia de trabalho de projecto, muito fica ainda por descobrir sobre este modelo curricular. Assim sendo, através desta investigação tentou-se compreender alguns itens quanto a esta metodologia na prática, num jardim-de-infância.

Neste contexto foram criados os objectivos desta investigação que passaram por:

- Perceber a posição ideológica da Educadora e da Directora Pedagógica da instituição quanto a esta temática;
- Entender o porquê da escolha desta metodologia por parte da instituição e por parte da Educadora;
- Perceber se existem vantagens na escolha desta metodologia;
- Compreender se existem também desvantagens nesta escolha;
- Conhecer até que ponto está interiorizada esta metodologia na instituição.

2.3 - Instrumentos

No que concerne ao método de análise intensiva, optou-se pela selecção de uma técnica, fazendo uso e flexibilidade que este método oferece a este nível. Assim, entendeu-se que seria essencial, na obtenção de um olhar mais activo sobre o objecto de estudo, considerar a realização de uma entrevista semi-directa.

A técnica da entrevista distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interacção humana, definindo-se como um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal. Com esta

“Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (Quivy, Campenhoudt, 1998:192)

Quanto à questão de partida de um trabalho de investigação, esta tem como intuito clarificar o que se quer investigar. Como refere Quivy e Campenhoudt (1998), a pergunta de partida tem uma intenção compreensiva ou explicativa, o que permite ao investigador evidenciar processos sociais, económicos, políticos ou culturais, de forma a compreender os fenómenos e os

acontecimentos observáveis. Permite, também interpretar melhor o que se pretende estudar. A pergunta deve ser clara, exequível e pertinente. Deve também ser realista e contribuir para a evolução da investigação científica, tendo uma intenção compreensiva ou explicativa (Quivy e Campenhoudt, 1998). A pergunta de partida consiste, então, *“em procurar enunciar o projecto de investigação (...) através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”* (Quivy e Campenhoudt, 1998:32).

Sendo assim, a pergunta de partida para esta investigação foi: A Metodologia de Trabalho de Projecto na Educação Pré-Escolar: Quais as perspectivas de profissionais da educação quanto a esta metodologia numa instituição IPSS?

2.4 - Amostra

A escolha da amostra deve ser ponderada segundo vários critérios. Segundo Quivy & Campenhout (1998), dentro dos critérios mais importantes, encontra-se a margem de manobra dos investigadores, os prazos, os recursos de que dispõe, os contactos e as informações que pretende.

Assim, quanto à amostra, solicitou-se a colaboração de duas docentes da instituição onde se realizou a prática pedagógica. O critério de escolha desta amostra centrou-se na formação académica e na experiência profissional destas docentes. O universo da amostra é assim constituído pela Directora Pedagógica da instituição, que exerce funções na mesma acerca de trinta anos e pela Educadora cooperante da sala dos 4 anos, que exerce esta função há dezoito anos.

2.5 - Procedimentos

Quanto aos procedimentos neste trabalho de investigação, considerando os objectivos, delineou-se um estudo com objectivos específicos, recolha e análise de dados. Numa primeira fase do estudo procedeu-se essencialmente, ao enquadramento teórico. A segunda fase da investigação caracterizou-se pela construção da pergunta de partida, dos objectivos do estudo e das duas entrevistas, as mesmas foram elaboradas com base nos objectivos e na questão de partida deste estudo-caso. Posteriormente, solicitou-se a colaboração de duas docentes na instituição onde se realizou a prática pedagógica. Realizado o guião das entrevistas (anexo 1- Guião das entrevistas), passou-se ao levantamento dos dados e, por último, à análise dos mesmos.

2.6 – Análise e tratamento de dados

As entrevistas foram realizadas à Educadora cooperante e à respectiva Directora pedagógica da instituição cooperante de estágio, como já mencionado. As mesmas foram realizadas num gabinete de atendimento da escola, o que contribuiu para a interacção do entrevistador e entrevistado, visto ser um espaço calmo. As entrevistadas foram claramente informados do objectivo da entrevista e assegurado o anonimato das informações prestadas.

Quanto à análise de dados obtidos pode-se concluir, que tanto a educadora cooperante como a Directora Pedagógica da instituição, concordam com a importância da utilização da metodologia do trabalho de projecto, pois no futuro *“ajuda a que as crianças sejam empreendedoras, a serem capazes de pegar num trabalho e pensar sobre ele e tentar formas de executá-lo e depois analisar e avaliar (...) o que eu observo e que depois ao longo do crescimento as capacidades estão lá (...) e conseguiram os objectivos da vida deles”* (Anexo 2 – Análise da entrevista - Educadora cooperante). Ambas estudaram esta metodologia, contudo por parte da Directora pedagógica esta afirma que

não lhe foi transmitida a importância do trabalho de projecto, *“eu é que procurei, pois a questão da formação tem a ver com aquilo que queremos”*. Ambas referem que existem várias vantagens nesta metodologia *“são os momentos em que as crianças estão juntas ou planificar ou a pesquisar, são momentos de aprendizagem em comunidade, como diz Bruner “aprendizagem mútua””* (Anexo 2- Análise da entrevista - Directora pedagógica), e *“o facto de as crianças poderem ter voz activa no seu próprio trabalho, ouvir as crianças, ajudar a organizar o pensamento delas, o reflectir sobre o trabalho, sobre o processo e o produto”*. (Anexo 2 – Análise da entrevista - Educadora cooperante). Estas perspectivas vão ao encontro com Craveiro onde indica que *“as crianças são assim actores do seu próprio desenvolvimento e todos juntos podemos projectar um futuro em construção”* (1997:81)

Por outro lado, apontam desvantagens distintas. A directora pedagógica refere que *“Qualquer método tem a sua desvantagem se se seguirem tudo à risca. Vinculo-me aos autores que defendem que não é necessário seguir todos os passos. O importante é a fundamentação.”* (Anexo 2- Análise da entrevista - Directora pedagógica) Assim sendo, segundo a entrevistada, a única desvantagem que pode existir é o facto de o educador ser demasiado fundamentalista na sua prática. Contudo, a educadora cooperante refere que a desvantagem desta metodologia na prática é a dificuldade que se encontra para organizar e coordenar as diferentes tarefas, principalmente quando se está sozinho numa sala com muitas crianças, como indica a mesma *“é preciso saber organizar o grupo, as crianças precisam de saber auto-regular (...) Quando temos grupos muito grandes, temos de organizar o trabalho, dividir em pequenas equipas, as outras que não estão ligadas ao projecto precisam do adulto também, é muito difícil conjugar tudo.”* (Anexo 2 – Análise da entrevista - Educadora cooperante).

