

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré- Escolar

Ana Luísa Carvalho Pereira

Porto

2013/2014

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar



O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré- Escolar

Discente: Ana Luísa Carvalho Pereira

Docente: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2013/2014

RESUMO

A metodologia de trabalho de projeto distingue-se por ser uma pedagogia que fomenta uma dinâmica centrada na criatividade e numa perspectiva de construção do conhecimento feita pela própria criança.

Este Relatório retrata a vivência da metodologia de trabalho de projeto na valência de educação pré-escolar, com um grupo heterogéneo, onde a valoração da participação da criança no processo de aprendizagem esteve sempre presente no desenvolvimento de cada projeto.

Assim, este trabalho, partindo do quotidiano no jardim-de-infância, irá referir como foi desenvolvida esta metodologia com um grupo de crianças, bem como as aprendizagens adquiridas pelas crianças.

Palavras-chave: Metodologia de Trabalho de Projeto, Investigação, Aprendizagens.

ABSTRACT

The methodology of the project is distinguished by being a pedagogy that fosters a dynamic centered on creativity and a perspective of knowledge construction made by the child.

This report portrays the experience of working methodology of the project valence of Preschool Education, a heterogeneous group, where the valuation of child participation in the learning process has always been present in the development of each project.

Thus, this work starts everyday in the kindergarten, will refer how this methodology was developed with a group of children as well as children learning acquired.

Keywords: Project Work Methodology, Investigation, learning.

AGRADECIMENTOS

O presente Relatório é resultado de um percurso repleto de emoções, de dedicação, de muitas vivências, de experiências mas sobretudo de muitas aprendizagens adquiridas ao longo do ano.

Tendo a noção que a elaboração do Relatório Final de Estágio nunca é um trabalho de uma só pessoa, não posso deixar de aqui nomear os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram e colaboraram na sua construção.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais que me proporcionaram a oportunidade de investir na minha formação. Bem como me acompanharam de forma incondicional ao longo de toda esta minha longa caminhada enquanto estudante universitária. Foram e serão para sempre os pilares da minha vida!

Gostaria também de agradecer à Doutora Maria Clara Craveiro, Supervisora e Orientadora de todo este estágio, pelo saber partilhado, disponibilidade incansável, dedicação, incentivo e ajuda prestada, ao longo de todo este percurso profissionalizante.

Agradeço também à Instituição cooperante pela oportunidade que me proporcionou, bem como por todos os momentos bons que vivi nessa mesma Instituição.

À educadora cooperante Diana Pacheco envolvida no processo de prática profissional, pelo acolhimento, disponibilidade, ajuda, compreensão, interesse e envolvimento na realização do estágio. Às auxiliares Paula Dias e Mercedes Gomes por todo apoio e por todos os momentos bons vividos ao longo deste ano. Não posso deixar ainda de agradecer ao grupo de crianças, que tanto me ensinaram e permitiram aprender, bem como aos seus Pais que tão bem me receberam enquanto estagiária dos seus filhos.

A todos os Professores por quem tive o privilégio de ser aluna durante a Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar, agradeço todo o apoio e incentivo.

Agradeço também a todos os meus amigos e amigas, que sempre me apoiaram e incentivaram para que nunca desistisse deste meu sonho.

INDICE

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1.1 - Conceção sobre educação e educador	8
1.2 - Conceção de Educador	10
1.3 - Perspetiva sobre o futuro	12
1.4 - Papel do professor investigador.....	13
1.5 - Referentes teóricos de sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.....	15
1.5.1 - Modelo Curricular Reggio Emilia.....	16
1.5.2 - Trabalho de Projeto	17
1.5.3 - Modelo Curricular High Scope	21
1.5.4 - Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna.....	22
CAPÍTULO 2- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	24
CAPÍTULO 3- CONTEXTO ORGANIZACIONAL	28
CAPÍTULO 4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	37
4.1 - Dimensão curricular	37
4.2 – O Trabalho de Projeto e aprendizagens na Educação Pré-Escolar.....	37
4.3 - Projeto “Marrocos, um país diferente”.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
BIBLIOGRAFIA	50
ANEXOS	53

INDICE DE ANEXOS

Anexo I - Gráficos

Anexo II - Reflexões (Portfólio Reflexivo)

Anexo III - Registos de Observação

Anexo IV- Fotografias/Registos das crianças

Anexo V - Fotografias Trabalho Cooperativo

Anexo VI - Fotografias dos Projeto Lúdicos

Anexo VII - Fotografias acerca das investigações e partilhas

Anexo VIII - Documentação do projeto *“Marrocos um país diferente”*

Anexo IX - Registo de Portefólio de uma criança

INDICE DE ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré - Escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

ME – Ministério da Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ORG - Organização

INTRODUÇÃO

O presente Relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio, incluída no Mestrado na Área de Formação de Professores em Educação Pré- Escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Tem como pressuposto, relatar a experiência vivida durante o estágio profissionalizante, nomeadamente a intervenção pedagógica realizada em contexto de educação Pré-Escolar em articulação da teoria com a prática.

A prática realizada foi sustentada por referentes teóricos, pelos resultados obtidos através da postura investigadora adotada e pela reflexão. Era pretendido aplicar os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, utilizar métodos e técnicas adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, planificar, executar e avaliar, participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade e recorrer a metodologias de investigação para compreender e analisar práticas educativas.

Ser um profissional investigador e reflexivo é uma ponte para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. O trabalho de projeto é exemplo nato que o poder de investigação conduz a novas aprendizagens. Neste sentido o tema a ser mais desenvolvido no presente documento foca-se no desenrolar da metodologia do trabalho de projeto numa sala Pré-Escolar e as aprendizagens adquiridas.

Este documento encontra-se dividido em quatro capítulos que o constituem. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico que sustentou a prática pedagógica desenvolvida. O segundo capítulo às metodologias de investigação adotadas, bem como as técnicas de investigação utilizadas. O terceiro capítulo caracteriza o contexto organizacional, recorrendo à análise dos documentos da Instituição, caracterização do grupo de crianças, das famílias e o meio. O quarto capítulo mostra a intervenção e exigências profissionais do desenvolvimento da prática pedagógica onde é possível constatar todo o processo do Trabalho de Projeto e aprendizagens das crianças. Para terminar, são apresentadas as considerações finais onde é constatado o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, assim como os aspetos positivos vividos neste estágio profissionalizante.

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Conceção sobre educação e educador

A etimologia da palavra educação tem origem no latim e transporta diferentes significados tais como, E-ducere que significa conduzir (ducere) para fora e Educare que significa ação de formar, instruir, guiar. Assim, a educação é sempre compreendida como uma prática, uma ação e não é possível compreendê-la como algo estável. Este conceito está assim em constante evolução, transformando-se de acordo com as realidades socioculturais e económicas de cada ocasião.

Com o passar dos anos, tornou-se fundamental definir a importância da educação, nomeadamente da educação pré-escolar que até à criação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e da Metas de Aprendizagem, não era vista como importante para o crescimento e desenvolvimento da criança em Portugal. Com a sua criação, pretende-se que constituam

“[...] um ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica são estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não só para algumas”. (ME, 1997:6)

A educação em Portugal, organiza-se segundo um sistema educativo estruturado, que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86 de 14 de outubro (...)

“Responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (Lei nº 46/1986:1)

A educação fomenta o desenvolvimento do espírito democrático e solidário que respeita os outros bem como as suas ideias, é aberta ao diálogo e

à troca livre de opiniões sobre qualquer tema em questão, formando assim futuros cidadãos capazes de julgarem por eles próprios criticamente o mundo que os rodeia ao mesmo tempo que o transformam.

A educação em Portugal, das crianças e dos jovens rege-se por atingir objetivos, tais como, contribuir para a realização integral da criança, para que esta desenvolva a sua personalidade e autoestima, ao nível pessoal e também ao nível social, bem como seja consciente dos valores éticos, estéticos, morais e cívicos para o seu melhor desenvolvimento e integração na sociedade atual, pois é importante assegurar a valorização dos diferentes saberes e das diferentes culturas, é necessário que todas as crianças se desenvolvam num meio em que estão integradas todas as culturas e seus respetivos saberes e costumes. A capacidade para enfrentar uma vida futura é outro ponto que a educação também permite desenvolver nas crianças, sendo estas capazes de poder trabalhar, tendo uma base firme de conhecimentos, para sejam capazes de contribuir para uma vida em sociedade, de acordo com os seus interesses, capacidades e conhecimentos.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (ME, 1997:15)

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade e tem definido objetivos para a sua intervenção, tais como, estimular as capacidades das crianças, permitindo uma formação e um desenvolvimento equilibrado tendo em conta todas o seu desenvolvimento intelectual, capacidades, as suas potencialidades e saberes, bem como, contribuir para a estabilidade afetiva e a segurança das crianças. Pretende-se ainda, desenvolver a formação ética de cada criança, o sentido de responsabilidade e a liberdade de cada uma e fomentar a integração da crianças nos diferentes grupos sociais, na família, para desta forma desenvolver a sua capacidade de socialização. A educação pré-escolar permite desenvolver nas crianças a capacidade de expressão e de comunicação, bem

como a sua imaginação e criatividade. Pretende ainda incutir nas crianças hábitos de uma boa alimentação bem como hábitos de higiene.

Na educação pré-escolar, as crianças e os educadores são o centro de toda atividade. Pois de forma direta ou indireta, estes são os intervenientes responsáveis por todos os momentos de aprendizagem que ocorrem no jardim-de-infância.

1.2 - Conceção de Educador

Um educador de infância tem um papel imprescindível na aprendizagem e na aquisição de saberes das crianças, pois deve ser este a proporcionar ao grupo com quem trabalha aprendizagens significativas e a educação que as crianças necessitam para a sua formação integral bem como ser um ponto de apoio para que estas atinjam os seus objetivos, tendo sempre em consideração as necessidades e os interesses de cada criança do grupo. A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção de um educador de infância passa por seis etapas interligadas entre si (observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular) que se vão sucedendo e aprofundando o que pressupõe que o profissional de educação tenha, “[...] a *capacidade de observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem [...]*” (ME, 1997:25) é importante também que seja capaz de perceber o que as crianças sabem e sua evolução o que constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. A observação constitui a base de planeamento e da avaliação, servindo de apoio à intencionalidade do processo educativo criado pelo educador. Planejar, é também uma fase muito importante da intervenção do agente educativo que de acordo com o que o sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é situação para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente cativante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e variadas.

“Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (ME, 1997:25)

Cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam desafiadores, de modo a agradar e a estimular cada uma das crianças, apoiando-as para que estas cheguem à conclusão que procuram. Após elaborada a planificação do educador com a colaboração do grupo de crianças é posta em prática auxiliada através da participação de outros agentes educativos como a auxiliar de ação educativa, pais e outros membros da comunidade. Após a ação é por fim realizado uma avaliação. *“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (ME,1997:27)*

Comunicar é a fase que se segue à avaliação em que o educador compreende cada criança e o modo como esta evolui pela partilha com outros adultos que têm também responsabilidades na sua educação. Cabe ao educador promover a continuidade educativa, pois após a educação pré-escolar vem a transição para a escolaridade obrigatória. É também função de um educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na etapa seguinte, o 1º ciclo, a esta última fase dá-se o nome de articulação.

Como foi estabelecido pelo Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto,

“[...] na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens significativas.” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 1º)

O educador de infância tem uma função vital na aprendizagem e na educação das crianças, pois deve ser este a proporcionar ao grupo de crianças com quem trabalha as aprendizagens significativas e a educação que as crianças necessitam, tendo sempre em consideração as necessidades e os interesses de cada criança do grupo.

1.3 - Perspetiva sobre o futuro

É da máxima importância que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso e não se centre apenas na preparação para a integração na escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes irão ser úteis para continuar a aprender ao longo da sua vida. Posto isto, a educação pré-escolar familiariza as crianças com um contexto culturalmente rico e estimulante e desperta a curiosidade e desejo de aprender sempre mais do que aquilo que já sabem.

A questão que se impõe a partir desta afirmação é, “qual o cidadão que queremos ajudar a formar?”. Numa análise à Constituição Portuguesa e da Lei de Bases do Sistema Educativo é possível concluir que contêm fundamentos da conceção de educação que são plausíveis de serem defendidos e que devem assentar nos seguintes princípios: respeito pela pessoa humana; formação integral do indivíduo; importância da descoberta e da criatividade e espírito democrático. Assim entendo que a ação educativa deve basear-se em três vertentes fundamentais para a formação de qualquer cidadão que queremos criar: o ensino, visando a aquisição e o domínio de competências indispensáveis à aprendizagem ao longo da vida, no qual a criança tem voz para tomar as suas próprias decisões e escolhas no seu processo de aprendizagem; A socialização, tendo em vista o desenvolvimento de valores, atitudes e padrões de comportamento que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática; a personalização, tendo por objetivo o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, no sentido de favorecer a sua auto realização, na dupla dimensão individual e social. Neste sentido, desde *“sempre, à Educação e nomeadamente à Educação de Infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade.”* (CRAVEIRO, Clara, NEVES, Ivone, PEQUITO, Paula, 2007:77)

Como futura profissional da educação, torna-se pertinente segundo esta perspetiva, educar as crianças de forma que estas estejam sempre predispostas a ter um papel ativo no mundo em que vivem. Torna-se

importante formar crianças com conhecimentos nas diversas áreas de comunicação, expressão e de conteúdo, de forma a ampliar assim os seus horizontes, bem como a aquisição de ferramentas necessárias para o desenrolar da sua vida futura.

1.4 - Papel do professor investigador

O professor investigador tem de ser antes de mais um professor com uma atitude reflexiva. Como refere Isabel Alarcão *“todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome, é no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”* (ALARCÃO, 2001:6)

É fundamental a aplicação de um princípio construtivista por parte do educador, não só no que diz respeito à aprendizagem das crianças, mas também no que concerne à sua prática pedagógica. *“O reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a ação implica que a formação de professores valorize a «construção situada do conhecimento profissional».”* (NEVES, 2007:80) Para, desta forma, ser possível reformular as suas práticas educativas e promover um melhor desenvolvimento das crianças.

Como todos os profissionais especializados em educação, um educador de infância deverá estar em constante renovação dos seus saberes, conhecimentos, competências e sempre recetível às inovações que podem surgir ao longo da sua ação profissional. Uma das maneiras que tem em renovar/atualizar os seus conhecimentos é investigando, procurando, possuindo curiosidade em adquirir e ampliar os seus conhecimentos para que assim consiga acompanhar de forma mais adequada as crianças podendo responder assim ao seus interesses e curiosidades. Segundo Isabel Alarcão (2001) os professores investigadores são ditos *“[...] como investigadores da ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes.”* (ALARCÃO, 2001:15), isto é, um professor investigador é alguém que está sempre em constante pesquisa, investigação e observação sobre tudo o que o rodeia e que lhe suscita interesse. A autora Isabel Alarcão (2001) refere ainda

que “esta concepção encontra-se efetivamente na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino.” (ALARCÃO, 2001:15)

Os educadores de infância devem instruir o currículo e vivê-lo em parceria como os seus colegas, com as crianças e com as famílias destas, pois segundo Teresa Vasconcelos,

“[...] o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo [...]. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias, os desejos da comunidade e também, as solicitações dos outros níveis educativos.” (ME, 1997:5)

A educação é um sistema composto por todos estes intervenientes e nenhum destes deve ter o seu papel desvalorizado em relação aos outros, cada um tem a sua devida importância e fazem falta para o processo educativo de uma criança. Todos os agentes educativos devem ser conhecedores dos princípios e dos objetivos da educação pré-escolar para que desta forma seja possível dar resposta às necessidades de todos e principalmente às necessidades manifestadas pelas crianças. Para educar eficazmente é necessário que exista uma atividade intensa e um grande envolvimento por parte dos educadores de infância, dos pais das crianças e da restante comunidade educativa, para desta forma possibilitar uma partilha de conhecimentos entre eles. Como em tudo, até na educação surgem coisas novas com o passar do tempo, e essas coisas podem vir a fazer parte dos interesses das crianças e desse modo os educadores devem preparar-se com antecedência para poderem responder corretamente às necessidades proferidas pelas crianças. Para que todo este processo seja possível de acontecer é necessário que o educador esteja recetível a uma constante renovação e atualização dos seus conhecimentos, tornando-se desta forma um educador competente, e agente de motivação tanto para as crianças como para as suas famílias. Quando um educador adota uma postura de professor investigador, realiza investigações para obter mais conhecimentos e novas metodologias. Como refere Isabel Alarcão (2001)

“[...] a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e

vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula.” (ALARCÃO, 2001:17)

É importante que para uma boa prática o próprio educador de infância se questione e reflita sobre as suas decisões educativas e metodologias que utiliza para com as crianças. Só desta forma é que consegue adequar a sua prática da melhor forma, refletindo, questionando, investigando outras formas, outros conceitos a serem aplicados que podem até repercutir melhor efeitos quanto à aquisição de conhecimentos.

Quem assume um papel de professor-investigador deverá possuir competências metodológicas na sua prática, como a observação, o levantamento de hipóteses, a formulação de questões de pesquisa, a delimitação e focagem das questões a pesquisar, a análise, a sistematização. O educador de infância deverá possuir uma boa comunicação, recorrendo sempre de discurso argumentativo e interpretativo.

1.5 - Referentes teóricos de sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças

Os modelos curriculares, são destinados à educação pré-escolar e servem essencialmente para apoiar e fundamentar a dinamização da ação educativa. Um modelo curricular pode definir-se como sendo

“ [...] uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem.” (SPODEK, 2010:194)

Neste sentido, os teóricos que se apoiam numa perspetiva construtivista, veem indivíduo como sendo o criador do seu próprio conhecimento, ao realizar a informação obtida pela experiência. Também Fosnot (1999) define o construtivismo como sendo *“uma prática que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em*

interacção com o mundo físico e social” (FONOST, 1999:53). Denota-se a relevância da aprendizagem ativa, dos processos de reflexão, assim como a interação com o mundo e com os outros. Esta perspectiva pode ser aliada às teorias de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Dewey. Estas teorias dão origem a várias correntes de pensamento e ação. Assim sendo, pode ser exposta como uma corrente interacionista-construtivista que se demonstra no modelo High Scope e expõe as teorias de Piaget e Dewey e na corrente interacionista sociocultural, mais relacionada com as perspectivas de Vygotsky e Bruner, que se concretiza no modelo curricular do Movimento Escola Moderna.