Para finalizar, quando questionada quanto à vinculação desta metodologia à instituição, a directora pedagógica afirma claramente que *“estamos sim vinculadas a esta metodologia, a um paradigma construtivista, ou co-construtivista.”* (Anexo 2- Análise da entrevista - Directora pedagógica) A Educadora cooperante quanto à sua prática afirma que sempre escolheu o

modelo curricular que mais lhe convinha e que há 18 anos que utiliza a metodologia de trabalho de projecto, *“Sempre me deram liberdade (...) tenho sempre oportunidade de usá-la. Continua a ser a metodologia que mais a tem a ver com a minha personalidade.”* (Anexo 2 – Análise da entrevista - Educadora cooperante).

Através das entrevistas conseguiu-se perceber as perspectivas destas duas profissionais relativamente à metodologia de trabalho de projecto e desse modo responder à pergunta efectuada para este estudo. Foi também possível averiguar que todos os objectivos destas investigações foram respondidos, na medida em que ficam patentes as várias vantagens e desvantagens desta metodologia nas duas perspectivas, compreendeu-se o porquê desta escolha como forma de intervenção educativa e ainda entendeu-se a vinculação da instituição a esta metodologia.

CAP. 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 - Caracterização da instituição e do meio envolvente

A instituição onde se efectuou o estágio final, inserido no Mestrado em Educação Pré-escolar, situa-se no distrito do Porto e encontra-se num local com boa acessibilidade relativamente aos transportes públicos e vias rápidas. A freguesia do Bonfim possui trinta e cinco mil habitantes.

Esta é predominantemente residencial e de comércio tradicional. No passado foi uma freguesia industrial e, actualmente, as suas actividades económicas são o comércio, instituições bancárias, pequenas empresas e serviços. Existe ainda um elevado número de estabelecimentos de ensino, um grande número de colectividades que cumprem um papel decisivo no desenvolvimento cultural desta freguesia.

Graças à articulação entre a Junta de Freguesia, as instituições camarárias, as escolas de diferentes níveis de ensino e os centros de saúde existem projectos culturais, designadamente acções sobre saúde, a Feira da Saúde e Desporto.

A nível cultural, podemos encontrar alguns museus e bibliotecas como o Museu Militar e Casa Oficina António Carneiro, a Biblioteca Municipal e a Biblioteca Infantil do Marquês de Pombal.

Para realizar a caracterização da instituição foi necessário analisar um conjunto de documentos indispensáveis. Desta forma leu-se e analisou-se detalhadamente os seguintes documentos que me foram facultados: Projecto Educativo (PE), Plano Anual de Actividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

A instituição, desde 1982 reúne as valências de creche, jardim-de-infância e C.A.T.L. (Centro de Actividades de Tempos Livres), embora tenha sofrido algumas alterações ao longo dos anos. Hoje é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Detém aproximadamente 170 crianças dos 5 meses aos 10 anos de idade que na sua maioria são provenientes de meios com nível sócio-económico médio/alto.

No que diz respeito aos recursos físicos e materiais, a instituição está contemplada principalmente com três salas de actividades destinadas à valência de creche; quatro salas de actividades destinadas à valência de jardim – de – infância e sala de actividades destinada ao ATL.

No jardim-de-infância e C.A.T.L podemos encontrar sete actividades extra-curriculares como: Ballet, Guitarra, Hip-Hop, Inglês, Natação, Karaté e Patinagem.

Relativamente ao pessoal docente encontramos sete educadoras de infância, uma educadora social, uma professora de música, vários docentes das actividades extra – curriculares, técnicas auxiliares, médica pediatra e funcionários administrativos. A nível da estrutura organizacional e funcional encontramos a seguinte ordem: Direcção Pedagógica; Coordenador Pedagógico; Conselho Pedagógico e Gestão e Administração.

Tem também ligações com instituições de produção e animação cultural (Fundação Serralves, Casa da Música, Teatro Nacional de S. João, etc.) e outras instituições públicas ou privadas (associações culturais e recreativas, juntas de freguesia, IPSS, ...). Algumas destas relações podem ser comprovadas no Plano Anual de Actividades.

3.1.1- Projecto educativo

No que se refere ao Projecto Educativo, segundo Rodriguez este é “*um documento pedagógico elaborado por toda a comunidade educativa, que, com carácter temporal, expressa de forma realista e concreta a acção educativa tendo em vista a coerência da acção e organização académica do centro*” (Rodriguez, 1999:432). Sendo assim, depois de analisar este documento verifiquei que este expressa de uma forma clara quais os objectivos fundamentais a desenvolver na acção educativa.

Verificou-se ainda que alguns destes objectivos são também referidos no Regulamento Interno, o que demonstra uma concordância entre os dois documentos.

“O PEE (...) pode constituir, em nossa opinião, uma referência e um dispositivo para a construção continua de mudança, para a organização da escola (no presente e no futuro), para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas” (Leite, 2001:12),

Assim sendo, pode-se afirmar que graças ao projecto educativo foi possível consolidar a prática com as intencionalidades referidas no mesmo.

No Projecto educativo é dito ainda que a instituição actua segundo a Pedagogia de Projecto que “pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança enquanto activação dos saberes e competências, das sensibilidades estéticas” (Anexo 3, Projecto educativo). Sendo assim, pretende-se estudar a metodologia de trabalho de projecto, onde se prevê que haja um trabalho sustentado na resolução de situações – problema, onde as crianças constroem o seu próprio conhecimento, baseado num processo de cooperação auxiliado por momentos de reflexão e avaliação. Este método pretende desenvolver os

saberes e as competências, assim como, a sensibilidade estética, emocional e moral.

3.1.2 - Plano Anual de Actividades

O Plano Anual de Actividades é um documento onde são contempladas as diversas actividades que vão ocorrendo ao longo do ano lectivo. Dentro dessas actividades algumas terão lugar na instituição e contribuirão para estabelecer e/ou fortalecer as relações existentes entre os seus membros, enquanto outras terão como principal objectivo a interacção com o exterior, com a comunidade envolvente.

O PAA, segundo Costa,(1992), é um

“instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1992:27).

Ao analisar o PAA foi possível averiguar que este documento não está estruturado com os objectivos a alcançar, nem indica as estratégias, meio e recursos a implementar. Contudo, o PAA corresponde segundo Costa, à “concretização operativa anual do projecto educativo”, pois verifica-se uma coerência entre as actividades realizadas pela instituição e os princípios pedagógicos e educativos em que assenta. (Costa, 1992:27)

É visível no PAA desta instituição que as actividades propostas são muito importantes para o enriquecimento de todas as crianças a todos os níveis. Pode-se encontrar na sua maioria actividades relacionadas com os domínios da expressão musical, plástica e dramática. Estas actividades desenvolvem por exemplo: a educação para os valores, proporciona momentos de interacção entre a comunidade escolar, entre outros. Neste documento são ainda evidentes as relações que ao longo do ano são criadas principalmente com a Casa da Música e com a Fundação Serralves, tal como menciona do PE. (Anexo 4: Plano anual de actividades)

Como profissional activa, estive atenta e reflecti de modo a proporcionar às crianças, actividades que foram ao encontro destes objectivos referidos nos documentos já mencionados.