Assim, podemos enumerar três modelos curriculares, Reggio Emilia, MEM e High Scope e ainda a metodologia de Trabalho de Projeto.

Um educador de infância deve adotar uma postura de orientador, mediador, desafiador de aprendizagens, pois os modelos sócio-construtivista anteriormente referidos sustentam esta prática pedagógica tão importante para o desenvolvimento da criança. O modelo construtivista, aponta para a participação ativa do sujeito sendo este o construtor do seu próprio conhecimento.

1.5.1 - Modelo Curricular Reggio Emilia

O modelo Reggio Emilia foi edificado por Loris Malaguzzi, onde a criança é vista como *“um aprendiz competente que possui o direito e a habilidade para construir e dirigir a sua própria aprendizagem”*. (BROCK, 2011:100) Esta vertente encontra-se na mesma linha de pensamento de Piaget, em que a criança é a construtora do seu próprio conhecimento, como já foi citado anteriormente. A criança é considerada ainda, um ser competente, criativo, cheio de potencialidades capaz de, segundo Loris Malaguzzi (1993), *“construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana.”* (LINO, 1996: 99) A aprendizagem que é feita neste modelo curricular, ocorre de forma bilateral e recíproca entre as crianças, educadores de infância, toda a equipa pedagógica e as próprias famílias, onde todos têm sempre algo a aprender.

Um dos pilares existentes no modelo pedagógico de Reggio Emilia é o sentimento e as vivências da comunidade educativa, onde o educador de infância e as famílias constituem uma equipa de trabalho, de forma a proporcionar uma melhor qualidade de ensino.

Em Reggio Emilia, o ambiente educativo é considerado como o terceiro educador pois o educador deve ter em consideração a organização de todo o ambiente educativo e adotar uma postura de provocação, uma vez que, desafiar a criança faz com que estas se entusiasmem, estimulando a curiosidade e fazendo desencadear todo o processo de investigação e construção do seu próprio conhecimento. Quanto à família e a toda a envolvência desta no contexto jardim-de-infância, o presente modelo pedagógico, sustenta que o educador e a família devem estabelecer um trabalho cooperativo, com vista ao desenvolvimento integral da criança. O interesse que a família demonstra pelos progressos do seu educando é essencial para a sua evolução, uma vez que, se os encarregados de educação adotarem uma postura de questionamento, a criança vai estabelecer diálogos que podem fornecer-lhes informação sobre o seu desenvolvimento.

Com este modelo pedagógico,

“[...] as crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito de grupo. As múltiplas perspetivas e a reciprocidade relacional, que o trabalho em grupo proporciona, promovem a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto-organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:103)

1.5.2 - Trabalho de Projeto

A metodologia do trabalho de projeto emergiu de alguns pressupostos de Kilpatrick (1936) e de John Dewey (1968) que se basearam na liberdade de expressão da criança no processo de ensino aprendizagem, isto é, no interesse das crianças que é considerado como sendo o autor de trabalho e das aprendizagens formais a que a criança deverá estar exposta na educação pré-escolar.

Esta metodologia centra-se num processo de ensino aprendizagem onde o interesse das crianças é o cerne da questão. O trabalho de projeto é um

meio, um caminho, a autonomia e participação que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que, é dela que surge o interesse (intrínseco), a motivação, a curiosidade e só a partir daí se cria toda a problemática acerca de um determinado assunto. Surge para dar resposta aos interesses das próprias crianças, bem como às finalidades e competências estabelecidas para a educação de crianças em idade pré-escolar.

Neste modelo a criança, é vista como sendo um ser competente e capaz, bem como um investigador determinado para realizar pesquisas. Segundo Teresa Vasconcelos (1998) a metodologia de trabalho de projeto *“pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.”* (VASCONCELOS, 1998:133) A criança ao querer expressar-se, levantar questões e querer partilhar os seus interesses, permite que esta metodologia dê uma valorização individual a cada criança, respeitando-a como um ser único e inigualável que é. Esta questão prendesse com o fundamento principal da educação pré-escolar que, segundo as OCPEPE

“ [...] é criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (OCPEPE, 1997:18)

Desta forma, o trabalho de projeto permite que a criança desenvolva um sentido de investigação, partilha, espírito crítico, de planificar as suas próprias atividades, de formular hipóteses, levantar questões que a inquietam e ainda, avaliar o processo realizado e o seu resultado, desenvolvendo assim uma capacidade de resolução de prolemas.

A metodologia de trabalho de projeto dá ênfase ao papel do educador, no incentivo das crianças a interagirem com as pessoas, com os objetos, com o ambiente e com as formas para que estas tenham um significado para as crianças. O educador deve assumir uma postura de mediador e provocador de aprendizagens para estimular o seu grupo de crianças. Posto isto, o educador tem que conseguir proporcionar à criança um grande número de aprendizagens significativas possíveis, partindo sempre do interesse e necessidade da criança, pois esta é vista como o centro. Para tal, torna-se essencial criar um

contexto educativo adequado garantindo não só a iniciativa e participação das crianças, mas também a mobilização da restante equipa educativa, bem como a família e a comunidade educativa envolvente. Por essa razão num grupo em que esteja perceptível o modelo de trabalho de projeto é um grupo cooperativo, pois as crianças trabalham em grupos com o educador e com a família para juntos solucionarem toda a problemática que pretendem ver concluída.

Um dos aspetos mais importantes e a ter em conta nesta metodologia é a organização do tempo destinado para todo o desenvolvimento do projeto. É fundamental para as crianças para que estas aprendam a organizar-se em função do tempo que lhes é fornecido. E como tal, deve ser pensado de forma cautelosa, pela equipa pedagógica, de forma a respeitar os ritmos das crianças do grupo, pois todas são diferentes umas das outras em relação à idade e até mesmo em relação ao seu desenvolvimento intelectual.

A rotina faz parte dessa organização do tempo e deve ser pensada de forma a abranger as necessidades das crianças, bem como os procedimentos do trabalho de projeto. A rotina 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 e WEIKART, 1997:224)

Como indicam a Hohmann e Weikart (1997), na rotina estão incluídos os tempos de planear - fazer – rever, atividades de acordo com a escolha das crianças, o tempo de atividades em grandes e pequenos grupos, onde existe interação entre crianças e materiais e o tempo de recreio e a brincadeira livre. A rotina da educação pré-escolar é composta pelos tempos de organização da sala, acolhimento na área da reunião, áreas de interesse, higiene, almoço, lanche, recreio, atividades em grande grupo e em pequenos grupos, expressão motora, expressão musical. A rotina geralmente segue uma ordem de atividades, 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 atuações tanto em casa quanto na escola e planificam as suas atividades diárias é considerado como “ [...] um espaço-

tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando um espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar.” (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2011:73) Muitas vezes a partir do acolhimento surge a problemática que dá origem a um projeto.

Na metodologia de projeto, existem fases que são fundamentais para o desenvolvimento de um projeto na educação pré-escolar, onde Teresa Vasconcelos apresenta-nos uma divisão de quatro fases do trabalho de projeto, sendo estas a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação. Estas fases *“trata-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.”* (GAMBÔA, 2011:57)

A definição do problema centra-se no levantamento de questões das crianças, onde após serem questionadas existe uma partilha de conhecimentos acerca do assunto que desejam investigar. Na primeira fase *“as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.”* (VASCONCELOS, 1998:140) Neste momento, deve ser efetuado um registo pelas crianças, com auxílio ou não do adulto acerca do que já sabem ou do que pretendem descobrir, tendo assim que existir um momento de partilha e discussão por partes das crianças quer em grande como em pequeno grupo.

A planificação, pretende exatamente planear o que se vai fazer, quando e como. Esta planificação feita em conjunto com o educador pretende que a criança organize os seus dias, ou até mesmo a semana assumindo um compromisso com o que tem para fazer.

Na fase da execução as crianças partem para a investigação dos conhecimentos que pretendem adquirir. Prende-se com as experiências diretas que as crianças vão tendo, com vista à resolução do problema acima mencionado. Para tal, existem vários meios a serem utilizados e materiais que podem ser essenciais para registo de todas as pesquisas e conclusões tiradas.

Por fim surge a avaliação onde está implícita a divulgação do projeto realizado. Esta divulgação permite à criança desenvolver a capacidade de memorização fazendo assim uma síntese de tudo o que aprendeu ao longo do projeto e superado ao longo das fases. Esta preparação da divulgação deve ainda com a ajuda do educador, ser adequada ao público-alvo da mesma. Na avaliação, as crianças devem saber avaliar a sua postura e desempenho ao longo do projeto bem como as dos seus colegas do grupo. *“A avaliação é um*

procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto.”
(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:57)

1.5.3 - Modelo Curricular High Scope

O modelo High-Scope é um modelo construtivista, cujo referencial teórico é explicado por Hohman e Weikart (1997), onde se valoriza a aprendizagem pela ação. O currículo High Scope apoia-se, segundo Hohman e Weikart, numa perspectiva desenvolvimentista de Piaget e na filosofia de educação de Dewey e segundo Oliveira-Formosinho (1996) situa-se numa perspectiva desenvolvimentista para a educação pré-escolar. Neste modelo a criança é considerada aprendiz ativo que constrói o seu próprio conhecimento do mundo.

“A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (HOHMAN e WEIKART, 1997:22) Neste sentido, o profissional de educação tem um papel fundamental, pois cabe-lhe a função de observar, planificar, documentar, avaliar e interpretar as ações de cada criança e do grupo, tendo por referência as experiências chave, e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Para criar experiências que sejam significativas para a criança, é necessário que o adulto crie relações de proximidade e confiança, uma vez que, a aprendizagem pela ação está dependente das interações positivas entre o adulto e a criança. Para tal, *“ [...] os adultos põem em prática estratégias de interação positivas, partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras”.* (HOHMANN e WEIKART, 1997:6) Nesta mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (1997) afirmam que a interação com o adulto *“permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo.”* (HOHMANN e WEIKART, 1997:7) Este modelo curricular estimula na criança um espírito de iniciativa, o

desenvolvimento da expressão oral, uma vez que expressam as suas intenções e refletem sobre os resultados obtidos nas experiências.

Por fim, permite que a criança siga os seus próprios interesses e motivações, dando-lhes uma intencionalidade e criatividade. Desta forma, “*as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade.*” (HOHMANN e WEIKART, 1997:13)

1.5.4 - Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) partiu inicialmente de uma conceção empírica de aprendizagem, baseada na teoria de Freinet. No ano da morte de Célestin Freinet (1996), o MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna e foi evoluindo “*[...] para uma perspetiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos.*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:139)

Neste modelo, a criança é vista como parte integrante de um grupo, que importa conhecer e respeitar, reconhecendo-a como construtora de saberes através da interação com os outros. Trabalhar segundo o MEM implica uma dinâmica de organização na sala, onde os adultos e as crianças são os próprios agentes educativos das aprendizagens. A vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência democrática, onde se privilegia a comunicação, negociação e a cooperação. O diálogo é um aspeto importante, uma vez que na procura de consensos faz sobressair o respeito atribuído a todos os indivíduos envolvidos no processo educativo e social. Na sala, é possível observar um conjunto de instrumentos de organização de forma a facilitar o dia a dia. Estes instrumentos têm a função de organizar de forma social o trabalho e a vida do grupo. São realizadas também assembleias semanais, onde as crianças avaliam a sua semana.

No dia a dia as crianças e os educadores planeiam o seu dia de trabalho trocam ideias, experiências, organizam o projeto e têm momentos de atividades escolhidos pelas crianças que pressupõe um compromisso e responsabilidade por parte destas, quando trabalham em áreas da sala ou desenvolvem um

trabalho de grupo. Esta organização, espacial e funcional permite que as crianças estejam a trabalhar sozinhas nas diferentes áreas da sala, desenvolvendo assim a sua autonomia em relação ao adulto e estimulando o seu empenho nas atividades que estão a desenvolver. Deste modelo, prevalece a importância do envolvimento entre a instituição, os pais e a comunidade, para que a interação das crianças seja alargada às pessoas do meio, à sociedade em geral e o jardim-de-infância possa cumprir o *“papel de mediador e de promotor das expressões culturais.”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:156).

CAPÍTULO 2- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Com a realização do estágio profissionalizante, que ocorre ao longo do ano letivo, a postura assumida é uma postura de carácter investigativo. Numa primeira fase, a investigação realizada teve em conta a observação direta que incidiu sobre a Instituição, o meio envolvente, o grupo de crianças e também cada criança individualmente como forma a perceber os seus interesses e necessidades, as suas famílias e a equipa pedagógica, tendo como objetivo o conhecimento das suas características para uma posterior prática pedagógica adequada.

A metodologia utilizada ao longo da prática foi a metodologia qualitativa que tem um carácter indutivo onde os “*investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados [...]*” (CARMO, 1998:180). Esta metodologia implica técnicas específicas como “*a observação participante e a análise documental*” (CARMO, 1998:180) A partir destas considerações, a observação foi uma das metodologias de investigação escolhida para ser utilizada ao longo deste estágio e é considerada fulcral em contexto de jardim-de-infância. A observação, enquanto técnica qualitativa, permite obter informações descritivas e detalhadas sobre a evolução das crianças, possibilitando a elaboração de um bom registo em termos de avaliação das várias áreas, como a cognitiva, expressiva e motora. Esta técnica qualitativa valorizou a prática pedagógica, permitindo melhorar a relação entre as crianças, através de uma análise de dados cuidadosa.

A observação (direta e participante) permite a recolha de dados e evidências das crianças que contribuiram para uma tomada de decisões educativas mais adequadas tendo em conta o grupo de crianças e possibilita também a avaliação do pequeno e grande grupo. Segundo os autores Lüdke e André (1986)

“ [...] a observação directa permite também que o observador chegue mais perto da “perspetiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que

eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias acções. Além disso as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:26)

Segundo também Cristina Parente (2002),

“[...] a observação direta de crianças envolvidas em atividades (...) é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planejar e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças.” (PARENTE, 2002:180)

Cristina Parente (2002) afirma que a informação que é recolhida através da observação é muito importante e por vezes serve como feedback para o educador de infância perceber o percurso do seu trabalho, se este está a ser bem ou mal efetuado a fim de poder eventualmente modifica-lo para melhor responder às necessidades das crianças.

A necessidade de recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados, prende-se com a consciência de que a observação não é uma simples reprodução dos factos ou elementos observados, uma vez pode ser influenciada por diferentes fatores que poderão apresentar-se como obstáculos a essa mesma observação, pois segundo Cristina Parente,

“ [...] para conduzir um processo de observação é necessário reunir critérios de objetividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da seletividade da percepção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, as suas tendências e também a sua formação e treino ao nível da observação.” (PARENTE, 2002:173)

Assim, na utilização da observação direta e participante, foram utilizadas também técnicas de observação como os registos de incidente crítico, registos contínuos, descrições diárias e listas de verificação (ver Anexo III) que demonstraram ser essenciais para compreender o desenvolvimento do grupo e a sua evolução ao longo do tempo. Segundo Parente,

“ [...] apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer; o observador olha para aspetos específicos do comportamento da

criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar.” (PARENTE, 2002:181)

Foram também utilizados outros tipos de registos, tais como os registos áudio, vídeo e fotografias, que permitiram a compreensão da evolução dos vários projetos lúdicos de sala desenvolvidos ao longo do ano e acompanhar os interesses das crianças bem como registar as suas sugestões e conhecimentos, apesar de não poderem ser divulgados, para assim garantir a segurança e privacidade das crianças, revelaram ser instrumentos importantes para acompanhar a evolução do grupo e também a evolução do trabalho efetuado enquanto estagiária.

Importante também referir que as conversas informais tidas ao longo do estágio, quer com a educadora cooperante quer com as famílias, e as reuniões de planificação/avaliação, permitiram conhecer e perceber melhor algumas das particularidades do grupo.

É importante conhecer as crianças do grupo bem como a Instituição que as acolhe, desse modo foi fundamental conhecer e compreender a Instituição e os seus recursos. Por essa razão foi necessário recorrer a uma análise documental, dos documentos de gestão e administração da Instituição, tais como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Projeto de Escola e o Projeto Curricular de Sala.

As fichas individuais (fichas anamnese) foram outro recurso utilizado para um melhor conhecimento do grupo, onde após a sua análise foram executados gráficos para compreender os contextos familiares e os contextos envolventes.

Como forma de aprofundar ainda mais a pesquisa/investigação efetuada durante o estágio foi realizada uma análise ao portfólio reflexivo (ver Anexo II), que contém registos importantes sobre a prática, como por exemplo, reflexões sobre a postura e prática ativa desenvolvida ao longo dos meses de estágio profissionalizante que permitiram readaptar e melhorar determinados aspetos, ou simplesmente refletir sobre eles. Para além da análise ao portfólio reflexivo foi também realizada a análise do portfólio de criança (ver Anexo IX). O portfólio de criança é um instrumento de observação e avaliação que permite acompanhar mais pormenorizadamente o desenvolvimento da criança a todos

os níveis, bem como todas as aquisições que as crianças vão concretizando desde o início do ano até ao fim ou então desde que entraram no jardim-de-infância até que ao momento que saem.

Foi também adotada a utilização do Perfil de Implementação do Programa (PIP) pois este constitui num dos instrumentos de avaliação muito facilitador para a prática pedagógica.

O PIP permite avaliar os vários aspetos da implementação de um programa de educação pré-escolar, desde a organização do ambiente físico, o espaço e os materiais, a rotina diária, a natureza da interação adulto/criança, a organização do pessoal, o trabalho em equipa até ao envolvimento dos próprios pais. É um instrumento de avaliação e grau de consecução de projeto nas salas de atividades para uma aprendizagem ativa, que nos permite observar e avaliar aquilo que é o núcleo central fundamentador desta investigação. O PIP é um instrumento para avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar e pode ser usado em situações de observação e feedback. Concretamente o PIP serviu para avaliar a qualidade da prática pedagógica, em contexto de sala pré-escolar.

CAPÍTULO 3- CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Para obter os dados relativos ao Contexto Organizacional da Instituição, foi consultado o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Sala e o Plano Anual de Atividades. Desta forma, um Projeto Educativo é entendido como um “ [...] documento pedagógico, elaborado por toda a comunidade, que, com carácter temporal, expressa, a nível realista e concreto, a atividade educativa, em ordem à coerência da ação e organização académica do centro” (COSTA, 1992:23)

O Regulamento Interno é entendido como um documento

“[...] jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.” (COSTA, 1992:31)

O Projeto Curricular de Escola é entendido como um documento que

“ [...] reconstrói e se apropria de um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens” (ALARCÃO e ROLDÃO 2008)

O Projeto Curricular de Sala é entendido como, “ [...] um documento flexível, geral e abrangente, que oferece a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas.” (PROJETO CURRICULAR DE SALA, 2013:4) Por fim o Plano Anual de Atividades, que se considera como sendo uma organização e calendarização para a execução de todos os objetivos que foram elencados no Projeto Educativo. Para além de ter estas utilidades, também tem como proveito o levamento dos recursos físicos, humanos e materiais necessários para cada atividade. Assim como quais os públicos-alvo, para essas atividades e as prioridades estratégicas a serem trabalhadas com a realização dessas mesmas atividades.

Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos de utilidade pública. Foi fundada em 1985, por um grupo de residentes da comunidade envolvente, com o intuito de dar resposta às

necessidades da própria comunidade local. Atualmente, a Instituição apoia cerca de duzentos e cinquenta e sete utentes nas valências de Creche, Pré-Escolar e A.T.L. As valências são compostas por oito salas, sala dos dois anos, sala dos três anos, sala dos quatro anos, sala dos cinco anos, salas Mista 1, 2 e 3 e A.T.L. As oito salas estão distribuídas por quatro edifícios, fisicamente separados, mas dentro do mesmo perímetro de urbanização. Todas as crianças estão agrupadas por faixa etária, divididas pelas diferentes salas, com exceção das salas Mista 1, 2 e 3 que agrupam crianças dos três aos cinco anos, formando assim grupos heterogêneos. No ATL, as crianças estão agrupadas de acordo com os ciclos do ensino básico, 1º ciclo e 2º/3º ciclo.

“A Instituição pratica um currículo baseado nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar do Ministério da Educação e nos normativos legais para as diferentes valências. O tempo letivo é de 5 horas diárias de trabalho, planificado e estruturado. Fora do horário letivo, as crianças estão em atividades livres orientadas pelo adulto.” (PROJETO EDUCATIVO, 2010/2013:15)

Em consonância com o Projeto Educativo, a Instituição entende que a ação educativa deve basear-se em três grandes vertentes para que as suas crianças cresçam num núcleo onde possam aprender valores e atitudes que as favoreçam na sua vida futura. Essas três vertentes fundamentais são,

“o ensino, visando a aquisição e o domínio de competências indispensáveis à aprendizagem ao longo da vida, no qual a criança tem liberdade para tomar as suas próprias decisões e escolhas no seu processo de aprendizagem, a socialização, tendo em vista o desenvolvimento de valores, atitudes e padrões de comportamento que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática, empenhados na construção progressiva do meio social em que se integram e a personalização, tendo por objetivo o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, no sentido de favorecer a sua autorrealização, na dupla dimensão individual e social.” (REGULAMENTO INTERNO, 2013:1)

“Do serviço que prestamos hoje dependem os homens de amanhã” (PROJETO EDUCATIVO, 2010/2013:3). A Missão patente a esta Instituição é resultado de um trabalho feito através do diálogo e consenso sobre como, onde, porquê e para quem dirigir e focalizar a ação educativa. O trabalho incide sobretudo na intenção de agir e transformar para um mundo melhor, um mundo

mais solidário, criativo e essencialmente reflexivo, uma vez que, segundo Dewey (1959),

“[...] o pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Supõem a previsão e o planeamento da acção, a partir do reconhecimento de fins e de propósitos, representando a actividade deliberada e intencional em direcção a objetivos.”
(PLANO ANUAL DE ATIVIDADES, 2013:4)

É pretendido que a intervenção dos educadores e da comunidade educativa envolva mudança e transformação de comportamentos e atitudes, promovendo o compromisso, o voluntariado, as relações inter-relacionais e fundamentalmente a solidariedade. *“Do que somos... para o que podemos dar”* (PROJETO EDUCATIVO, 2010/2013:22). Esta frase resume o que a Instituição preconiza na sua Missão, a construção de um mundo solidário, com criatividade e uma atitude pensativa, reflexiva que envolva todos os agentes educativos *“numa acção inter-geracional”* (PROJETO EDUCATIVO, 2010/2013:22) conjunta de desenvolvimento de valores, atitudes e competências na área educacional e também na área da saúde. A grande prioridade, tendo como princípio base de todo o projeto é a solidariedade, é o valor principal e visto como prioritário. Pretende-se que os hábitos de solidariedade se mantenham ao longo da vida das crianças e para que esses hábitos surtam efeitos futuramente, a Instituição criou uma série de prioridades estratégicas tais como

“ [...] potenciar a reflexão e a crítica, promover a qualidade da organização escolar, propiciar aprendizagens significativas, promover formação para a comunidade educativa, criar uma rede de voluntariado, promover ações de solidariedade, garantir a ocupação total das valências, equipar e dinamizar a biblioteca, o polivalente do Polo II, as salas de acolhimento /refeitórios e as entradas, adquirir mobiliário e equipamento didático necessário à renovação de espaços, educar para a cidadania e intervir na comunidade envolvente.”
(PROJETO EDUCATIVO, 2010/2013:23)

Para dar resposta aos problemas/necessidades da comunidade educativa, envolvendo sempre a família, e à problemática patente no Projeto Educativo da Instituição o Plano Anual de Atividades segue a mesma linha orientadora, uma vez que, os eixos que orientam as ações definidas como

prioritárias, servem de instrumento de ligação entre o Projeto Educativo e também todas as ações bem como também fazendo interligação com Planos Anuais de Atividades de outros anos letivos e posteriores ao que está em vigor. Considerando a crianças como um ser com voz ativa, o Plano Anual de Atividades está intrinsecamente dependente do processo ensino-aprendizagem, encontrando-se em constante avaliação e reformulação, sendo por isso um documento aberto e flexível.

O Projeto Curricular de Escola pretende ser a base de toda a intervenção educativa dos docentes, ou seja, é um documento que define onde e como se deve direcionar a ação dos adultos. *“O Projeto está adaptado ao contexto e ao meio em que está inserida a escola e reúne as opções e intencionalidades de toda a equipa pedagógica no que diz respeito à organização e gestão curricular”* (PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA, 2013:4).

A equipa pedagógica da Instituição desenvolve a sua prática através de um currículo flexível e aberto centrado na criança e no educador, inspirado nas teorias do Construtivismo, onde o conhecimento é fruto da ação da criança e do educador sobre a realidade e que é condicionado pelas suas características, do modelo sócio-crítico. A função da teoria sócio-crítica está relacionada com a compreensão das relações entre os valores, interesses e ações, assim como a ideia de transformar o mundo e não limitar-se simplesmente a descreve-lo. Para além do Construtivismo a Instituição utiliza também a Pedagogia do Projeto que segundo Bonvalot (1984), o projeto é *“a passagem do desejo à intenção e da intenção ao acto”* (Cit., por Clara Craveiro, pp 77, In PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA, 2013:10). Sendo a principal preocupação formar cidadãos livres e solidários, capazes de se integrarem numa sociedade que está em constante mudança, a Instituição adotou o trabalho de projeto como sendo uma das sua pedagogias a utilizar com as crianças pois, desta forma, contribuem para o desenvolvimento de diversas características, necessária a qualquer ser humano, como por exemplo, capacidade de resolver problemas, responsabilidade, partilha, tolerância, ação, aceitação da crítica, pensamento reflexivo, curiosidade, etc. O trabalho de projeto *“[...] pressupõem uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio*

processo de aprendizagem” e “como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (ME, 1998:133).

Quanto ao educador, nesta pedagogia, é visto como um guia, um orientador de todo o processo de aprendizagem, dá sugestões, explora as vivências de cada criança em particular bem como os seus interesses, no sentido de enriquecer o projeto, *“é o companheiro mais experimentado, o guia mas que também parte com a criança à descoberta”* (ME, 1998:145). Para além do que já foi citado, a Instituição encontra-se também a trabalhar com outros modelos curriculares, tais como, MEM, Hight Scope e Reggio Emilia, complementando assim a prática pedagógica. Fazendo um pequeno ponto da situação perante os outros modelos utilizados, do modelo curricular MEM a Instituição utiliza a gestão das rotinas, os registos de organização de sala e a organização das áreas das salas, do modelo pedagógico Hight Scope a Instituição utiliza e focaliza a ação e intencionalidade do educador e por fim do modelo pedagógico Reggio Emilia a Instituição utiliza a ação do educador em documentar as aptidões, necessidades e interesses das crianças para posteriormente as discutir em conjunto com todos outros educadores e equipas pedagógicas da Instituição. A ação ativa das crianças também é tida em conta com este modelo curricular no contexto dos projetos a serem trabalhados e desenvolvidos durante a sua permanência no jardim-de-infância.

No que se refere ao meio em que está inserida esta Instituição, encontra-se localizada numa freguesia que é a mais populosa de todo o seu concelho. É uma zona com uma densidade populacional elevada, onde existem vários tipos de serviços como por exemplo: diferentes tipos de comércio, farmácias, um posto de CTT, cafés, pequenas indústrias têxteis e alimentares, gabinete médico, bem como escolas de 1º Ciclo e outros Jardins de Infância. Segundo o Ministério da Educação, o meio envolvente é uma

“ [...] localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geografia deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças.” (OCPEPE, 1997:33)

O meio envolvente ao estabelecimento, influencia as ações das crianças e dos educadores, bem como torna possíveis situações de aprendizagem às

crianças. Os seus habitantes são em grande parte trabalhadores do comércio e serviços. A comunidade é composta, essencialmente, por uma população idosa e reformada que necessita de ocupação e apoio ao nível domiciliário, para a satisfação das necessidades mais básicas, tais como, alimentação, cuidados de saúde, ida às compras, tratamento das casas e das roupas. Da população ativa, fazem parte alguns desempregados por falta de qualificação profissional e alguns ativos que necessitam de uma formação mais especializada.

Relativamente ao grupo de trabalho de estágio é o da sala Mista 3. Na sala mista 3, o grupo é heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, no entanto, as faixas etárias com mais crianças é o grupo dos três e cinco anos. Sendo este grupo, um grupo heterogéneo, as crianças mais velhas, no ano letivo anterior, ingressaram no 1º ciclo do Ensino Básico, como tal, entraram crianças novas para a sala Mista 3. Este grupo é composto por dezanove crianças, das quais doze são rapazes, e sete são raparigas. Relativamente ao grupo de três anos, a maioria das crianças apresenta fascínio pelo faz-de-conta, em pequenas histórias e nas brincadeiras, ainda são muito ligadas ao prático e às vivências pessoais, as crianças imitam nas suas brincadeiras, comportamentos vividos ou observados no adulto, são ainda um pouco egocêntricas. Quanto à autonomia, a maioria das crianças conseguem alimentar-se sozinhas, no entanto, no que diz respeito às mais novas, estas apresentam ainda alguma dificuldade. Algumas responsabilidades, tais como, como lavar as mãos, assoar o nariz, ainda tem de ser lembradas e apoiadas pelos adultos. O grupo dos quatro anos são apenas duas as crianças. Nesta idade as amizades são cada vez mais importantes, permanecem muito mais tempo a realizar qualquer atividade e tem gosto em terminar o seu trabalho, sentindo-se mais crescidas, gostam de ter responsabilidades e cuidar dos mais pequenos, que é uma das características de trabalho das salas heterogéneas. Começam a organizar-se jogos de grupo, respeitam a vez de cada um e cumprem algumas das regras. No grupo de quatro anos a linguagem é um verdadeiro meio de comunicação, cada vez mais rigoroso, claro e detalhado. Contam histórias misturando ficção e realidade, gostam imenso de ouvir o relato de contos e interessam-se pela leitura e pela escrita, como algo a conhecer e investigar. Os seus desenhos começam a ter mais pormenor e demonstram preocupação para que sejam mais parecidos com a realidade. O

grupo dos 5 anos é uma faixa etária em que as crianças observam com interesse e fazem perguntas sobre tudo o que acontece em seu redor, interessam-se pela utilidade e origem das coisas e pelos processos biológicos, tais como, o crescimento das plantas, o nascimento dos bebês, etc e interessam-se por temas da atualidade como por exemplo os incêndios e o tufão das Filipinas. Começam a querer descobrir a diferença entre realidade e fantasia. São crianças muito unidas e que têm gosto em aprender. As amizades são cada vez mais importantes e as opiniões e atitudes dos outros terão influência sobre as suas.

A socialização é uma grande necessidade deste grupo heterogêneo, até porque é no meio escolar que começam a ter oportunidade de o fazer com um maior número de crianças e adultos exteriores ao meio familiar. Interagir, cooperar, resolver conflitos, respeitar e valorizar o outro e exigir o mesmo tipo de comportamento para consigo, são aprendizagens fundamentais a realizar. A libertação da egocentricidade, a demonstração de afetos e o controlo da agressividade aparecem intrinsecamente ligadas à socialização e, como tal, são fatores essenciais a trabalhar com estas crianças, de uma forma transversal em todas as atividades. É grupo é bastante dinâmico, participativo, interessado e que gosta de trabalhar, no entanto, uma vez que existe uma série de crianças novas, principalmente as de três anos, é importante e necessário, uma boa adaptação, fazendo com que as crianças se sintam bem, seguras e com autoestima. Com o poder de observação concedida no início do estágio, deu para compreender que uma das formas de motivar o grupo é através da pedagogia de projeto, porque são crianças como já foi citado que gostam de procurar, investigar e motivam as suas famílias para o mesmo. Para uma boa ação educativa que estimule a aprendizagem e que implique atenção e concentração, é necessário algum investimento pessoal do educador na tarefa, porque ainda são pouco aceites pelas crianças mais novas, no entanto, através do trabalho de projeto as crianças entusiasmam-se e conseguem em algumas situações, corresponder às expectativas delineadas também pelo educador.

“A família é importante na aprendizagem e no progresso escolar das crianças. A participação e envolvimento dos pais, avós, etc. É uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes perceber os seus interesses,

necessidades e comportamentos, muitas das vezes mal interpretados pelos próprios.” (PROJETO CURRICULAR DE SALA, 2013:24).

Consoante à família, esta constituiu um pilar importantíssimo no crescimento de cada uma das crianças pois é a primeira instância onde a educação acontece e onde se desenvolve em conjunto com a educação pré-escolar, através da parceria com os educadores e restante equipa pedagógica.

Para compreender as crianças que constituem o grupo da sala foi necessário conhecer e compreender o meio familiar das crianças e o contexto que as envolve. Através da observação e a análise das fichas individuais de cada criança (fichas de anamnese), foi possível constatar que as idades dos pais das crianças da sala rondam aproximadamente entre os 30 a 40 anos. E que a maioria dos pais tem como habilitações literárias o grau académico de licenciatura. (ver Anexo I - Gráfico nº 5 e Gráfico nº6). No que diz respeito ao agregado familiar, este é composto na sua maioria pelos seguintes elementos: pai, mãe e criança em cerca de 47 % do grupo. E as restantes crianças, para além dos elementos referidos anteriormente ainda faz parte, um irmão ou mais irmãos, caso estes existam. (ver Anexo I - Gráfico nº 4). Foi possível ainda verificar, através das fichas individuais das crianças, que a maioria das crianças vive no mesmo concelho no qual a instituição está inserida, Gondomar. As restantes crianças vivem em concelhos como a Maia, Valongo e Porto. (ver Anexo I - Gráfico nº 3). Através da observação foi possível observar que sempre que era solicitada a colaboração dos pais, estes colaboravam dando sempre o melhor de si em prol das crianças e da Instituição.

Durante o primeiro mês de estágio surgiu a oportunidade de observar aquilo em que a Instituição seria por ventura mais carenciada, ou seja, aquilo em que fosse necessário a intervenção para o seu melhor funcionamento. Em contexto de estágio um dos pontos fulcrais para a prática das estagiárias, é a construção/elaboração de um plano/projeto de intervenção conjunta, ao nível da Instituição e da sua comunidade. Ao longo do primeiro mês a capacidade de observação mostrou ser mais importante do que propriamente a prática, como forma de adaptação e aquisição de normas e condutas da Instituição. Com aquilo que se pôde observar durante esse período de tempo, as estagiárias constataram que não havia nenhuma falha ao nível funcional de qualquer um

dos espaços, no entanto, em conjunto com as educadoras cooperantes e orientadora de estágio chegou-se a um consenso e decidiu-se em reunião o que iria ser realizado. O plano/projeto escolhido encontra-se inserido na área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente no que diz respeito às Ciências Experimentais, uma vez que, esta área

“ [...] enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com as novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (ME, 1997:79)

Todo o processo de execução do plano/projeto foi realizado no Centro de Investigação. Os materiais foram essencialmente, livros onde as crianças podiam pesquisar e material científico. As atividades foram realizadas quinzenalmente com a colaboração das crianças de todas as salas da Instituição, bem como educadoras e respetivas auxiliares de ação educativa. As atividades realizadas foram experiências baseadas na Brochura “*Despertar para a Ciência- Atividades dos 3 aos 6 anos*” e foram essencialmente atividades sobre a água, forças e movimento, luz, objetos e materiais e os seres vivos. As competências adquiridas foram a ampliação da dimensão dos conhecimentos e capacidades e criação de atitudes e valores. Os objetivos trabalhados com a elaboração deste plano/projeto de intervenção conjunta foram: literacia científica das crianças; a curiosidade; o desenvolvimento cognitivo, sensorial e emocional através da realização experiências que decorrem de situações do quotidiano da criança; incentivo à experimentação e à pesquisa; favorecer a compreensão de como tarefas diversas contribuem para o desenvolvimento de determinadas competências; e incutir o interesse pela exploração do mundo que as rodeia fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência. Estes objetivos favoreceram as práticas pedagógicas fundamentadas numa perspetiva de interligação e posterior continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

4.1 - Dimensão curricular

A metodologia de trabalho de projeto é o aspecto pedagógico que está patente na sala de educação pré-escolar onde se realizou o estágio profissionalizante. Por esta razão se tornou num dos aspectos mais significativos da prática pedagógica desenvolvida e se faz sobressair na realização do presente ponto do relatório.