3.1.3 - Regulamento interno

Quanto ao Regulamento Interno, é considerado por Rodriguez um

“documento jurídico – administrativo – laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Rodriguez, 1999:439).

Desta forma, considera-se que o grande objectivo deste documento é definir de uma forma clara as regras de comportamento e os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.

Através da breve análise do Regulamento Interno realizada no início do estágio, foi possível verificar que, este cumpre os requisitos referidos por Adelino da Costa, visto que este deve ser constituído pelas Generalidades, ou seja, base legal para a elaboração do documento e os princípios gerais da actividade educativa; a organização funcional e administrativa da instituição, que contem o organograma oficial, onde são referidos o pessoal docente e não docente; a convivência na instituição, capítulo em que devem constar as normas gerais do regime interno, de convivência na sala de aula, saídas/entradas no edifício, etc; o regime económico; o regime de disciplina; e as alterações do regulamento interno.

Neste documento é ainda referido um ponto em comum com o PE e o PAA que penso ser muito significativo para a minha intervenção, o artigo 3º designado como

“Finalidade: A instituição tem como finalidade favorecer o desenvolvimento global da criança de uma forma plena e participada promovendo, segundo uma perspectiva democrática, a sua inserção na sociedade como ser responsável, crítico e autónomo. Para tal, conta com as famílias como principais parceiros educativos” (Anexo 5: Regulamento interno).

3.2 - Caracterização do meio, famílias e crianças

A sala dos 4 anos é composta por vinte e três crianças, treze do sexo feminino e dez do sexo masculino, provenientes na sua maioria de um meio socioeconómico médio-alto.

O grupo de 4 anos é um grupo muito dinâmico, autónomo e manifesta curiosidade e vontade de aprender mais. É um grupo muito exigente e gosta de se manter ocupado. Possuem uma grande capacidade de descoberta dos pormenores. A maioria do grupo não possui dificuldades de assimilação dos conteúdos. Destas vinte e três crianças que constituem o grupo, a maioria frequenta a instituição desde o berçário, estando assim bastante familiarizadas com a instituição e com comunidade ao seu redor.

As fichas individuais das crianças disponibilizadas pela educadora cooperante, forneceram um suporte indispensável para realizar a caracterização deste grupo, tendo como ponto de partida a construção dos gráficos que se encontram em anexo.

Existe uma heterogeneidade relativamente ao nível de desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico das crianças. Não podemos esquecer que cada criança, independentemente da idade, tem as suas características próprias que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento,

3.2.1 - Caracterização das famílias

De forma a compreender o meio familiar em que as crianças estão inseridas, é fundamental que seja efectuado uma pesquisa. Esta ajudou a conhecer a compreender melhor a criança e a sua família. Assim sendo, constatou-se que a idade média dos pais, compreende-se entre os trinta e seis a quarenta anos no caso masculino, no caso feminino a maioria tem entre trinta a quarenta anos. Podemos assim concluir que os pais são maioritariamente mais velhos do que as mães. Através do gráfico das idades realizado pode-se

afirmar que existem vários pais e mães com mais de quarenta e cinco anos. (Anexo 6, Gráficos 1 e 2)

Na análise do gráfico das habilitações dos pais foi verificado que tanto os pais como as mães possuem na sua maioria o grau de Licenciatura. (Anexo 6, Gráficos 3 e 4) São pais compreensivos e colaboram sempre que solicitados e possibilitam que os filhos participem em todas as actividades propostas, como se pôde verificar durante todo o ano lectivo. O facto de alguns pais terem profissões como biólogo ou arquitecto facilitou a participação da família em actividades de sala e instituição. (Anexo 6, Gráficos 5 e 6)

A maior parte das crianças moram no concelho do Porto, constata-se assim que as crianças moram relativamente próximo da instituição, não tendo de percorrer muitos quilómetros para chegar à mesma. (Anexo 6, Gráfico 7)

3.2.2 - Caracterização das crianças

De forma a conhecer mais pormenorizadamente o grupo de crianças, foi realizado no fim do primeiro semestre uma caracterização deste grupo abrangendo os vários níveis de desenvolvimento. Esta caracterização teve como base registos de observação apoiados com a teoria, para que desta forma esta análise fosse mais concreta e real sobre o grupo de crianças.

Quanto ao nível do desenvolvimento cognitivo, Piaget descreveu-o “como ocorrendo numa série de estádios qualitativamente diferentes. Em cada estádio, a criança desenvolve uma nova forma de operar - de pensar e responder ao ambiente” (Papalia, Olds, Feildman, 2001:277). Segundo os mesmos autores, a criança com quatro anos encontra-se no estádio de preparação e organização da inteligência operatória concreta, ou seja, no estádio pré-operatório, uma vez que, ainda não domina as operações mentais, embora falte pouco para as conquistar.

A criança deste estádio assume um pensamento intuitivo, pensamento este que a ajuda a fugir da realidade e entrar num mundo imaginário, ou seja, as estruturas mentais da criança são intuitivas, livres e imaginativas. O jogo

simbólico é característico desta faixa etária e isso é notável em muitas brincadeiras que as crianças têm na área da cozinha e do quarto. Neste grupo é bastante visível a imitação constante de situações do quotidiano, como por exemplo: a preparar a comida, falar ao telemóvel, vestir ou despir o bebé, fazer piqueniques...entre outros. (Anexo 8, Fotos: Foto 1 e 2)

“O egocentrismo é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self...não conseguem considerar o ponto de vista do outro” (Papalia,Olds, Feildman,2001:316)

Como refere a frase acima transcrita, este estágio é ainda caracterizado pelo egocentrismo / centração da criança. Neste grupo observa-se que a maioria das crianças brinca perfeitamente em grupo, embora ainda algumas necessitem dos adultos para solucionar conflitos relacionados com a partilha de brinquedos. Mas nem todas se enquadram nestes aspectos, isto é, duas das crianças, desempenham funções independentes e interagem pouco nas brincadeiras das outras crianças. Sendo assim, este aspecto é considerado importante a intervir por parte da equipe pedagógica.

Ao nível do desenho grande parte do grupo encontra-se na fase segundo *Luquet, (1969)*, do realismo falhado, onde já começam a produzir as suas intenções mas que se vão alterando há medida que vão desenhando. O grupo tem o cuidado de querer registar tal e qual como na realidade. (Anexo 6, Registos: Registo 1) Algumas crianças desenharam “os rostos particularmente grandes e pormenorizados, mas os corpos são pequenos faltando-lhes definição...”. (Manning. S.A.,1981:88)

Outras crianças demonstram através dos seus desenhos que não possuem a percepção do esquema corporal como um todo, desenhando a cabeça correctamente com alguns pormenores, contudo depois passa directamente para as pernas esquecendo-se do tronco. (Anexo 8: Foto 3)

Trata-se de um grupo que manipula a plasticina e massa sem dificuldades. Este grupo de crianças diferencia as cores primárias e secundárias. Demonstram também curiosidade em descobrir novas cores,

sendo assim um ponto a intervir, de forma a ir ao encontro dos interesses do grupo.