Ao longo do tempo de estágio foram desenvolvidos vários projetos e alguns em simultâneo e em paralelo com outras atividades realizadas em sala o que permitiu *“intensificar aquilo que as crianças apreendem com outras partes do currículo”* (KATZ e CHARD, 1997:20). Considera-se então essencial demonstrar, o desenvolvimento desta metodologia, o processo realizado e o produto alcançado, pois como afirma Katz (2004) esta metodologia tem-se revelado eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora* nata.

4.2 – O Trabalho de Projeto e aprendizagens na Educação Pré-Escolar

Esta metodologia foi escolhida pela estagiária de acordo com os pressupostos que a mesma considera importantes, nomeadamente o reconhecimento da criança como um ser competente. Esta também partiu da necessidade de atender às necessidades das crianças de forma transversal focando o processo de investigação e competências sociais como a partilha, a cooperação bem como a aquisição de conhecimentos e aprendizagens inerentes à metodologia de trabalho de projeto, pois esta *“poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.”* (KATZ e CHARD, 1997:209)

Segundo Bruner (1960) as crianças possuem “*quatro características congénitas*” (BRUNER cit MARQUES, 2002:2) que as conduzem a ter gosto por aprender. São elas a “*procura de competência, a curiosidade, a reciprocidade e a narrativa.*” (BRUNER cit MARQUES, 2002:2) A procura de competência entende-se como o querer imitar o adulto, com o objetivo de poder reproduzir e recriar os comportamentos e as competências observadas (ver Anexo III - Registo de Incidente Crítico nº2). A curiosidade é fácil de observar em todas as crianças, é considerada como característica inata ao ser humano. A reciprocidade envolve a necessidade que a criança tem em responder ao próximo e de trabalhar em conjunto com ele para alcançar objetivos comuns. E por fim a narrativa entende-se como sendo a formação de um discurso da própria experiência que permite relatar a partilha de experiências aos outros. Estas quatro competências ditas por Bruner (1960) conduzem-nos ao caminho da metodologia de trabalho de projeto, em que a criança suscita curiosidade por um tema, pesquisa/investiga sobre ele, partilha com os outros e deste modo adquire conhecimentos e aprendizagens.

O trabalho de projeto surge quando a curiosidade das crianças as levam a querer responder a questões que não conseguem obter resposta, como foi o caso vivenciado ao longo do estágio profissionalizante, em que a curiosidade desencadeou todos os projetos vividos na sala (ver Anexo VI). É considerado como uma abordagem pedagógica centrada numa problemática, realizada em grupo que pressupõe a implicação de todos os participantes que abrange o trabalho de pesquisa, planificação e intervenção com a finalidade de responder à problemática. No entanto, é importante referir que um projeto pode não interessar a todo o grupo e sim apenas a um pequeno grupo de crianças ou apenas a uma, como é exemplo a prática vivida em contexto de estágio em que no momento em que se vivia o projeto “*A Tempestade das Filipinas*”, uma das crianças não demonstrou interesse pelo mesmo e solicitou o esclarecimento sobre o que realmente lhe interessava que era perceber “- *quem era aquele senhor castanho que morreu e que jogava futebol*”. Posta esta situação foi necessário ter atenção que cada criança é singular e única e ver que também os seus interesses e desejos assim o são, tendo tal em consideração, é da mesma forma natural que, inserido no mesmo projeto, existam determinadas atividades que se identifiquem mais com determinadas crianças. No caso

específico desta criança, que não mostrou interesse pelo projeto mas sim por Eusébio, realizou-se uma conversa em grande grupo em que foi possível criar um ambiente de discussão de ideias sobre quem era Eusébio, sobre o que fez durante a sua vida, porque escolheu a profissão que teve, entre outras questões. Solicitou-se a colaboração dos pais na resolução destas questões e por fim todas as crianças colaboraram na construção da documentação sobre este interesse (ver Anexo V- Fotografias nº 11 e 12) acabando por se interessarem e dar valor à inquietação da criança que suscitou este tema. (Ver Anexo IX) Por esta razão, “ [...] torna-se necessário que o projecto articule diferentes projectos pessoais que ganham uma outra dimensão ao integrarem-se no projecto colectivo [...] ” (ME, 1998:95) e, que devem resultar num conjunto de ações e atividades que conduzam o grupo a atingir a finalidade do projeto, respeitando a margem de autonomia das crianças.

Os projetos, pela sua complexidade, trabalham a zona de desenvolvimento proximal da criança definida por Vygotsky (1978) como sendo “(...) a distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial (...)” (VYGOTSKY, cit VASCONCELOS s/d:10) Através dos projetos, as crianças proporcionaram o seu próprio desenvolvimento potencial recorrendo à experiência, investigação e cooperação com os seus pares e com os adultos da sala e com a família. (Ver Anexo V- Fotografias nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10)

O sentido de cooperação é fundamental nesta metodologia, uma vez que, não se realiza apenas com a envolvimento de uma pessoa, mas sim, neste caso das crianças, da educadora, da estagiária, das auxiliares e das famílias que em conjunto alcançam os conhecimentos. (Ver Anexo V- Fotografias nº2, 5, 9 e 10) “Cada sujeito, pela comunicação com os outros, adquire e mobiliza um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitem viver condignamente” e acima de tudo “aprender a continuar a aprender pela experiência.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:53)

O trabalho em cooperação conduz-nos para o conceito da “agência relacional” (EDWARDS, 2005:172). Este conceito define a capacidade de trabalhar com os outros, que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso. Posto isto, foi possível tornar as crianças do grupo recursos umas das outras. A educadora e a estagiária também foram vistas como um recurso

e orientaram as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para dar continuidade aos projetos. (Ver Anexo V- Fotografias nº2, 5, 9 e 10) Trabalhar projeto é, segundo Wood, Bruner e Ross (1976) referidos por VASCONCELOS (s/d:12), colocar *andaimes* (scaffolding), em situações em que a criança é apoiada pelo adulto que lhe fornece estender as suas competências e saberes. (Ver anexo V)

Esta metodologia não foi então apenas desenvolvida pelas crianças do grupo, mas sim através da parceria com os adultos, como tem vindo a ser referido. A educadora da sala nunca pôde deixar de usar, em conjunto com a sua equipa pedagógica, onde se incluí a estagiária, e com os pais, um modo consistente de trabalho. Assim, nós adultos da sala, onde foi realizado o estágio, assumimos durante os projetos um papel de investigadores em conjunto com as crianças, fomos parceiros no projeto e no processo de aprendizagem. (Ver Anexo V- Fotografia nº5 e 10 e ver Anexo VII- Fotografias nº2, 3 e 4) Contudo a educadora e a estagiária ao assumirem um papel de parceria tinham que mante-lo sem deitar a perder a sua credibilidade, isto quer dizer que, por vezes também não souberam dar respostas, como tal tiveram que investigar para obter informações, de forma individual ou em conjunto com as crianças do grupo. Durante todos os projetos a que a estagiária pode assistir foi sempre solicitada esta parceria entre educador-criança. A estagiária, no projeto *“Marrocos um país diferente”* investigou e partilhou com o grupo as suas descobertas (ver Anexo VIII- Documentação do Projeto) pois desta forma estimulou as crianças levando-as assim à aquisição de aprendizagens, bem como ao desenvolvimento de competências.

Os pais das crianças são também parceiros, como tal interessam-se pelos projetos que os filhos realizam, pois desta forma, proporcionam momentos de partilha, cooperação e motivam a criança para a sua aprendizagem. Assim, fomentamos a participação dos pais nos projetos através de diversas atividades (ver Anexo IV- Fotografia nº 17, ver Anexo V- Fotografia nº 6, 7 e 8 e ver Anexo VII- Fotografias nº8 e 9) o que levou a que os pais se interessassem por todo o processo que está subjacente à metodologia de trabalho de projeto e a colaborar nos trabalhos de pesquisa respondendo aos interesses das crianças. Consequentemente os pais reconheceram a importância desta forma de trabalho, como sendo uma forma das crianças

aprenderem e desenvolverem-se com autonomia. (Ver Anexo II- Reflexão Envolvimento Parental)

As relações de parceria, entre criança-adulto, marcam o sentido cooperativo e construtivo da aprendizagem em trabalho de projeto. A aprendizagem como destacam Dewey, Kilpatrick e Vygotsky, ocorre sempre em função de ações de parceria, capazes de promoverem *“desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis.”* (VYGOTSKY, cit PIMENTEL, 2007:225)

Esta metodologia, promove também o desenvolvimento intelectual da criança e, simultaneamente, a do educador. Para a criança, será um primeiro contacto com a realidade, para o educador pode não ser. No entanto, pode sempre aprofundar os seus conhecimentos de como são exemplos todos os projeto desenvolvidos na sala, onde se realizou o estágio, em que as crianças desconheciam as características dos temas dos projetos em questão. O mesmo aconteceu com a educadora e a estagiária que viveram intensamente em conjunto com o grupo os projetos. (Ver Anexo V- Trabalho Cooperativo criança-adulto, ver Anexo VII- Partilha das investigações/partilhas e ver Anexo VI)

O desenvolvimento intelectual não envolve só os conhecimentos e as capacidades das crianças, mas também *“a sensibilidade emocional, moral e estética”* (KATZ e CHARD, 1997:4) uma vez que, as crianças questionam-se, resolvem problemas e procuram que o mundo que as rodeia faça sentido. Katz (2004) afirma que as experiências de carácter “intelectual” fortalecem as disposições inatas da criança para *“colocar hipóteses, analisar e saber responder, fazer previsões e verificá-las, tomar iniciativa e ser responsável por aquilo que assumiu, ser curiosa e fazer com que a sua própria experiência faça sentido”* (KATZ, 1997:4). Assim na sala, promovemos o desenvolvimento intelectual das crianças quando criamos oportunidades frequentes para conversar sobre aquilo que é importante para elas (ver Anexo VII- Fotografia nº1, 3, 4 e 5 e ver Anexo IV- Fotografia nº 10 e 11) neste sentido a metodologia de trabalho de projeto é fundamental, pois é uma metodologia ativa que *“envolve uma atuação do espírito, envolve um processo ativo de assimilação orgânica iniciado internamente”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2011:54), construtivista que *“vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento,*

ao processar a informação obtida pela experiência” (SPODEK, B e SARACHO, O., 1998:73) que implicam a criança em processos de investigação.

O conflito cognitivo é outro fator importante para a formação dos relacionamentos que as crianças criam com os seus pares. O conflito e a negociação são forças impulsionadoras de crescimento intelectual e social das crianças. Assim, foi necessário criar na sala amplas possibilidades às crianças do grupo, de como são exemplo os momentos de transição em que muitas vezes a educadora ou a estagiária geravam um clima de participação das crianças em discussões ou debates para que assim estas intensificassem as suas motivações e experiências. (Ver Anexo IV- Fotografias nº 10 e 11 e ver Anexo VII- Fotografia nº3 e 4) A criança é capaz de autonomamente construir o significado das suas experiências. Por essa razão, a educadora e a estagiária tiveram um papel fundamental em ativar as competências das crianças afim destas conseguirem encontrar os seus próprios significados.

A estagiária pôde observar ao longo do estágio e intervir consoante aquilo que retinha da observação feita à educadora cooperante. Esta estimulava o pensamento reflexivo das crianças aquando a introdução de um novo tema que gerava um projeto. Ambas proponham questões que incitavam o pensamento e articulação de conceitos anteriormente apreendidos, nunca esperando que com essa atuação as respostas das crianças fossem de senso comum ou estandardizadas. A educadora e a estagiária não eram meramente “transmissoras” de saberes mas sim “criadoras de possibilidades”, “provocadoras” do desenvolvimento das crianças, o que promoveu as interações significativas que permitiram que o grupo adquirisse aprendizagens expansivas. (Ver Anexo I- Fotografia nº10 e 11 e ver Anexo VII- Fotografias nº 2, 3, 4 e 7)

Margaret Donaldson (1978) referida por VASCONCELOS (s/d:12) diz que para a criança afirmar o seu intelecto precisa de ganhar uma medida de controlo sobre o seu próprio pensamento e tomar consciência dele. Nessa linha foi importante a noção que a estagiária teve sobre em que momento necessitava de intervir e como é que essa intervenção poderia ser realizada de forma a enriquecer a criança. Daí que fomentar o pensamento reflexivo se tornou prática constante com as crianças, pois proporcionou uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento, levando-as a deixar o pensamento de senso comum.

A estagiária ao longo do tempo adquiriu a noção, após observar a educadora cooperante, de quando deveria intervir sem quebrar o pensamento das crianças e soube também conduzir os seus pensamentos, dando-lhes o tempo que necessitam para por elas próprias processarem as suas ações futuras. Com o apoio da educadora e da estagiária, as crianças tornaram-se mais competentes, isto é “capazes de saber fazer em ação”. (Ver Anexo IV- Fotografia nº11)

Com o trabalho de projeto a equipa pedagógica teve como objetivos cultivar e desenvolver a vida inteligente das crianças, “*ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social*” (KATZ e CHARD, 1997). Esta ativação realizada de acordo com a OCDE (2001) foi feita de modo contextualizado e de uma forma curricularmente integrada, em que as crianças trabalharam em conjunto com a educadora e com a estagiária, sendo que estas tiveram a capacidade de modelização, explicação, questionamento e canalização dos interesses das crianças a fim de atingirem aprendizagens socialmente desejáveis, sem nunca interferir na capacidade e direito das crianças fazerem escolhas livremente. O início de cada projeto bem como a fase de execução assim o permitiram, as crianças tinham a total liberdade de escolha e opinavam sobre o que lhes interessava em relação ao tema em questão. (Ver Anexo IV- Fotografia nº10 e 12)

O conceito de cidadania foi outra das aprendizagens que o trabalho de projeto permitiu adquirir neste grupo de crianças. É importante que as crianças aprendam a ser cidadãs através dos projetos que lhes são proporcionados. Os projetos “*A Tempestade das Filipinas*” e “*Marrocos, um país diferente*” foram exemplos em que a cidadania, a convivência, a diferença e a solidariedade com os outros foram trabalhadas. (Ver Anexo VI) As crianças com estes projetos aprenderam que as pessoas, os lugares, as características, os cheiros, as paisagens, a localização, a cultura, a comida, entre outros, são diferentes daquilo a que estão habituadas e que por essa razão devem respeitar. (Ver Anexo VIII- Documentação do Projeto) As crianças são assim encaradas como seres mais competentes e capazes, investigadores que querem descobrir o mundo, que sabem e que devem resolver problemas por elas próprias.

A utilização desta metodologia ajudou as crianças da sala de educação pré-escolar onde foi realizado o estágio profissionalizante, a desenvolverem

hábitos da mente que lhes serão duradouros, a capacidade de imaginar, de prever, de explicar e de pesquisar/investigar mas fez essencialmente com que as crianças ganhassem o gosto em aprender, aprendendo por elas próprias em parceria com os seus pares e com os adultos.

4.3 - Projeto “Marrocos, um país diferente”

Durante o mês de Fevereiro até meados do fim do mês de Março as crianças revelaram interesse em aspetos relacionados com Marrocos, pois demonstrava ser um país diferente. A partir daí, o grupo começou a trazer de casa pesquisas e trabalhos baseados com este país ao qual eles afirmavam ser *“muito diferente de Portugal”*. (Ver Anexo VII- Fotografia nº6) Foi com empenho e autonomia, que as crianças realizaram pesquisas por iniciativa própria.

Como forma de iniciar o projeto começou-se por definir a estrutura mais adequada e quais os passos a seguir. Começou-se por fazer um *brainstorming* (chuva de ideias) sobre Marrocos e o posterior registo em teia. A teia número um diz respeito a “O que pensamos saber sobre Marrocos” (ver Anexo IV- Fotografia nº1). Com isto pretendia-se perceber quais os conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre este país. Assim sendo, começou-se por fazer uma definição de problema, que segundo Teresa Vasconcelos, *“numa primeira fase as crianças fazem perguntas, questionam. Partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.”* (VASCONCELOS, 1998:139/40) (Ver Anexo IV- Fotografia nº12)

As crianças depararam-se várias vezes com interrogações, incógnitas e dificuldades que gostariam de obter resposta. Aproveitando estas dúvidas deu-se continuidade à teia, passando assim para a teia número dois “O que queremos investigar”. (Ver Anexo IV- Fotografia nº2)

Como este foi mais um dos projetos que partiu do interesse intrínseco das crianças, estas estiveram sempre com muito interesse e entusiasmo mostrando vontade em aprender cada vez mais. Nas conversas em grande grupo as crianças não dispersavam e ouviam as novas descobertas que os amigos tinham para partilhar bem como comunicavam e debatiam as suas

ideias. (Ver Anexo IV – Fotografia nº10 e 11) É de notar que ao longo de todo o projeto, as crianças respeitaram-se umas às outras, promovendo assim o bom ambiente na sala. *“Nesta idade, (...) Fazem-se descobertas importantes sobre o que é amizade, a comunicação, a cooperação...”* (KATZ, 1999:164)

Esta fase do projeto não foi somente realizada no início, mas sim durante certos períodos, pois existiu sempre necessidade de dar resposta a novas descobertas que apareciam, daí ser necessário fazer uma investigação continua.

De seguida elaborou-se da teia número três “Onde podemos investigar estas questões?” (ver Anexo IV- Fotografia nº3) que encaminhou para a fase da planificação e lançamento do trabalho pois com o evoluir do projeto, as crianças começaram a ter consciência do caminho que pretendiam seguir. Tal como indica Teresa Vasconcelos, *“ torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer.”* (VASCONCELOS, 1998:142)

A fase da execução caracterizou-se pela partida para o processo de investigação, para a procura de soluções para as interrogações. Era pois necessário criar um clima de investigação à volta do projeto para que as crianças alcançassem as informações que desejavam. Como referem as autoras, no sentido de *“[...] encontrar informação apropriada que venha esclarecer ou responder a uma determinada problemática [...]”* (MANY e GUIMARÃES, 2005: 45). Para este fim, a estagiária solicitou a colaboração dos pais, enviando pelas crianças folhas de investigação com o propósito da participação dos pais no processo de investigação. (Ver Anexo VII- Fotografia nº8 e 9)

A investigação é essencial para trabalhar projeto pelo simples facto das crianças demonstrarem sempre uma vontade muito grande em querer saber sobre aquilo que lhes desperta a curiosidade. A investigação acabou por ser uma das fases fundamentais no processo deste projeto, pois sem ela, não seria possível permitir às crianças a autonomia na busca de conhecimentos e aquisição de aprendizagens. De forma a conseguir arranjar respostas às interrogações, o grupo efetuou um pequeno questionário e aplicou-o nas outras salas da Instituição. No final, registaram todas as respostas e descobriram inúmeras novidades. Com esta atividade os grupos colaboraram na procura de

soluções, partilharam ideias, perspetivas e saberes e reconheceram o contributo dos outros. (Ver Anexo IV- Fotografia nº12 e ver Anexo VII- Fotografia nº7)

A elaboração deste projeto proporcionou ao grupo ter contacto com várias áreas de conteúdo fomentando assim o sentido de *“interdisciplinaridade no sentido da inter-relação de saberes”* (DEWEY, cit VASCONCELOS, s/d:20) da metodologia de trabalho de projeto. Foram proporcionadas várias situações de aprendizagem que promoveram a interligação das áreas de conteúdo Conhecimento do Mundo (ver Anexo VIII Documentação do Projeto), Matemática (ver Anexo VII- Fotografia nº10), Linguagem Oral e abordagem à escrita (ver Anexo IV- Fotografia nº12) e Formação Pessoal e Social (ver Anexo VI- Fotografia nº8)

Após a investigação, surgiu a partilha das descobertas. E com a partilha surgiu a necessidade de registar os resultados obtidos com as investigações, surgindo assim a documentação. A documentação e os registos permitiram às crianças a possibilidade de reverem o que descobriram, bem como de reviver todo o processo. (Ver Anexo IV- Fotografias nº1, 2, 3 e 4 e ver Anexo VI)

A teia de investigação de um projeto, numa fase inicial começa por ser a planificação de todo o projeto, ou seja, local onde é registado o que as crianças já sabem acerca do tema, bem como o que pretendem descobrir / investigar e ainda a forma como o querem fazer. A teia ao longo do projeto, como se encontrava afixada na sala, acabou por funcionar como um mural de conhecimento para as crianças. (Ver Anexo IV- Fotografia nº4) Após a investigação, as crianças com a ajuda dos adultos da sala registaram os resultados, através das múltiplas linguagens que tem ao seu dispor para comunicar, como a reprodução da escrita do adulto, o desenho, a pintura e construções em três dimensões, pois desta forma estes registos funcionam como uma memória para a criança acerca das suas aprendizagens e descobertas. (Ver Anexo IV- Fotografias nº 13, 14 e 15)

As crianças planificaram e registaram as atividades que desejavam fazer, com a orientação da educadora e da estagiária. O planificar em grande grupo, possibilitou efetuar reflexões conjuntas e também promover a autonomia e capacidade de decisão entre as crianças. Foi realizada a divisão de tarefas e em todo o processo tinham liberdade de se expressarem. Assim, o grupo

cooperou na realização de todas as tarefas e demonstrou ter capacidade de entre ajuda e de respeitar as ideias dos outros.

Quanto à última fase, a Avaliação/Divulgação faz

“[...] parte intrínseca de um trabalho de projecto, e numa última fase, a sua divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros. [...] Socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil para outros, quer seja a sala ao lado [...] o grupo de pais [...]” (ME, 1998:143)

A responsabilidade de divulgar o projeto foi algo que se foi realizando através da documentação do projeto e com as informações que se foram colocando durante o desenrolar do projeto no placar da sala e na entrada. (Ver Anexo VI e ver Anexo IV- Fotografia nº4) 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 sentimento de pertença. Numa fase final, as crianças quiseram demonstrar às suas famílias o que tinham feito e aprendido ao longo do projeto. Por essa razão realizou-se um convívio na sala, em que as crianças partilharam com as suas famílias toda a execução do projeto e as aprendizagens adquiridas. (Ver Anexo V- Fotografias nº 6 e 8).

O grupo foi ativo na construção do seu próprio conhecimento, pois aperfeiçoaram o seu espírito crítico, formulando hipóteses e analisando os dados que iam investigando. Foi estimulada a responsabilidade, a autonomia e a organização dos conceitos. Assim, este projeto acabou por conseguir dar resposta a muitos dos interesses e necessidades do grupo, pois foi possível alargar as diferentes competências, assim como, desenvolver novas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estágio profissionalizante possibilitou ter um contacto real com a realidade da prática pedagógica em contexto de educação Pré-Escolar. No mesmo foi possível pôr em prática todo o conhecimento aprendido na Licenciatura em Educação Básica e também no Mestrado em Educação Pré-escolar. A realização do estágio e do presente relatório foram ambos essenciais para a construção da profissionalização, pois possibilitaram um crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias a ter em consideração na prática, bem como a minha postura como futura educadora de infância.

No momento em que este percurso se iniciou, predominavam os medos e ânsias de não ser capaz de atingir os objetivos propostos devido às limitações de tempo e à quantidade de tarefas pedidas a nível de estágio e de outras unidades curriculares. No entanto e, apesar de ter sido capaz de dar resposta ao que foi pedido, tenho consciência de que se fosse possível dedicar um pouco mais de tempo a cada tarefa os resultados seriam bem melhores. No entanto, é com enorme satisfação que termino este percurso com consciência de que foram imensas as aprendizagens adquiridas tanto a nível pessoal como profissional. Este estágio tornou-se um desafio, no entanto considero que sendo um bom desafio me enriqueceu enquanto profissional e também como pessoa.

Pude constatar que o papel do educador é fundamental para que, a par com a família, se construa condições saudáveis para que as crianças aprendam a aprender e que gostem de aprender. Compreendi as características e necessidades das crianças do grupo, tendo sempre como referências as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997). Desenvolvi e aprofundei toda a estratégia de planificação, organização e avaliação das atividades que contiveram imensas intenções com o objetivo de construir aprendizagens significativas, contribuindo assim para o desenvolvimento das crianças.

É de extrema importância referir, que a prática vivida, permitiu compreender a metodologia de trabalho de projeto e todo o seu processo, bem

como as aprendizagens que as crianças adquirem ao usufruírem desta metodologia na valência de educação pré-escolar. O trabalho de projeto permite trabalhar com as crianças, fazendo com que sejam o centro de todo o seu desenvolvimento, fazendo com que elas próprias criem os seus conhecimentos. É um processo onde a criança tem um papel muito mais ativo e participativo, sendo a criança o centro de todo processo e de toda aprendizagem, a criança é o centro a voz de todo este processo.

“A voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica (...) Partir do interesse da criança, da sua voz, fundamenta-se (...) a sua capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na aprendizagem.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:72)

A educação pré-escolar constitui uma etapa fundamental para que as crianças adquiram as competências básicas e ao mesmo tempo essenciais que as irão marcar para toda a vida. Por este motivo é tão importante que se atribua a devida importância a esta etapa da vida de cada indivíduo e que se desenvolva uma educação pré-escolar de qualidade, começando por uma formação de futuros educadores de infância com qualidade pois, só desta forma será possível que as crianças adquiram aprendizagens significativas e, conseqüentemente, as competências essenciais à construção da sua personalidade.

Ser educadora de infância não é tarefa fácil, tenho essa consciência após passar um ano a observar e a por em prática os conhecimentos anteriormente apreendidos, pois as responsabilidades são imensas, o ritmo de trabalho pode ser alucinante e são muitas as crianças e famílias que depositam em nós grandes expectativas e é a nós que confiam a educação dos seus filhos. Perdura agora o sentimento de felicidade por ter conseguido realizar todo o estágio profissionalizante sem perder a esperança e a crença de que no fim todo o esforço e cansaço iam ser compensados.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996) *“Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão”*. Porto Editora;
- ALARCÃO, I. (2001) *“Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?”* (vol.1). Revista Portuguesa de Formação de Professores;
- ALARCÃO, I., ROLDÃO, M.C. (2008). *“Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores”*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- BROCK, A. (2011) *“Brincar – Aprendizagem para a vida”*. Lisboa. Artmed
- CARMO, H., FERREIRA, M.M. (1998). *“Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem”*. 1º Edição. Lisboa. Universidade Aberta;
- COSTA, J. A. (1992) *“Gestão Escolar: participação, autonomia e Projecto”*. Educativo da Escola. Texto Editora;
- CRAVEIRO, C., NEVES, Ivone, PEQUITO, Paula (1997) – *“O projeto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro”*. Saber (e) Educar. N.º 2. ESEPF;
- CRAVEIRO, C. (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 – Instituto de Estudos da Criança.
- DEWEY, J. (1989). *“O Meu Credo Pedagógico”*. Tradução in: *Cadernos de Educação de Infância*;
- EDWARDS, A. (2005) *“Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner”*. *Internacional Journal of Education Research*;
- FONOST, C.T. (1999) *“Construtivismo e educação”*. Lisboa. Instituto Piaget;
- FORMOSINHO, J. (org.), LINO, D., NIZA, S. (2007) *“Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação”*. 3ª Edição. Porto. Porto Editora;
- GAMBÔA, R., OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2011) *“O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação”*. Coleção Infância. Porto. Porto Editora
- HOHMANN e WEIKART (1997) *“Educar a criança”*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian;
- KATZ, L. e CHARD, S. (1997) *“A Abordagem de Projecto na Educação de Infância”*. Lisboa. Fundação Calouste Bulbenkian;
- KATZ, L. (2004). *“Perspetivas sobre a qualidade de programas de infância”*. Conferência na Escola Superior de Educação de Lisboa, 16 de Outubro de 2004;

- LEITE, E., MALPIQUE, M. e SANTOS, M. R. (1989) *“Trabalho de Projecto I- Aprendendo por projetos centrados em problemas”*. Porto. Afrontamento;
- LINO, D. (1996) *“O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação”* in FORMOSINHO, Júlia Oliveira SPODEK, Bernard BROWN, Patrícia Clark lino, Dalila, NIZA, Sérgio (org.) (1996), *“Modelos Curriculares para a Educação de Infância”*. Porto Editora;
- LÜDKE, M., e André M., (1986) *“Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”*. São Paulo. EPU;
- MARQUES, R. (2002) *“A Pedagogia de Jerome Bruner”*. In R. Marques. *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa. Plátano Editora;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) *“Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998) *“Qualidade e Projeto na Educação de Infância”*. Lisboa. Ministério da Educação;
- MANY, E., GUIMARÃES, S. (2006) *“Como abordar...: A Metodologia de Trabalho de Projeto”*. Porto. Areal Editores;
- NEVES, I. (2007). *“A Formação Prática e a Supervisão da Formação. Saber (e) Educar”*. Porto. ESEPF;
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (2011). *“O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação”*. Coleção Infância, Edição 17º. Porto. Porto Editora;
- PARENTE, C. (2002) *“Observação: um percurso de formação, prática e reflexão”*. in OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (org.) *A supervisão na formação de Professores I – Da sala à Escola*. Porto. Porto Editora;
- SPODEK, B. (2010) *“Manual de Investigação em Educação de Infância”*. 2ª Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian;
- VASCONCELOS, T. (1997) *“Ao Redor da Mesa Grande: Prática educativa de Ana”*. Porto. Porto Editora;
- VASCONCELOS, T. (1998) *“Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;
- VASCONCELOS, T. (2009) *“A educação de infância no cruzamento de fronteiras”* 1ª Edição. Lisboa. Texto Editores;
- VASCONCELOS, T. (Coord.) (s/d) *“Trabalho por projetos na Educação de Infância- Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias”*. Lisboa. ME. DGIDC;
- VYGOTSKY, L. (1978) *“Mind in Society”*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro;

Decreto - lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico).

Outras referências

Projeto Educativo para o Triénio 2012 – 2015 da Instituição Cooperante;

Plano Anual de Atividades da Instituição Cooperante 2013 / 2014;

Projeto Curricular de Sala da Instituição Cooperante 2013 / 2014;

Projeto Curricular de Escola da Instituição Cooperante 2011 / 2014;

Regulamento Interno da Instituição Cooperante 2013 / 2014.

ANEXOS

Anexo I- Gráficos

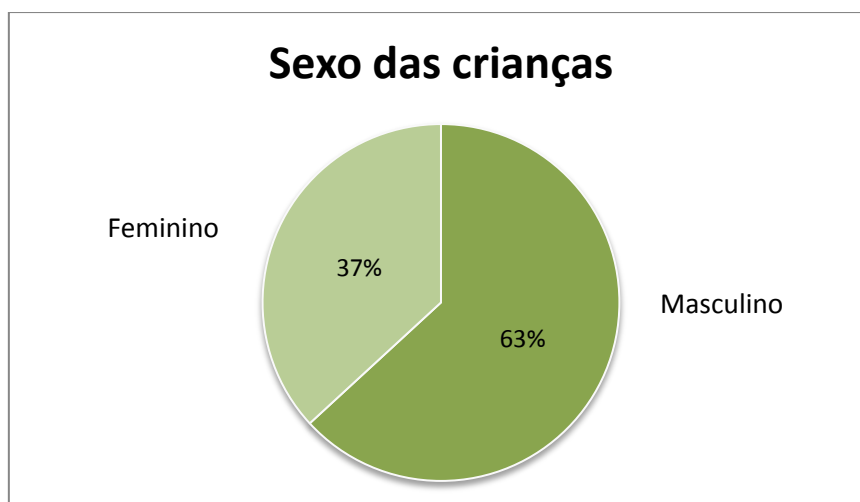


Gráfico nº 1- Caracterização das crianças, segundo o sexo das crianças.

Descrição do gráfico: É possível observar que cerca de 63% das crianças são do sexo masculino e que 37% são do sexo feminino. Sendo um grupo no qual existem mais crianças do sexo masculino.

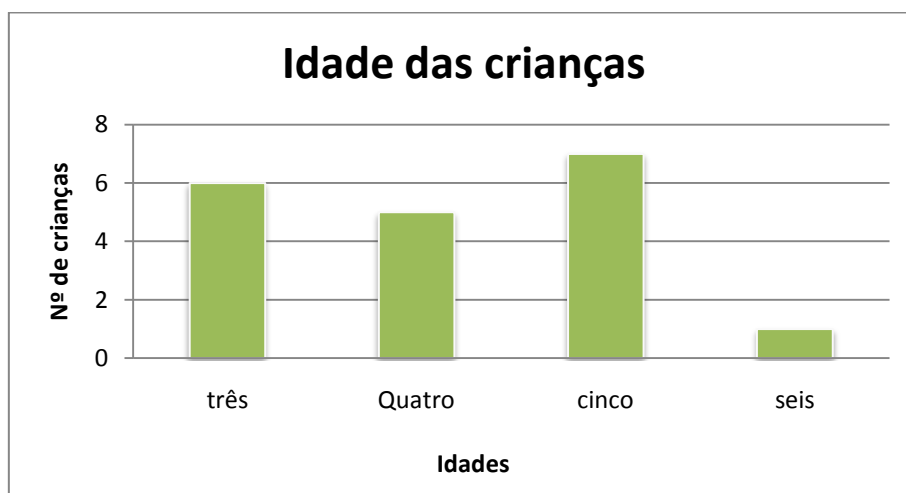


Gráfico nº 2- Caracterização das crianças segundo a idade das crianças.

Descrição do gráfico: Através do gráfico pode-se observar que, seis crianças tem três anos de idade. De seguida cinco crianças tem quatro anos de idade,

depois sete crianças tem cinco anos de idade e por fim é observável que apenas uma criança tem seis anos.

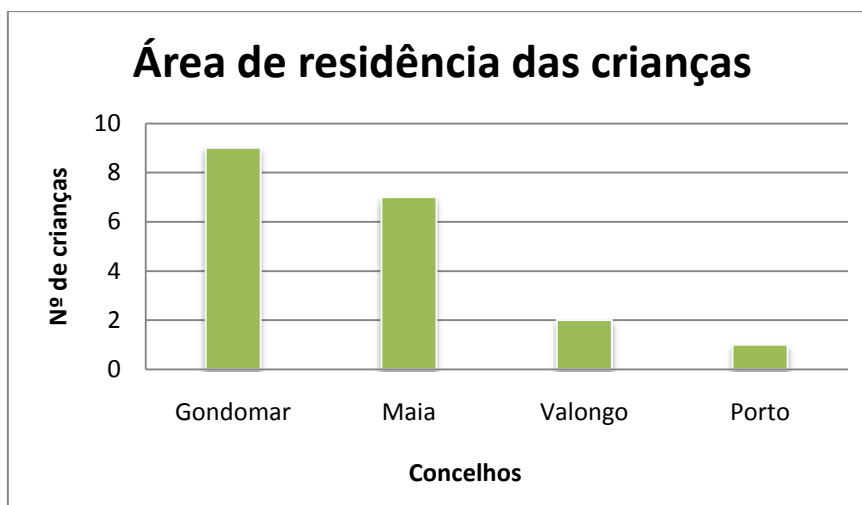


Gráfico nº 3- Caracterização das famílias, segundo o local de residência.

Descrição do gráfico: A maioria das crianças, cerca de nove, como é possível observar habita no Concelho de Gondomar. No entanto, logo de seguida, vem o Concelho da Maia onde habitam sete crianças. Duas crianças habitam no Conselho de Valongo e apenas uma habitam no Conselho (centro) do Porto.



Gráfico nº 4- Caracterização das famílias, segundo os irmãos das crianças.