São crianças que adoram cantar e o grupo em geral memoriza facilmente as canções.

Gostam de histórias sobre animais, princesas e culturas diferentes. Querem sempre ouvir mais histórias, conseguindo recontar as histórias com muitos pormenores.

Ao nível da concentração, as actividades têm pouca duração, porém quando as actividades são planificadas em conjunto com as crianças, existe um maior interesse e motivação por parte delas na realização das mesmas.

Outros aspectos que justificam uma análise são as noções de espaço, tempo e número. A maioria do grupo adora trabalhar na área das construções, e recorre a todos os materiais aí disponíveis, embora os mais utilizados sejam os blocos, sendo que os sobrepõem, alinham-nos e empilham-nos, construindo estradas, montanhas ou edifícios. (Anexo 8: Fotos 4 e 5)

Para as crianças com esta idade, a localização temporal ainda não está completamente adquirida. Ainda vivem, acima de tudo, no presente. Não reconhecem os dias da semana mas associam sem qualquer problema os dias da semana às actividades correspondentes, excepto algumas crianças, que demonstram dificuldade nessa associação quanto estão a marcar a presença, na tabela de presenças.

No que respeita ao conceito de número este começa a estruturar no raciocínio da criança. Todas as crianças sabem contar pelo menos até dez. Várias crianças, por acção intuitiva ou condicionada pela memorização da sequência numérica já contam até trinta.

“Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador constitua um modelo para a interacção e aprendizagem das crianças” (OCEPE, 1997:66.) A linguagem oral é usada nesta idade com um verdadeiro meio de comunicação. Pode-se observar que nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento, sendo que algumas crianças apresentam um vocabulário diversificado e expressivo enquanto outras apresentam algumas dificuldades em se expressarem correctamente.

Quanto à semântica, as crianças da sala revelam-se capazes de elaborar frases simples e correctamente estruturadas. Estas respondem iniciando a frase com o “porque” e utilizam como forma de ligação copulativa “e” e também o articulador de discurso “depois”. A nível morfológico, utilizam os artigos definidos e são capazes de distinguir o género das palavras. O plural é também utilizado correctamente. (Anexo 7 - Registo de incidente crítico 1)

Demonstram um grande interesse em conhecer as letras e até de saber escrever correctamente o seu nome. Na sala temos na área da escrita pequenas placas com o nome de cada criança o que suscitou um grande interesse pelas letras e pela escrita. A utilização dos tempos verbais ainda não é realizada de forma correcta por algumas crianças, por exemplo “Eu fazi uma pintura” (Anexo 7 - registo de incidente crítico 2)

A curiosidade é outra característica deste grupo, uma vez que questionam acerca de tudo. Sempre que se pronuncia uma palavra nova, as crianças questionam o seu significado. O que remete para o interesse na aquisição de palavras novas.

Na reunião do grande grupo as crianças têm dificuldade em ouvir os outros, dispersam e muitas vezes acabam por estar a falar de outros assuntos. Muitas vezes falam todas ao mesmo tempo só para falarem de si ou para exprimirem as suas ideias. Algumas têm o hábito de colocar o dedo no ar para falarem. Desta forma, as regras de saber-estar em grupo, torna-se um ponto a intervir na prática pedagógica.

Em suma, a comunicação linguística está presente e impregna toda a actuação dentro da sala, pois existem vários momentos em que se privilegia o diálogo, exemplo disso é participação das crianças nas planificações e a partilha de experiências no acolhimento. (Anexo 13, Registo contínuo)

“Dado que o movimento constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança, os adultos necessitam de apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolares”. (Hohmann e Weikart, 2007:625) É relevante referir que quando se fala de movimento e de motricidade, não se menciona somente aos movimentos globais, mas também a motricidade fina

que é caracterizada por movimentos finos que envolvem os pequenos músculos e coordenação óculo-manual.

O grupo de 4 anos é extremamente dinâmico, uma vez que adoram correr, saltar, atirar a bola contra a parede, dançar, etc. O mesmo demonstra também bastante interesse pelas actividades motoras, como as sessões de movimento, jogos e danças de roda ou livres.

A maior parte das crianças já executa movimentos globais e movimentos de equilíbrio, embora ainda haja crianças que apresentam mais dificuldade em fazê-los, como pude verificar em várias sessões que proporcionei ao grupo.

Também se verificou que as crianças têm facilidade em andar em bicos de pé, correr a passo rápido e curto, saltar a pés juntos e ao pé-coxinho. (Anexo 9, Lista de verificação)

Relativamente à motricidade fina, é de destacar que as crianças evoluíram bastante ao nível do recorte. Todas as crianças revelam facilidade em recortar uma linha recta. Quando é necessário recortar uma linha curva torna-se mais difícil para algumas crianças. (Anexo 7, Registos de incidente crítico 4) O grupo em questão não apresenta uma lateralidade definida, visto que ainda não consegue distinguir a esquerda e a direita, como se pode verificar nas horas das refeições quando utilizam aleatoriamente os talheres ou mesmo nas actividades plásticas em que tanto utilizam uma mão como outra para segurar o pincel ou lápis. No entanto, percebe-se em quase todas as crianças a existência de um lado dominante.

Erik Erikson defendia uma teoria, que estava direccionada para o desenvolvimento psicossocial. Para Erikson, este desenvolvimento processava-se ao longo de toda a vida, valorizando a interacção entre o indivíduo e o meio sócio-cultural, sendo esta interacção indispensável para a construção da identidade pessoal do indivíduo. (Sprinthall, 1993:140).

De acordo com a teoria de Erikson, as crianças deste grupo dos quatro anos, inserem-se no Estádio de Iniciativa vs Culpa (dos três aos seis anos). Neste estágio, a criança possui uma motivação natural para conhecer a espécie de pessoa que é, especialmente em relação à masculinidade ou feminilidade. As crianças neste estágio observam e identificam-se com

modelos (pai, mãe, educadora, etc.) e começam a imitar aspectos do comportamento do adulto.

Ao nível da relação criança/criança esta é muito saudável, uma vez que as regras colectivas indispensáveis à vida social começam agora a ser vividas. Embora nem todas as crianças sejam capazes de pedir “desculpa” sempre que magoam um colega.

Nota-se que as amizades são cada vez mais importantes. Vemos mais frequentemente as crianças partilharem as suas brincadeiras com outras crianças, nas diferentes áreas da sala. Nos conflitos sentem compaixão e desejo de ajudar os outros. Começa-se a desenvolver a consciência de si e dos outros e estas crianças têm adquirido um valor muito importante para a sua vida: o respeito pelo outro.