Descrição do gráfico: No gráfico é possível observar que cerca de 47% das crianças não tem irmãos, o que remete a que o seu agregado familiar seja

apenas de pai, mãe e crianças. Os restantes 53% das crianças, tem pelo menos um irmão, o que leva a que estas crianças façam parte de uma agregado familiar composto por pai, mãe, criança e irmão ou irmãos.

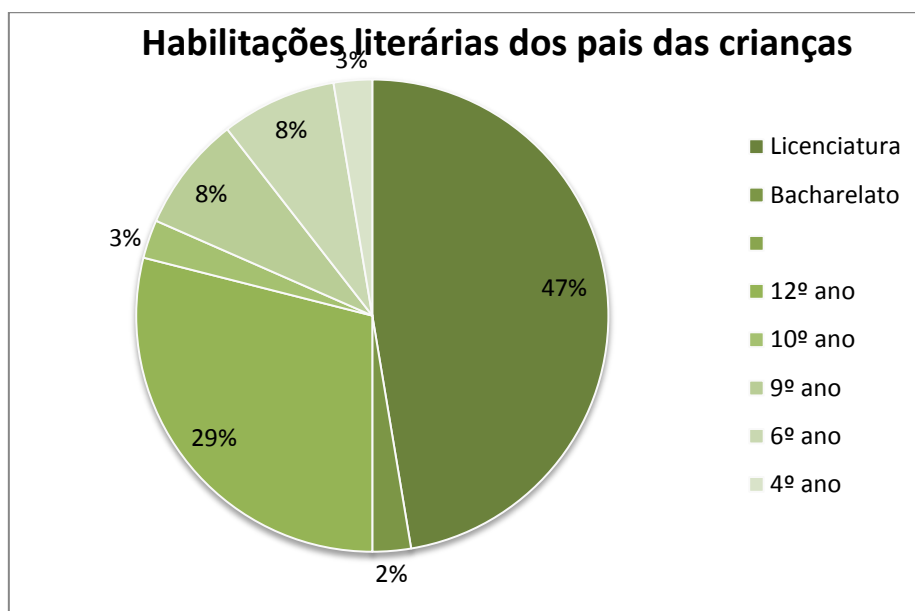


Gráfico nº 5- Caracterização das famílias, segundo as habilitações literárias dos pais das crianças

Descrição do gráfico: Ao observar o gráfico pode-se concluir que a maioria dos pais obtém o grau de licenciatura com 47% dos dados. A segunda maior percentagem pertence ao grau académico do 12º ano de escolaridade que obtém 29% dos dados. De seguida com 8% confirma-se os graus académicos do 9º e 6º de escolaridade. Observa-se também que 3% dos pais das crianças atingem o grau de escolaridade do 10º e 4º de escolaridade. Por fim é observável que 2% possuem como habilitações literárias o grau académico de bacharelato.

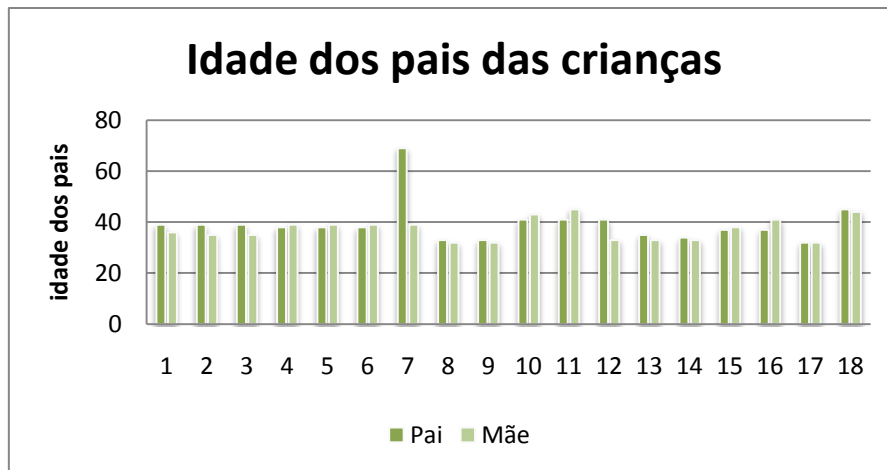


Gráfico nº 6- Caracterização das famílias, segundo a idade dos pais das crianças

Descrição do gráfico: Ao observar o gráfico é perceptível que a idade dos pais, na sua grande maioria, ronda a casa dos 30 a 40 anos de idade. É possível também observar que apenas um dos pais tem idade superior ao intervalo de idades compreendidas entre 30 a 40 anos de idade, pois apresenta ter idade superior a 60 anos. Por fim é possível também observar que um pequeno número de pais se encontra entre os 40 a 50 anos de idade.

Anexo II- Reflexões (Portfólio Reflexivo)

Reflexão nº1

Envolvimento Parental

25-04-2014

A Instituição onde se realiza o estágio profissionalizante utiliza vários modelos pedagógicos que a definem e valoriza o envolvimento parental. O modelo High Scope e o MEM são exemplo onde podemos observar que um dos princípios defendidos por estes modelos é o envolvimento da família. Por um lado é importante o educador sentir o empenho e a cooperação dos pais, por outro, as famílias têm uma relação agradável e mais próxima com os educadores bem como da Instituição que acolhe as suas crianças.

“Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996:156)

A parceria promove o desenvolvimento global da criança. “ [...] esta relação inicial será a base de uma comunicação e colaboração a continuar e a aprofundar durante o tempo que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar.” (ME, 1997:88) o mesmo acontece com a metodologia de projeto que permite à criança vivenciar um projeto, que se for bem desenvolvido, levam esta a “[...]usar a sua mente e suas emoções, tornando-se aventuras em que tanto alunos como professores embarcam com satisfação.” (HELM, BENEKE & COLS, 2005: 23) São nestas vivências que as crianças se desenvolvem e estimulam os seus interesses, curiosidades, criatividade e imaginação. Estas vivências têm um maior impacto se forem vivenciadas fora e dentro da escola, havendo depois uma mutua partilha que permite evidenciar o seu progresso quer a nível escolar quer a nível pessoal, como acontece

quando as crianças do grupo levam investigações para casa e depois as trazem de novo para a sala.

O reconhecimento da influência que a família exerce nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças é fundamental. Cada criança está inserida num meio familiar diferente com características e modelos educativos distintos, contudo quando se insere num grupo de jardim-de-infância, esta encontra-se num meio onde o modelo educativo é comum a todos.

“ A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança.” (DIOGO, 1998:17)

É essencial perceber a relação que se estabelece entre estes dois meios escola-família no desenvolvimento da criança. As OCPEPE afirmam que *“a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”* (ME, 1997:43) Para isso é importante que se estabeleça uma relação de confiança entre a escola e a família, em especial pela parte dos pais, para que estes permitam a ajuda direcionada para a educação dos seus filhos.

É importante saber como envolver os pais mas para isso é necessário em primeiro lugar saber que tipo de envolvimento parental é desejável consoante um grupo específico. Joyce Epstein (1990) apresenta uma tipologia de envolvimento parental em seis tipos. O envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa é o quarto tipo e refere-se ao auxílio dos pais em atividades de aprendizagem relacionadas com a escola, é neste nível que se classifica a sala onde está a ser realizado o estágio profissionalizante. Os VDM's (Vem Descobrir o meu Mundo- Convívios realizados na sala com a presença da família) são um excelente exemplo da parceria escola-família. Os VDM's como o próprio nome indica servem para demonstrar o trabalho efetuado ao longo do tempo bem como solicitar a participação das famílias nesses mesmos trabalhos.

É de referir a relevância da inserção dos pais e encarregados de educação no meio escolar onde a criança se encontra. Sendo assim, o

educador deve “*envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver.*” (DECRETO-LEI nº 241/2001, de 30 de Agosto), uma vez que, os pais são os primeiros responsáveis da educação das crianças.

O último VDM assistido foi sobre o projeto em vigor “*A cidade do Porto*”. Este foi um projeto que desde o seu começo mostrou ser muito estimulante para o grupo de crianças bem como para a equipa pedagógica. Foi estimulante no sentido em que todos os dias apareceram curiosidades e investigações novas que elevaram o projeto a um grande nível. Por essa razão foi decidido criar o VDM alusivo à cidade do Porto, onde as crianças foram as personagens principais de todas as apresentações. As apresentações foram divididas em seis partes, em que cada parte representava um das descobertas feitas sobre o projeto. O VDM representou o ponto alto do projeto, pois aqui foi possível compreender a aquisição de aprendizagens e competências das crianças e permitir que as suas famílias se envolvessem no mesmo.

O envolvimento parental baseia-se assim num conjunto de estratégias programadas e planificadas pelo educador, pelas crianças e também pelas famílias. Estas estratégias têm o objetivo de unir famílias, educadores e crianças, pois todo o trabalho realizado será apoiado por todas as partes, havendo assim um ponte e uma cooperação entre elas.

Ao partilharem experiências e ideias todo o trabalho educativo torna-se mais rico e assim, conseqüentemente, o envolvimento e participação parental, contribui para o conceito de escola aberta. Neste sentido, o profissional de educação tem um papel fundamental, pois cabe-lhe a função de observar, planificar e avaliar as ações de cada criança e do grupo, baseando-se nas experiências, interesses e necessidades das mesmas.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

DIOGO, J. (1998). “*Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*”. Porto. Porto Editora;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*”. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia [et al.] (1996). *“Modelos Curriculares para a Educação de Infância”*. Porto. Porto Editora;

LEGISLAÇÃO:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

Reflexão nº2

O “significado” de Projeto

12-03-2014

O termo/designação “projeto” é muito utilizado no quotidiano para assinalar diversas intenções individuais ou coletivas. Quando existe o propósito de realizar determinada tarefa ou dar resposta a algum problema, começa-se a imaginar e a idealizar a forma de o fazer e por vezes cria-se um sentido perfeccionista ao ponto de querer fazer de forma perfeita.

“Projeto é ao mesmo tempo uma projeção e uma resposta aos ideais em que uma pessoa acredita profundamente. A vida é como um projeto global, indissociável dos mais pequenos projetos que a preenchem [...]”
(MENDONÇA, 2002: 13)

Neste sentido, é fácil entender que estamos constantemente a ser atravessados por diversos projetos que vão surgindo ao longo de toda a nossa vida. Sendo nós seres pensantes é quase impossível não perspetivar-mos projetos de vida que nos façam alcançar algo que desejamos.

O sentido da palavra “projeto” ganha maior renome no âmbito da educação. Esta dispõe-se a influenciar o futuro das crianças que, nos primeiros anos de vida, vão frequentando estabelecimentos educativos que deverão estruturar-se de forma a atender às necessidades e motivações de cada criança a fim de lhes satisfazer as suas necessidades, “[...] despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender.” (ME, 1998:100)

Através dos projetos as crianças adquirem novos conhecimentos de um interesse que na grande maioria das vezes é comum ao grupo, embora existam por vezes exceções de um tema interessar apenas a um pequeno grupo de crianças de uma sala. Os projetos são de tal maneira cativantes que acabam por “influenciar as cabeças” de todos fazendo assim com que ganhem gosto por aquilo que estão a descobrir enquanto trabalham o projeto. “Os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes, com o sentido de serem pessoas felizes.” (MENDONÇA, 2002: 47) A metodologia de projeto dá espaço à criança

de ser investigadora e conduzir o seu projeto, obtendo assim novos conhecimentos que vão posteriormente influenciar o seu desenvolvimento enquanto pessoa, a nível intelectual, afetuosos e de convivência com o outro. O trabalho de projeto quando realizado positivamente envolve praticamente todas as áreas de conteúdo essenciais para o desenvolvimento do currículo. É fundamental que o educador influencie e estimule as crianças a interagirem, nunca esquecendo de dar oportunidade a que a própria criança seja um sujeito ativo nas suas aprendizagens. Deixar que as crianças sejam ativas no projeto é fazer com que elas se integrem no projeto e que sintam que fazem parte de algo em comum.

Katz afirma que *“um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”* (KATZ, 1997:3), podendo variar consoante o interesse vivido pelo grupo de crianças, ou mesmo tendo em conta as suas faixas etárias, ou do tema em questão. Desta forma, não é possível determinar um período de realização pois depende de inúmeros fatores intervenientes, sendo por isso algo que vai evoluindo gradualmente. Um projeto pode ter a duração de semanas, meses ou até um ano conforme os interesses suscitados pelas crianças, bem como o tema do projeto, pois pode ser um tema que por exemplo seja comum ao desenvolvimento do intelecto da criança. Dando um exemplo concreto da prática pedagógica realizada ao longo do estágio, foi vivenciado um projeto em que o seu tema era o *“O esqueleto”* mas que no entanto o grande objetivo atingir não se interligava com o corpo humano mas sim com as diferenças entre os seres humanos.

Por fim, os projetos são algo de muito importante numa sala de educação pré-escolar, por todos os itens acima citados. Através dos projetos foi possível compreender que a influencia que a família tem no jardim-de-infância bem como a influencia que o jardim-de-infância tem na família. Este ambiente torna estes dois grupos mais chegados e com mais capacidade de partilha.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

KATZ, L., CHARD, S. (1997) *“A abordagem de Projeto na Educação de Infância”*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian;

MENDONÇA, M. (2002). *“Ensinar e aprender por Projetos”*. Porto. Edições Asa;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998) *“Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”*. Lisboa. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.

Anexo III- Registos de Observação

Registo de Incidente Crítico nº1

Crianças: M e DG

Idade: 4 e 5 anos

Observador: Estagiária

Descrição:

Durante o decorrer do acolhimento, o **M**, trouxe uma investigação nova sobre o projeto *“Marrocos, um país diferente”*. Essa investigação realizada em casa com os pais era sobre os Camelos e os Dromedários. O grupo nunca tinha ouvido falar sobre os Dromedários e então como é habitual na sala, a estagiária propôs fazer a divisão silábica da palavra nova que tinha surgido sobre o projeto através de palmas. O **DG**, que por sua vez estava um pouco desatento, começou a bater palmas seguidas sem compreender o que se estava a passar, perturbando assim a divisão silábica dos amigos.

Comentário:

Este momento demonstrou que o **DG** necessita de se focar mais e estar mais atento, pondo de parte as distrações que o conduzem a ter este tipo de atitudes repentinas. No entanto, depois de ter sido chamado à atenção o **DG** repetiu em conjunto com o grupo a divisão silábica da palavra Dromedário.

Registo de Incidente Crítico nº2

Crianças: L, G, DN e IN

Idade: 5 e 4 anos

Observador: Estagiária

Descrição

Quatro crianças estavam a brincar na área da casinha e, chegou a hora de arrumar. A estagiária aproximou-se das crianças e disse: “Meninos vamos arrumar para irmos brincar lá para fora”, ao que a L respondeu: “Luísa, podemos deixar a nossa mesa montada para depois virmos almoçar aqui?” ao qual a estagiária respondeu “Sim, podem. Mas arrumem o resto da casinha porque não precisam de comer no meio dessa desarrumação toda.” “Está bem, é que nós depois vamos fazer um jantar especial como aqueles que os meus pais fazem lá em casa.”

Comentário

Neste caso a L exprimiu a sua imaginação. Desta vez, através do jogo simbólico, a criança exprimiu a função simbólica ao nomear a área da casinha para realizar as suas brincadeiras com os restantes amigos. Numa posterior conversa a estagiária apercebeu-se do que se estava a passar na área da casinha no momento em que foi pedido para arrumar. O G explicou que estavam no meio de um jantar de família muito importante para eles.

Registo de Incidente Crítico nº3

Crianças: M e C

Idade: 4 e 5 anos

Observador: Estagiária

Descrição:

Durante o almoço, a **M** começa a chorar pois não quer comer. Perante isto, o **C** diz-lhe: “Oh (criança **M**) não faças birra porque se comeres vais ficar mais forte como eu e vais crescer mais rápido”.

Comentário:

O **C** demonstrou estar preocupado com a amiga ao perceber que esta se encontra incomoda com a comida, pois não quer comer, tentando acalmá-la e mostrar-lhe que a alimentação é importante para a saúde.

Registo de Incidente Crítico nº4

Crianças: C e M

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Descrição:

Durante a visita guiada pela escola da Boucinha para onde muito dos finalistas da Instituição vão dar início ao seu percurso escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico, o **C** esteve todo o tempo muito irrequieto. Aquando a visita à sala a que chamam “a sala das crianças especiais” o **C** encontrou um espelho e muito admirado afirmou “Aquele menino que está à minha frente copia tudo o que eu faço”, nisto a criança **M** responde “Aquele menino que está ali és tu” ao que o **C** lhe responde “Não sou eu, eu sou mais alto e mais forte”.

Comentário:

Sendo o **C** uma criança com 5 anos e com contacto permanente com espelhos na sala mista 3, a estagiária achou esta atitude um tanto ou pouco estranha. Talvez a tenha tido por causa da dimensão do espelho (corpo inteiro), talvez nunca se tenha observado de corpo inteiro diante de um espelho e tenha achado estranho a sua imagem repetir tudo o que fazia.

Proposta de intervenção:

Tendo em conta esta situação, para contornar esta dificuldade sentida pelo **C**, a estagiária acha que poderá executar com o **C** um jogo diante o espelho. Perguntar-lhe as características físicas dele em primeiro lugar e depois confrontá-lo com um espelho e ver a reação dele, tendo como objetivo ver se o **C** consegue perceber que é ele própria diante do espelho. Depois deste jogo individual, em grande grupo realizar o jogo “O espelho” em que aos pares as crianças se colocam frente a frente e imitam-se uma de cada vez.

Descrição Diária nº1

Crianças: BP, C e MC

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Descrição

Três crianças estavam a brincar na área das construções e entretanto chegou a hora de arrumar. A estagiária disse em voz alta: “Meninos, vamos arrumar são horas de ir fazer ginástica”, ao que a **C** respondeu: “Luísa o **BP** não arrumou nada e correu para o comboio.” De seguida a estagiária dirigiu-se até ao **BP** e perguntou-lhe o porquê deste não estar arrumar com os seus amigos ao qual o **BP** lhe respondeu: “Eu arrumei as construções com que eu tive a brincar, o **C** e o **MC** vão ter que arrumar as deles”.