3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

Com o intuito de definir prioridades de intervenção a nível da instituição e comunidade, as estagiárias reuniram-se com vista a definir propostas para essa intervenção. Contudo, é relevante referir que todas as intervenções foram reflectidas de acordo com a realidade da Instituição e de acordo com o Projecto Educativo.

Segundo o projecto educativo da instituição, um dos objectivos a desenvolver é “envolver activamente a comunidade educativa na vida institucional”, sendo assim as estagiárias pretenderam privilegiar os laços de convivência com a comunidade envolvente. Na época natalícia foi produzido juntamente com a participação dos pais, o Calendário para 2011 da instituição. Este Calendário, tem como principal objectivo, desejar as boas festas, para enviar às parcerias que a instituição mantém, como a Casa da Música, a E.S.E. de Paula Frassinetti, a Fundação de Serralves, o Teatro S. João, a Livraria Rés (...), pois estas são “ referências (...) e pontes educativas construídas e consolidadas.” (Anexo 3, Projecto educativo 2)

Ao longo do ano foram comemorados o Dia da Primavera e o Dia Mundial dos Bombeiros com toda a comunidade. Sendo assim, para o primeiro festejo propôs-se a construção de flores em material desperdício com mensagens alusivas à protecção do ambiente. Estas foram distribuídas pelas crianças à comunidade numa banca, junto à porta da instituição. Esta actividade sensibilizou toda a comunidade para a protecção do ambiente. (Anexo 8: foto 6)

Quanto ao Dia Mundial do Bombeiro, foi realizada uma visita dos Bombeiros Sapadores à nossa instituição, onde estes mostraram alguns materiais que fazem parte da sua profissão. Várias crianças tiveram ainda a oportunidade de fazer um pequeno percurso/dramatização onde puderam por momentos ser pequenos bombeiros. No final, como forma de agradecimento foi oferecida uma prenda produzida pelas crianças aos Bombeiros Sapadores do Porto. (Anexo 8, Foto 7) Com o apoio dos Soldados da Paz, demos a conhecer às crianças, quais as suas funções, assim como, sensibilizar para a prevenção dos incêndios, prevenção rodoviária e valorizar atitudes de respeito em sociedade. Desta forma, estamos a favorecer à criança “uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”. (Anexo 3, Projecto educativo 3)

Estas acções foram reflectidas de acordo com o Projecto Educativo, como já referido, e não são propostas no PAA.

Outra acção interveniente foi relativamente ao espaço do refeitório. Identificou-se através da observação directa e de experiências vivenciadas durante os períodos de refeições, alguns aspectos que mereciam ser melhorados, tais como a decoração do espaço e as regras de convivência à mesa. O refeitório da instituição apresentava-se com uma decoração pouco apelativa, sem cor e com níveis de ruído elevados que causam mau estar no momento das refeições. Desta forma, achou-se pertinente começar a decorar o mesmo. Realizou-se ainda um pequeno teatro de fantoches no dia da inauguração do refeitório. Esta pequena dramatização teve o intuito de sensibilizar as crianças para o saber estar à mesa. Hoje o novo refeitório é

atractivo e original, porque toda a comunidade escolar contribuiu para tal. (Anexo 8, Foto 8).

CAP. 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

4.1 - Dimensão Curricular

A metodologia de trabalho de projecto desenvolvida com o grupo de crianças foi o aspecto pedagógico significativo escolhido para sustentar este ponto. Seleccionou-se este tema pois, desde o inicio do ano lectivo as crianças revelaram competências e interesses em desenvolver um projecto relacionado com a cultura indígena.

Considera-se então primordial demonstrar, através de evidências recolhidas ao longo do ano lectivo, o desenvolvimento deste projecto, o processo realizado e o produto alcançado.

4.2 - Prática pedagógica com o grupo de crianças

4.2.1 Projecto “Os Índios”

Durante o mês de Novembro de 2010 até ao mês de Junho de 2011 as crianças revelaram interesse em aspectos relacionados com a cultura indígena.

Assim, a partir desse momento, o grupo começou a trazer de casa pesquisas e trabalhos baseados na cultura indígena, realizadas com o apoio dos pais. (Anexo 8, Foto 9) Através deste aspecto é possível afirmar que as crianças demonstraram empenho e autonomia, pois realizaram pesquisas por iniciativa própria.

Como forma de iniciar o projecto começou-se por definir de uma forma mais estruturada quais os passos a seguir. Como tal, iniciou-se por fazer um *brainstorming* sobre os Índios e o posterior registo em tabela “ O que sabemos sobre os Índios”. Com isto pretendia-se perceber quais os conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre o assunto. Assim sendo, e tal como já foi indicado anteriormente, começou-se pela definição de problema, que segundo Vasconcelos, "Numa primeira fase as crianças fazem perguntas, questionam. Um projecto pode ser iniciado com um objecto novo(...) Partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar" (Vasconcelos, 1998:139/40)

A curiosidade deste grupo, foi sempre explícita ao longo deste relatório de estágio. Sempre que se pronuncia uma palavra nova relacionada com os Índios, o grupo fazia questão de decorar e por vezes traziam, através de pesquisas realizadas com os pais, o significado da palavra, como foi o caso da palavra zarabatana. (Anexo 7, Registo de incidente crítico 5)

As crianças depararam-se várias vezes com interrogações, incógnitas, dificuldades que gostariam de ver resolvidas. Aproveitando estas dúvidas decidiu-se construir o quadro “O que queremos saber sobre os índios”.

Como foi um projecto que surgiu do grupo de crianças e que conseguiu mantê-las sempre com muito interesse pelo mesmo, nas reuniões de grande grupo as mesmas já não dispersavam nas conversas e ouviam o que os amigos tinham para comunicar, pois gostavam de partilhar novas descobertas. Assim, “a linguagem, foi o instrumento pelo qual comunicaram imenso, para se fazerem ouvir, para transmitirem os seus conhecimentos, para conhecer os outros, para colocarem dúvidas e para tomar decisões.” (Anexo 10)

Todas as crianças acabaram por partilhar os saberes que já possuíam e os assuntos que investigaram. Logo, ao nível do egocentrismo e centração algumas crianças já não necessitavam dos adultos para solucionar conflitos relacionados com a partilha. “Nesta idade, as amizades estão em constante formação, em desenvolvimento ou em ruptura, sob as pressões da vida da sala de aula. Fazem-se descobertas importantes sobre o que é amizade, a comunicação, a cooperação...” (Katz, 1999:164) Assim, através das observações directas e do preenchimento da grelha de avaliação de grupos de

trabalho do projecto, conseguiu-se constatar que “as crianças sentiam necessidade de partilhar objectos que tivessem em casa, relativos à temática do projecto lúdico; (...) existia o respeito mútuo entre cada criança e importância da cooperação e do trabalho em equipa, (...) Notava-se o seu entusiasmo ao partilhar com os outros aquilo que tinha aprendido”. (Anexo 10)

Esta fase não foi somente realizada no início do projecto, mas sim durante certos períodos ao longo do projecto. Houve sempre necessidade de pesquisar mais, pois havia novos saberes a serem adquiridos.

De seguida passou-se à fase de planificação e lançamento do trabalho pois com o evoluir do projecto, as crianças começaram a ter consciência do caminho que pretendiam seguir. Tal como indica Vasconcelos, “ Torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer, dividem-se tarefas.” (Vasconcelos, 1998:142)

Neste ponto foi responsabilidade da equipa pedagógica apoiar ao nível da organização dos grupos, dos registos, orientação dos trabalhos, etc. Em grande grupo planearam o trabalho que queriam realizar. Elaboraram-se assim, registos de divisão de tarefas, teias, tabelas de dupla entrada e pictogramas. (Anexo 8, foto 10) Estas formas de registo deram possibilidade de cada criança se sentir envolvida no trabalho de sala.

Quanto à fase da execução esta caracterizou-se pela partida para o processo de investigação, procura de soluções para as interrogações das crianças, onde “Preparam previamente aquilo que pretendem saber, que perguntas desejam fazer (...)”(Vasconcelos, 1998:143).

De forma a conseguir arranjar respostas às perguntas do grupo, efectuaram um pequeno questionário e foram aplicá-lo nas outras salas da instituição e posteriormente na sua família. No final, registaram todas as respostas e descobriram inúmeras coisas. Com esta actividade os grupos colaboraram na procura de soluções, partilharam ideias, perspectivas e saberes e reconheceram o contributo dos outros. (Anexo 8, foto 11)

Ainda “durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, fazem gráficos, escrevem, cantam, pesquisam, dramatizam, etc.". Ao realizarem esta variedade de actividades, este grupo de crianças reforçaram a sua capacidade

simbólica. As crianças ao usufruírem do jogo simbólico estão a “mostrar uma aquisição cognitiva fundamental: a combinação do jogo simbólico com a imitação diferida, capacidade de encenar o que observou algum tempo atrás” (Papalia, Olds, Feildman, 2001:315)

Como indicado na grelha de avaliação de projecto, “nos momentos de brincadeira livre, as crianças incorporavam muitas vezes, o papel de índios. Por exemplo, na realização das máscaras de Carnaval e no dia de festejo de carnaval, foram verdadeiros índios”. (Anexo 10)

Hoje o grupo demonstra através dos seus desenhos e dos vários registos que realizaram, que possuem a percepção do esquema corporal como um todo, desenhando a cabeça, o tronco, os braços e as pernas correctamente com alguns pormenores, muitas vezes com o cuidado de contar os dedos das mãos. (Anexo 8, foto 12)

Ao nível da motricidade fina, foi possível elaborar trabalhos que proporcionaram o desenvolvimento do manusear uma tesoura, assim como a capacidade de segurar o lápis ou pincel elaborando traços e pinturas definidas. Foi possível verificar que já existe o lado dominante em todas as crianças, como comprova-se em anexo. (Anexo 8, foto 13) Durante todo o projecto as crianças tiveram ainda oportunidade de ter contacto com diversos materiais e técnicas que levou ao desenvolvimento da motricidade fina, como por exemplo, coser com agulha, pintar em esponja, modelagem e enfiamentos na construção de colares, recorte de tecidos, entre outras. (Anexo 8, foto 14)

Foram ainda proporcionadas várias situações de aprendizagem que promoveram capacidades de contagem e do conceito do número. Nas várias construções os grupos faziam contagens simples. Existiram ainda diversos momentos em que o grupo esteve em “contacto com tabelas de dupla entrada e pictogramas, onde trabalharam a noção de quantidade. Puderam ainda trabalhar a noção de maior e menor com o jogo de caixas para a construção do totem.” (Anexo 10).

As crianças planificaram e registaram as actividades que queriam fazer, com a orientação da estagiária e da educadora. O planificar em grande grupo, possibilitou efectuar reflexões conjuntas e também promover a autonomia e

capacidade de decisão entre as crianças. Em todo o processo dividiram tarefas e tinham liberdade de expressar em qualquer momento o que queriam fazer. (Anexo 8, foto 15) Assim, o grupo coopera na “realização das tarefas com os colegas e demonstraram capacidade de entre ajuda” e aprendem a respeitar as ideias dos outros. (Anexo 10)

Quanto à última fase, a Avaliação/Divulgação, as crianças "Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização"(Vasconcelos, 1998:143). A responsabilidade de divulgar o Projecto, foi algo que se foi realizando, como as informações que se foram colocado durante o desenrolar do projecto no placar exterior da sala e no hall da entrada da instituição e da construção de um livro com as pesquisas realizadas em casa. As crianças começaram a sentir necessidade de o fazer, face às conquistas que iam alcançando em grupo. A necessidade desses trabalhos serem reconhecidos e apreciados é uma forma de mostrar o enorme sentimento de pertença. Numa fase final, em Junho, será realizada, em reunião de pais, um pequeno “espectáculo”, como lhes chamou o grupo, de forma a divulgar a maior parte das aprendizagens conseguidas com este projecto. (Anexo 8, foto 16)

O grupo foi activo na construção do seu próprio conhecimento, pois foram aperfeiçoando o seu espírito crítico, formulando as hipóteses e analisando os dados que iam descobrindo. Foi fomentada a responsabilidade, a autonomia e a organização dos conceitos.

Ainda a nível da área do conhecimento do mundo, este grupo consegue reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas, neste caso de outras culturas, manifestando atitudes de respeito pela diversidade. (Anexo 11)

Assim, este projecto acabou por conseguir dar resposta a muitos dos interesses e necessidades do grupo, pois a equipa pedagógica teve o cuidado e a criatividade de adaptar a motivação e os assuntos em redor do projecto. Desta forma, foi possível alargar as diferentes competências, assim como, desenvolver novas aprendizagens.

4.2.2 - Projecto da “Área das Descobertas”

Outro projecto foi desenvolvido com o grupo ainda este ano, o projecto da “Área das descobertas”, financiado pela Fundação Ilídio Pinho. Este projecto foi de extrema importância pois contribuiu para uma participação activa, em momento de sala, dos pais e familiares das crianças. O Projecto da Área das descobertas facultou um local lúdico onde o grupo de crianças realizou diversas actividades de descoberta sobre o meio ambiente, principalmente ao nível da Biologia.