Comentário

Neste caso o **BP** respondeu corretamente. Através do sentido de arrumação o **BP** julgou que não necessitava de arrumar as construções dos amigos uma vez que não brincou com elas, no entanto poderia ter ajudado arrumar o resto das construções.

Registo Contínuo nº1

Nome da Criança: DN

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária

Contexto de observação: Sala Mista 3

Durante a hora do acolhimento, a educadora cooperante perguntou quem seriam os responsáveis do dia. Os escolhidos foram a **MJ** e o **M**. As duas crianças preencheram os quadros de responsabilidade e conferenciaram para escolher qual dos dois seria o primeiro a perguntar aos restantes amigos para que áreas queriam ir brincar. Entretanto a **MJ**, que foi a eleita pelos dois, começou a perguntar aos amigos e eis que chega perto do **DN** e este responde-lhe que quer ir brincar para a área dos jogos, mas depois diz que quer ajudar a estagiária a organizar a área da biblioteca enquanto levanta o braço esticando o dedo indicador em direção à área da biblioteca. Levanta-se e vai sentar-se no banco da biblioteca à espera da estagiária para começar a ajuda-la. Brinca com outra criança enquanto espera.

Quando chega à área, com as duas mãos pega em quatro livros ao mesmo tempo. Caem-lhe os livros todos no chão. Pega novamente neles e pousa-os em cima de um banco. Corre em direção à estagiária com um dos livros na mão. Vem outra vez para junto da biblioteca, puxa um banco e senta-se, de repente volta a levantar-se e corre para junto da estagiária e volta a regressar para a área da biblioteca. De seguida tira um livro das mãos de uma criança empurrando-a dizendo que ali era o sítio dele.

Segura o livro e folheado ferverosamente, como se tivesse muito chateado. Impaciente, põe-se em cima da parte de baixo da estante e tenta a todo o custo pousar o livro num sítio que não o permitia devido ao excesso de livros nesse mesmo sítio. Quando se apercebe que tem que tirar os restantes livros para colocar aquele que tinha na mão, o **DN** coloca o livro no sítio desejado e diz para a estagiária que já estava colocado onde ele queira.

De seguida pede aos restantes amigos que se encontravam na biblioteca para fazerem o mesmo que ele, para o ajudarem a colocar os livros

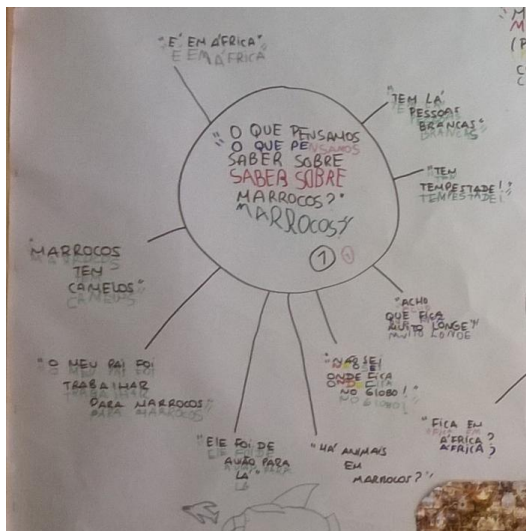
na estante todos direitos. Quando termina a tarefa com os restantes amigos, agradece-lhes e dizendo à estagiária que não fez o trabalho todo sozinho.

Lista de Verificação nº1 (Lateralidade)

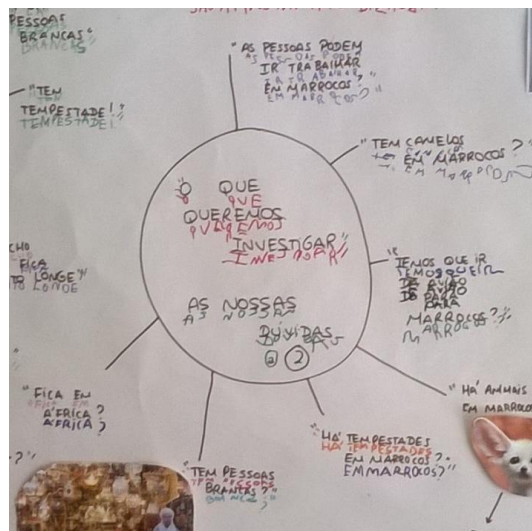
Lateralidade	Todos	A maioria	Alguns	Nenhum	Observações
Identificam a sua mão dominante ao transportar uma bola	X				É de notar que em muitas das crianças a Lateralidade ainda não está bem definida. As crianças mais novas, as de três anos, são as que menos Lateralidade aparentam ter.
Conseguem transportar a bola pelos dois lados do corpo			X		
Distinguem o lado direito do lado esquerdo			X		
Dominam os termos direito e esquerdo			X		
Identificam no seu corpo o lado esquerdo e direito (com ponto de referência) ao executar: Levanta a mão direita./Levanta a perna esquerda etc.		X			As crianças da faixa etária dos quatro anos, apresentam ter já alguma Lateralidade no entanto necessita ainda de ser trabalhada.
Conseguem nomear o amigo que se encontra ao seu lado direito ou esquerdo			X		Consoante às crianças da faixa etária dos cinco anos, apresentam ter já um bom nível de Lateralidade.
Colocam a mão indicada na parte do corpo			X		

indicada quando solicitado					
Levantam a parte do corpo indicada do lado solicitado		X			

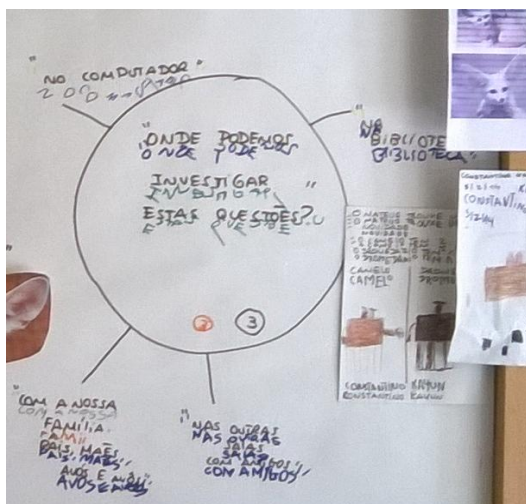
Anexo IV- Fotografias/Registos das crianças



Fotografia nº 1- Teia do Projeto “O que pensamos saber sobre...”



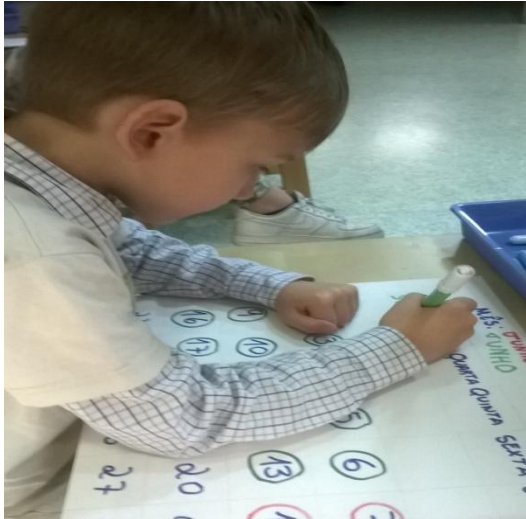
Fotografia nº 2- Teia do Projeto “O que queremos investigar...”



Fotografia nº 3- Teia do Projeto “Onde vamos investigar estas questões?”



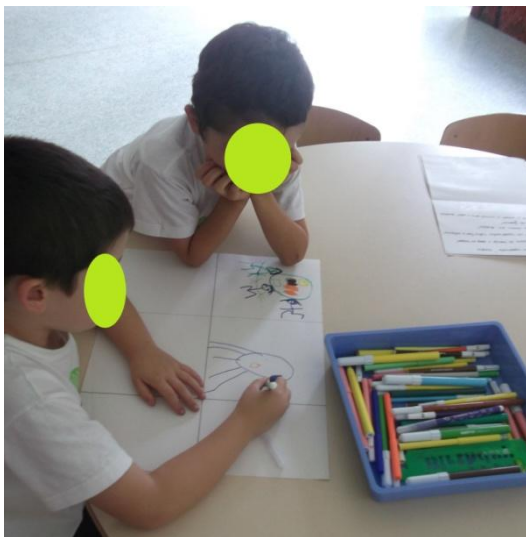
Fotografia nº 4- Teia do Projeto “Marrocos um País diferente”



Fotografia nº 5- Criança elaborando um instrumento de organização de trabalho



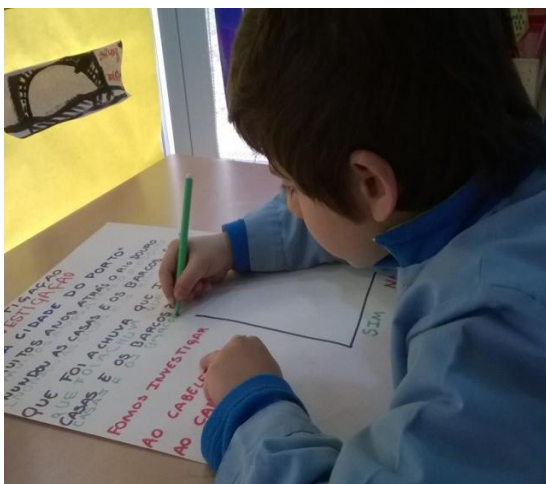
Fotografia nº 6- Criança expressando-se através da pintura



Fotografia nº 7- Crianças expressando-se através do desenho



Fotografia nº 8- Crianças expressando-se através do corpo



Fotografia nº 9- Criança elaborando um registo, através da reprodução da escrita do adulto



Fotografia nº 10- Conversa em grande grupo (*brainstorming*)



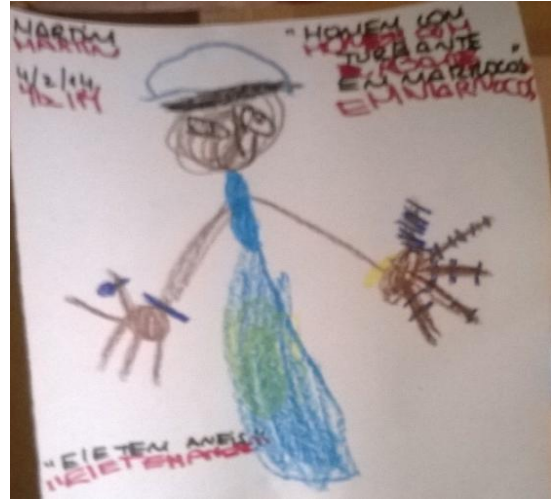
Fotografia nº 11- Conversa reflexiva em grande grupo



Fotografia nº 12- Criança a elaborar uma teia de investigação



Fotografia nº 13- Registo em três dimensões elaborado pelas crianças



Fotografia nº 14- Registo em desenho elaborado pelas crianças



Fotografia nº 15- Registo em pintura elaborado pelas crianças



Fotografia nº 16- Criança elaborando um registo sobre as investigações



Fotografia nº17- Famílias das crianças do grupo participando num convívio

Anexo V- Fotografias Trabalho Cooperativo



Fotografia nº 1- Crianças pintando registo em três dimensões (trabalho cooperativo criança-criança)



Fotografia nº 2- Crianças pintando registo em três dimensões com a estagiária (trabalho cooperativo adulto-criança)



Fotografia nº 3- Crianças pintando registo (trabalho cooperativo criança-criança)



Fotografia nº 4- Crianças elaborando um registo (trabalho cooperativo criança-criança)



Fotografia nº 5- Crianças investigando com a educadora (trabalho cooperativo criança-adulto)



Fotografia nº 6- Crianças elaborando um registo com a família (trabalho cooperativo criança-adulto)



Fotografia nº 7- Crianças investigando com a educadora e com os pais (trabalho cooperativo criança-adulto)



Fotografia nº 8- Crianças elaborando um registo com a família (trabalho cooperativo criança-adulto)



Fotografia nº 9- Criança e estagiária confeccionando um bolo (trabalho cooperativo criança-adulto)



Fotografia nº 10- Crianças investigando com a educadora (trabalho cooperativo criança-adulto)

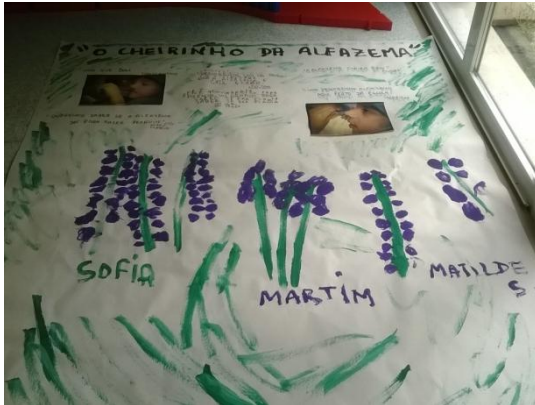


Fotografia nº 11- Crianças elaborando o painel sobre "Eusébio" (trabalho cooperativo criança-criança)

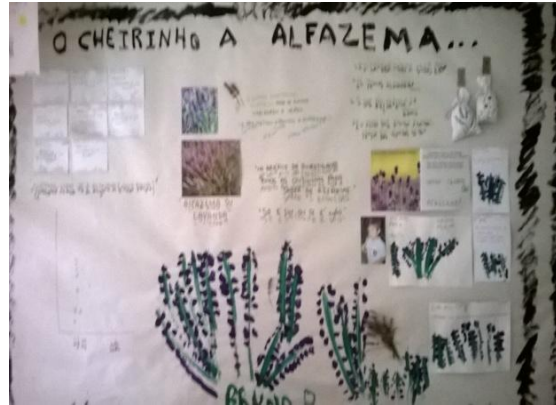


Fotografia nº 12- Crianças elaborando o painel sobre "Eusébio" (trabalho cooperativo criança-criança)

Anexo VI- Fotografias dos Projetos Lúdicos



Fotografia nº 1- Projeto
"Alfazema"



Fotografia nº 2- Projeto
"Alfazema"



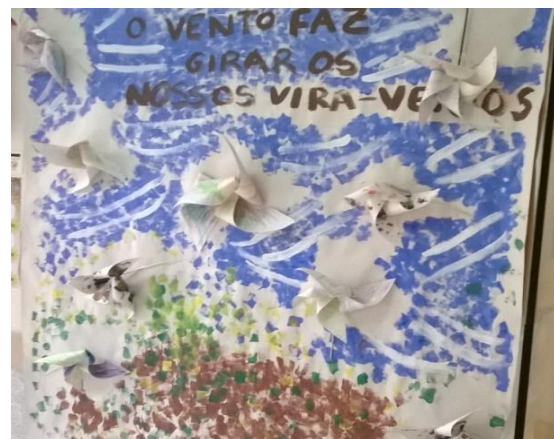
Fotografia nº 3- Projeto "Os
Incêndios"



Fotografia nº 4- Projeto "Os
Incêndios"



Fotografia nº 5- Projeto "A
Tempestade das Filipinas"



Fotografia nº 6- Projeto "A
Tempestade das Filipinas"



Fotografia nº 7- Projeto "A Tempestade das Filipinas"



Fotografia nº 8- Projeto "Marrocos um país diferente"



Fotografia nº 9- Projeto "Marrocos um país diferente"



Fotografia nº 10- Projeto "Marrocos um país diferente"

Anexo VII- Fotografias acerca das investigações e partilhas



Fotografia nº 1- Criança a partilhar com a estagiária



Fotografia nº 2- Estagiária a partilhar com as crianças os resultados obtidos com a investigação



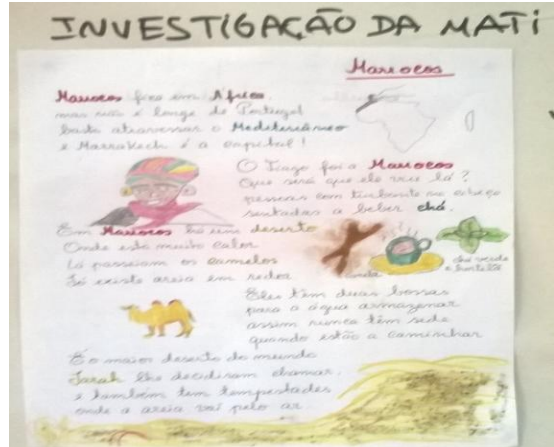
Fotografia nº 3- Estagiária a partilhar com as crianças os resultados obtidos com a investigação



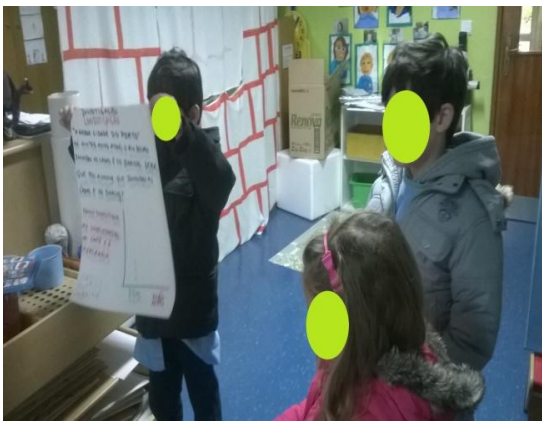
Fotografia nº 4- Estagiária a partilhar com as crianças os resultados obtidos com a investigação



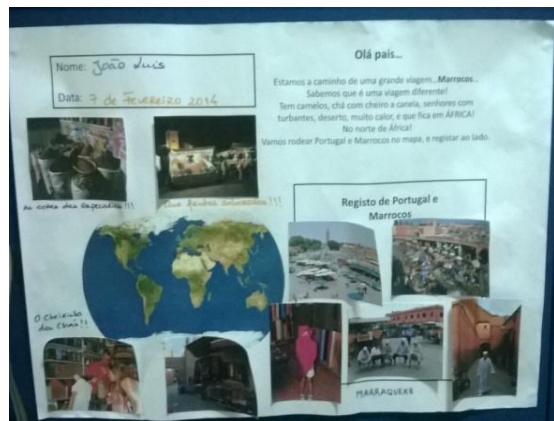
Fotografia nº 5- Criança a partilhar com o grupo as suas investigações



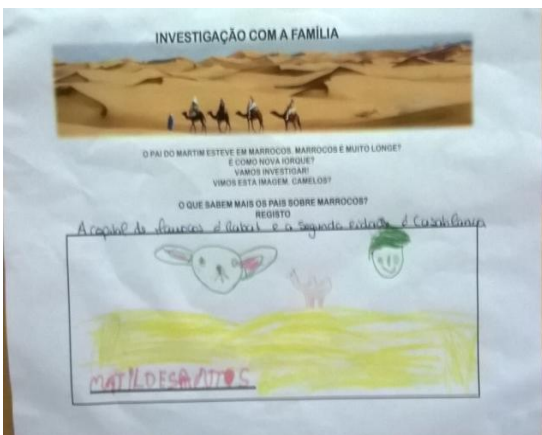
Fotografia nº 6- Investigação partilhada



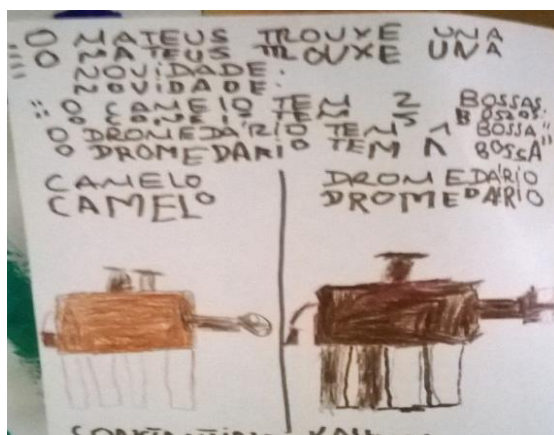
Fotografia nº 7- Crianças a partilhar as suas investigações com outras salas da Instituição



Fotografia nº 8- Ficha de Investigação



Fotografia nº 9- Ficha de Investigação



Fotografia nº 10- Registo da diferença entre os Camelos e os Dromedários

Anexo VIII- Documentação do projeto “*Marrocos um país diferente*”

“*Marrocos um país diferente*”

Início do Projeto: Fevereiro de 2014

Fim do Projeto: Março de 2014

As crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e atentas a tudo o que as rodeia. O grupo em questão revela ser um grupo bastante curioso e com uma predisposição para descobrir e procurar as respostas a todas as suas curiosidades e necessidades. Neste projeto foram realizadas, de uma forma integrada, envolvendo sempre a família das crianças e a restante Instituição, atividades que privilegiaram as áreas do Conhecimento do Mundo, da Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Expressão e Comunicação.