Este projecto ofereceu ao grupo uma maior convivência com a ciência através de observações e experimentações que compreendem planear, fazer e analisar. Sendo assim, o contacto com animais e plantas favoreceu capacidades de observação, análise e estudo e ainda exigiu que, as crianças se responsabilizassem pelo bem-estar deles e que obtivessem conhecimentos das suas características. (Anexo 8, Foto 17)

Um dos aspectos mais relevante foi o envolvimento das famílias no projecto, como já foi referido. A equipa pedagógica solicitou às famílias o seu apoio também para este projecto e a aderência foi bastante significativa. Várias cooperaram, dinamizando actividades relacionadas com a Biologia. (Anexo 8, Foto 18)

Realizaram-se várias experiências que desenvolveram o conhecimento do mundo, sendo que algumas eram planeadas pela equipa pedagógica e outras emergiam da curiosidade das crianças e das vivências quotidianas, como por exemplo, as algas marinhas, a vida do peixe, os agarporinis, entre outros.(Anexo 8, Foto 19)

Proporcionaram-se momentos de contacto directo e livre com a natureza, por exemplo com as idas à horta pedagógica. Este facto levou o grupo a conhecer, identificar e experimentar diversos elementos do ambiente natural. (Anexo 12, Registo Horta)

Certos animais tiveram uma passagem breve na nossa área e posteriormente foram devolvidos aos seus habitats. Com este tipo de

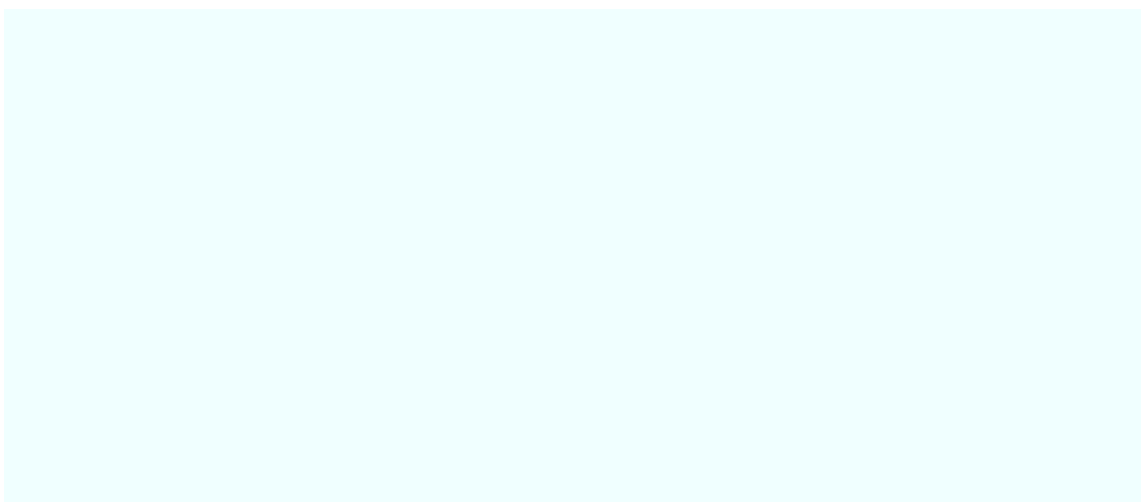
abordagem tencionávamos que as crianças percebessem a importância de respeitar e proteger a natureza, e esse facto foi conseguido, pois o grupo reconhece que o ser humano e os seres vivos têm necessidades fisiológicas e que ambos passam por um processo de crescimento e desenvolvimento.

As crianças trouxeram para a Área das Descobertas elementos naturais que contribuíram para levantamento de hipóteses e sua constatação análise; observação e estudo das suas características e particularidades. Estas atitudes funcionaram como medida e mostraram o envolvimento e interesse das crianças.

Verificando as presenças diárias das crianças na Área das Descobertas podemos afirmar que o projecto respondeu com sucesso ao objectivo de estimular a curiosidade e o interesse pelo mundo. (Anexo 6, Gráfico 8)

As situações de aprendizagem foram diversificadas e levaram o grupo a adquirir um olhar mais crítico e interessado para o mundo que os rodeia.

Para concluir e como afirma Katz, a metodologia de trabalho de projecto “Não é a única resposta ao desafio de envolver as mentes das crianças mais novas. Mas é um meio promissor de estimular predisposições que permanecerão durante toda a vida.” (Katz, 1997:265)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estágio profissionalizante possibilitou um contacto real com a vida profissional de um Educador de infância. No mesmo foi possível pôr em prática todo o conhecimento aprendido na Licenciatura e no Mestrado.

Quanto ao papel do Educador, constatou-se que este é fundamental para que, a par com a família, se construa condições benéficas para que as crianças aprendam a aprender. Ao longo deste período de estágio compreendeu-se as características e necessidades das crianças, tendo sempre como referências as Metas de aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Desenvolveu-se ainda o currículo através da planificação, organização e avaliação do meio educativo em que se insere, delineando as actividades com a intenção de construir aprendizagens significativas, contribuindo assim para o desenvolvimento como profissional.

Quanto à intencionalidade do educador foi possível constatar que esta se vai construindo e aplicando diariamente. É importante adaptar as intencionalidades ao contexto, às situações diárias e aos imprevistos, tal como indica nas Orientações Curriculares, *“A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando”* (OCEPE, 1997:23)

No que se refere ao desenvolvimento profissional e pessoal, no desenrolar desta etapa, houve necessidade de diversas reflexões sobre a prática exercida, pois estas serviram como instrumento construtor do saber, ajudando a revelar as competências pessoais e profissionais.

A orientação da Supervisora de estágio foi imprescindível para o crescimento enquanto pessoa e profissional, pois com as visitas e orientações desta pôde-se obter outras perspectivas de melhoria da prática.

As avaliações semanais serviram também como meio de desenvolvimento, pois nem sempre estando correcta na forma como realizava certas actividades, estas reflexões faziam com que repensasse a prática e que não voltasse a errar. Assim, com base nestas avaliações o desempenho por parte do adulto era reflectido constantemente.

O sentido de responsabilidade foi também fortalecido, visto que existe um grupo de crianças entregues ao nosso cuidado, onde somos as responsáveis pelo seu desenvolvimento e bem-estar.

Vários foram os aspectos positivos na experiência vivida em estágio. Contudo os mais significativos para a construção como profissional da educação foram os aspectos relacionados com a intervenção ao nível da instituição e a relação estabelecida a nível parenta. Foram diversas as manhãs recreativas e constatou-se que estas favorecerem *“aprendizagens cooperativas, na qual a criança desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens das outras”* (OCEPE, 1997:36).

No que respeita ao envolvimento parental, a participação dos pais nas aprendizagens dos seus filhos, foi vista como algo que favorecia sem dúvida a prática. Inicialmente existiram dificuldades em comunicar com estes, uma vez que a vertente da confiança não estava ainda presente. Com o desenrolar do tempo, a convivência foi melhorando, havendo mais diálogo e partilha. Houve intercâmbios escola - família e vice-versa, com pedidos de trabalhos, pesquisas e participações em actividades colectivas.

Foi importante perceber que vivemos num mundo em constante transformação e o conhecimento torna-se cada vez mais importante. Somos, por isso, responsáveis por incentivar aprendizagens.

Este estágio “final” foi um trabalho bastante motivador, porque foi sempre realizado em equipa onde existiu sempre entusiasmo, dedicação, criatividade, entreaajuda, colaboração e partilha de informação. Após esta experiência que fica marcada para o resto da vida confirma-se que é esta profissão que se pretende abarcar para o resto da vida.

Em suma, pode-se concluir que os objectivos estipulados foram cumpridos com sucesso, uma vez que os obstáculos foram sido ultrapassados ao longo do tempo, fazendo com que crescesse a vários níveis. Ao longo do estágio foi adquirida mais confiança e observa-se uma melhoria na qualidade na prática. Contudo, considera-se que existe muito a aprender ao longo da vida. Hoje, considera-se que a nível pessoal existe agora uma postura mais madura, atenta e segura.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (2001), “Professor – investigador. Que sentido? Que formação?” (vol.1), Revista Portuguesa de Formação de Professores;

BAIRRÃO, J., Tietze, W. (1999). A Educação Pré-Escolar na União Europeia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CRAVEIRO, CLARA (2007). Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – IEC

CRAVEIRO, Clara et al. (1997),” O projecto em Jardim de Infância: Da construção de ideias à construção do futuro”, Saber (e) Educar, Revista da ESE de Paula Frassinetti, nº2

COSTA; Jorge A. (1992), “Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola”, Lisboa, Texto Editora;

DELORS, J. (coord.) (1996). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. xxi. Porto, Asa, col. Perspectivas actuais – educação, 7ª edição.

DELMINE, R., Vermeulen S., (2001),”O desenvolvimento psicológico da criança”, Edições Asa;

DEWEY, J. (1952). Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional

EDWARDS, C., Gandini, L., e Forman, G. (1999), “As cem linguagens da criança”, Porto Alegre, Artmed;

FREINET, Célestin (1975). As técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Ed. Estampa [1ª ed.1964]

FREIRE, Paulo, (1987) Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra

FOLQUE, M. A. (1999). A Influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Escola Moderna n.º6 - 5ª Série;

HOHMANN, Mary, WEIKART, David P. (2007): “Educar a Criança”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

KILPATRICK, W. (2006). O Método de Projecto. Viseu: Livraria Pretexto Editora , edições Pedagogo;

KATZ, L.; Chard, S. (1997), “A abordagem de projecto na educação de infância”, Lisboa;

LEITE, C. e al (2001). Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar, Porto: Edições ASA.

LUQUET, G.H., (1969), “Arte Infantil”, Lisboa, Companhia Editora do Minho;

MANNING, S. A., (1981), “O desenvolvimento da criança e do adolescente”, Editora Cultrix, São Paulo;

MARTINS, Guilherme de Oliveira (2007), “Portugal – Identidade e Diferença”, Lisboa, Gradiva;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), “Orientações Curricular para a Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Ministério da Educação, departamentos de Educação Básica;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamentos de Educação Básica;

MONTEIRO, M., Santos, M. (2001), “Psicologia”, Porto, Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, LINO, Dalila, NIZA, Sérgio, (2007), Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação, 3ª, Porto, Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, (2002) A Supervisão na Formação de Professores - Da sala à Escola. Portugal: Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, (1996). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), Modelos curriculares para a educação de infância, Porto: Porto Editora.

PAPALIA, Diane, OLDS, Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin, (2001) “O Mundo da Criança”, Editora Mc Graw Hill;

PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES;

PROJECTO EDUCATIVO PARA O TRIÉNIO 2008-2011;

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.van (1992), “Manual de investigação em Ciências Sociais”, Lisboa, Gradiva;

REGULAMENTO INTERNO

RINALDI, C. (1999). O currículo emergente o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança*, Porto-Alegre: Artmed.

RODRIGUES, A. P. (1999). *Planeamento de Projectos*. Escola Moderna n.º6 - 5ª Série;

SHORES, Elizabeth e GRACE Cathy, (2001), "Manual de Portfolio: Um guia passo e passo", porto Alegre, Editora Artmed;

SPRINTHALL, Norman A. & Sprinthall, Richard C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw Hill;

STAKE, R., (1998), "Investigación com estúdio de casos", Madrid, Morata;

VASCONCELOS, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, Porto, nº12, 109-117

LEGISLAÇÃO

DL nº 241/2001, de 30 de Agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico);

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei bases do Sistema Educativo);

GUIÃO DA ENTREVISTA

TEMA	Metodologia de Trabalho de Projecto
OBJECTIVO	Compreender a ideologia do entrevistado relativamente ao papel do trabalho de projecto

FASES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS/AFIRMAÇÕES	TÓPICOS	TEMPO
Prólogo	Facultar ao entrevistado um ambiente confortável e acolhedor, no sentido de adquirir uma colaboração nas questões colocadas.	Boa tarde, antes de mais obrigada pela sua disponibilidade.	Cumprimento Agradecimento Disponibilidade	2m
Contextualização ou validação	Dar a conhecer o propósito da entrevista e os objectivos da pesquisa. Salientar que a entrevista terá um carácter sigiloso.	Esta entrevista foi solicitada no âmbito do trabalho de investigação pedido para o Relatório de Estágio Final, incluído no Mestrado de Educação Pré-escolar e que tem como orientadora a Mestre Ivone Neves. Como Directora pedagógica e profissional da Educação o seu testemunho é relevante. Esta entrevista é confidencial.	Apresentação/Identificação	3,5m

<p>Tema 1 A formação da educadora/ directora</p>	<p>Conhecer a formação da entrevistada e entender se a mesma teve formação quanto à metodologia de projecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi a sua formação a nível de métodos pedagógicos? 2. Durante o seu percurso de formação foi-lhe transmitida a importância da metodologia de projecto? 	<p>Conhecimento da vida académica</p>	<p>7m</p>
<p>Tema 2 Vantagens deste modelo curricular</p>	<p>Compreender as vantagens desta metodologia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Do seu ponto de vista, quais são as vantagens da metodologia do trabalho de projecto? 4. Acha que a utilização desta metodologia na educação pré-escolar trará vantagens para as crianças no futuro? Se sim, quais? 	<p>Vantagens da metodologia no futuro das crianças</p>	<p>6m</p>
<p>Tema 3 Desvantagens no modelo curricular na prática</p>	<p>Perceber o grau de dificuldade desta metodologia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Pela sua experiência como directora pedagógica quais as desvantagens que tem evidenciado na aplicação desta metodologia? 	<p>Aplicação da metodologia</p>	<p>4m</p>

Tema 4 Ideologia	Compreender a sua ideologia	6. A utilização desta metodologia é vinculativa à instituição?	3m
----------------------------	-----------------------------	--	----