A realização de projetos com as crianças é, sem dúvida, proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Sendo o trabalho de projeto uma metodologia que promove o desenvolvimento da criança, é também um meio eficaz com o qual se podem atingir elevados níveis de aprofundamento e riqueza de trabalho, uma vez que tem a sua origem nas experiências reais das crianças. Desta forma, o projeto corresponde a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.

Motivação

O projeto lúdico surgiu aquando uma das crianças na hora do acolhimento de manhã falou que o seu pai estava no estrangeiro, num país que ficava longe. De seguida a educadora perguntou-lhe se ela sabia que país era

e a criança respondeu-lhe que se chama Marrocos. Através desta partilha, surgiram inúmeras questões sobre este país desconhecido. A motivação é intrínseca, uma vez que partiu do interesse absoluto das crianças.

Contextualização do Projeto

Após o grupo ter demonstrado um enorme interesse sobre o tema, em conjunto com a educadora cooperante decidiu-se que deste interesse ia surgir um projeto. *“Para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incitando a uma atividade de procura.”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:56) Começou-se por questionar o grupo sobre o que sabiam sobre Marrocos e a partir daí desenrolou-se todo o processo de execução do Trabalho/Pedagogia de Projeto.

Segundo Teresa Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto apresenta quatro fases distintas:

1. Definição do problema;
2. Planificação e lançamento do trabalho;
3. Execução;
4. Avaliação e divulgação

Na primeira fase, as crianças, partilhando com o adulto, falam, questionam e representam os seus saberes, formulando ideias e estratégias; Na segunda fase é importante que as crianças comecem a definir um caminho, tendo noção dos recursos necessários, por onde começar, distribuição de tarefas; Na terceira fase, as crianças têm oportunidade de fazer visitas de estudo, fazer pesquisa documental, medir, comparar, discutir, desenhar e registar, utilizando a *“maior variedade possível de linguagens gráficas”* (MIE, 1998:143). O educador promove a interação para que todos fiquem integrados no que se está a fazer; A quarta fase refere-se à avaliação e divulgação que serve como uma *“síntese recapituladora”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:57) de todo o projeto.

Fase 1- Definição do Problema

Numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam. *“[...] as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda*

do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede.” (KATZ e CHARD, 1997)

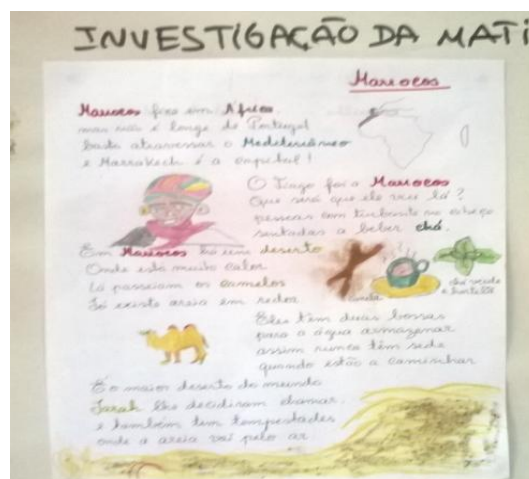
Tudo começou num acolhimento, quando a criança **M** quis contar uma novidade. A sua novidade foi: “O meu pai está no estrangeiro. Está fora de Portugal num país chamado Marrocos. Eu acho que fica longe daqui.” Então após esta partilha todo o grupo começou a investigar sobre Marrocos.

Descobrimos que o pai da criança **M** estava em Marrocos, e que Marrocos até nem era muito longe de Portugal. Descobrimos também que o pai da **M.P.** também já lá esteve.

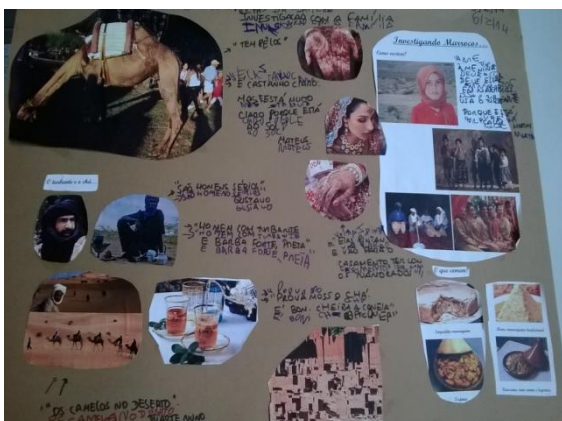
Algumas crianças foram partilhando o que achavam de Marrocos, onde é que ficava, bem como partilharam as suas dúvidas quanto às características muito diferentes deste misterioso país. Também disseram o que gostavam de saber sobre Marrocos. E assim começou a caminhada por um país diferente.



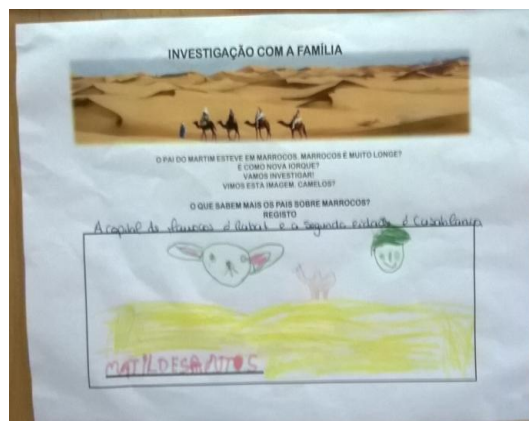
Primeira imagem observada sobre Marrocos



Investigação da criança **M.P.** realizada em casa com a família



Investigação realizada em casa com a família

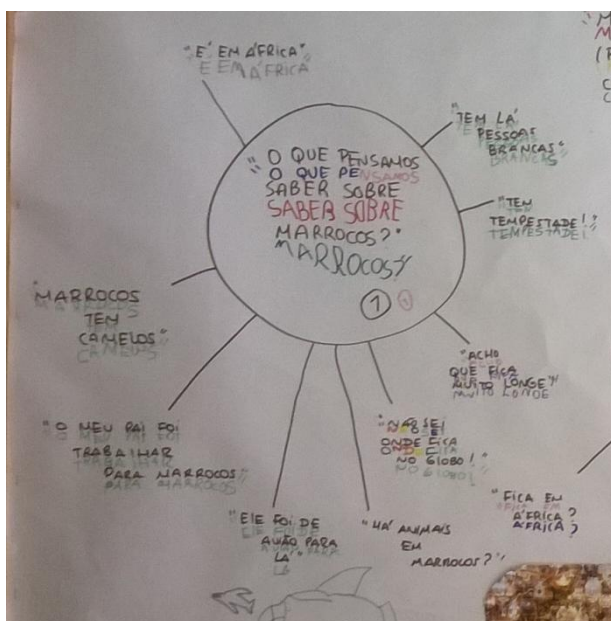


Investigação com a família

Fase 2- Planificação e Lançamento do Trabalho

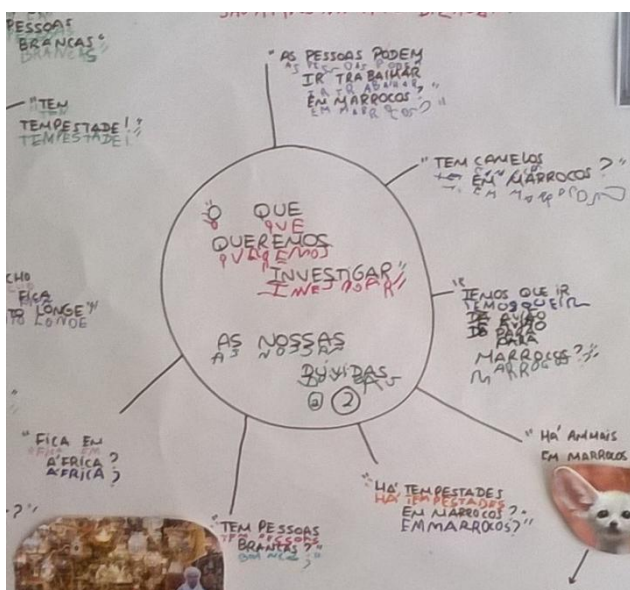
Nesta fase começa-se a desenhar o projeto como forma de documentação onde as crianças “[...] podem desenhar teias ou linhas de pesquisa [...] mas torna-se importante ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.” (ME, 1998:142)

Começamos então por registar tudo o que já sabíamos sobre Marrocos.



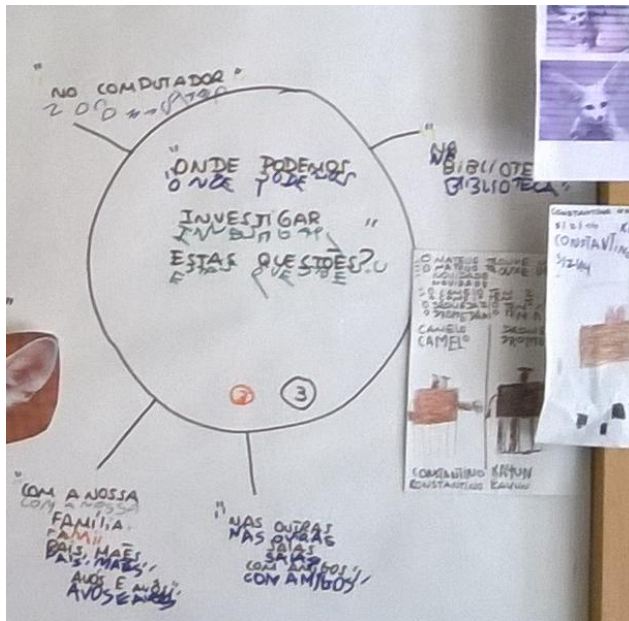
Registo na teia de investigação do projeto, acerca do que pensamos saber acerca da problemática. Ponto 1

De seguida registamos também o que queríamos saber mais sobre Marrocos.



Registo na teia de investigação, acerca dos conhecimentos que queremos descobrir/investigar. Ponto 2

E por fim registamos também como e onde poderíamos descobrir/investigar sobre Marrocos.



Registo na teia de investigação, da forma como pretendem investigar.
Ponto 3

Depois de concluídas as 3 fases da construção da teia, eis que formamos em conjunto a teia global onde as crianças registam com imagens realizadas ou não por elas como forma de entenderem o que lá está escrito.



Teia de Investigação do Projeto
"Marrocos um país diferente"

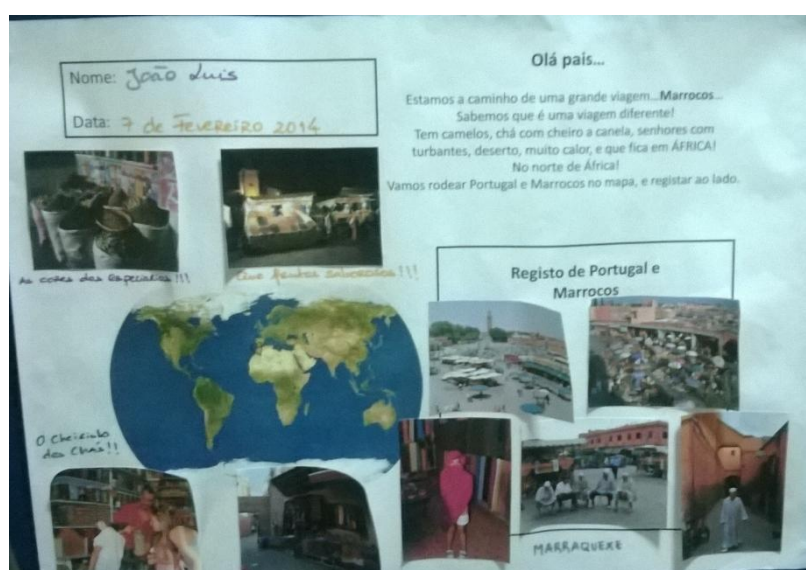
Fase 3- Execução

Segundo Lilian Katz (1997)

“o projecto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala, às vezes pelo grupo todo e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projecto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor, ou pelo professor que estiver trabalhando com as crianças.” (KATZ, 1997)

Nesta terceira fase as crianças, realizam a maior parte do desenvolvimento do projeto, pois é nesta fase que dão a resposta a todas as dúvidas, interesses e curiosidades expostos na teia de Investigação. Por vezes, surgem interesses para além da teia ao qual são também dadas as devidas respostas.

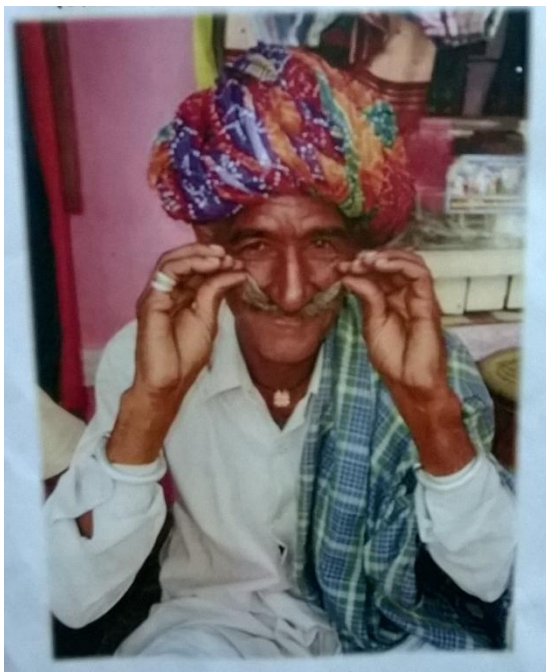
O grupo pretendia saber se Marrocos ficava em África como fica Angola (associação a projetos dos anos anteriores). Para descobrir tal facto as crianças levaram para casa uma folha de investigação para realizarem a investigação em casa com a família. Após a investigação que realizaram, as crianças partilharam com o grupo que tinham descoberto que realmente Marrocos ficava no continente africano tal como Angola.



Investigação com a família

Nesta investigação, as crianças puderam responder também a outra das questões da teia “*Temos que ir de avião para Marrocos?*”. Nesta investigação perceberam que sim, que teriam que ir de avião ou então de barco. Ainda foi possível fazer comparações entre Portugal e Marrocos a fim de descobrir ainda mais sobre este país.

Após terem dado resposta a uma das questões da parte 2 da teia de investigação partiram em busca da resposta a uma das outras perguntas: “*Tem pessoas brancas?*”. Em conjunto com a educadora cooperante e com a estagiária que fizeram pesquisa também puderam perceber que a cor predominante das pessoas que habitam em Marrocos não é a cor branca mas sim a cor “castanha clara”.



Marroquino com um turbante na cabeça



Marroquina com o seu bebé ao colo

Com a investigação a esta pergunta da teia, descobrimos também que as pessoas de Marrocos usam turbante, que faz parte da tradição do seu país. As crianças apresentaram um enorme interesse em representar esta descoberta, então representaram os Marroquinos de várias formas.



Registo plástico de um
Marroquino (3D)



Registo plástico de um
Marroquino (desenho)



Crianças com turbantes

Depois de respondida e registada mais uma das perguntas da teia, é hora de passar para outra pergunta. A que se segue é “*Tem camelos em Marrocos?*”. Esta pergunta foi a que mais intrigou o grupo, visto que apenas sabiam que em Marrocos existiam camelos, queriam saber se para além de camelos existiam outros animais, porque para o grupo era quase impossível que num país grande, como puderam observar no globo, só existir um animal.

A criança **M.C.** trouxe então de casa uma investigação sobre os Camelos, e nessa mesma investigação as crianças descobriram que não existem só Camelos, mas que existem também os Dromedários que pertencem

à família dos Camelos, mas tem uma pequena diferença: os Dromedários tem duas bocas.



Investigação da criança
MC com a família

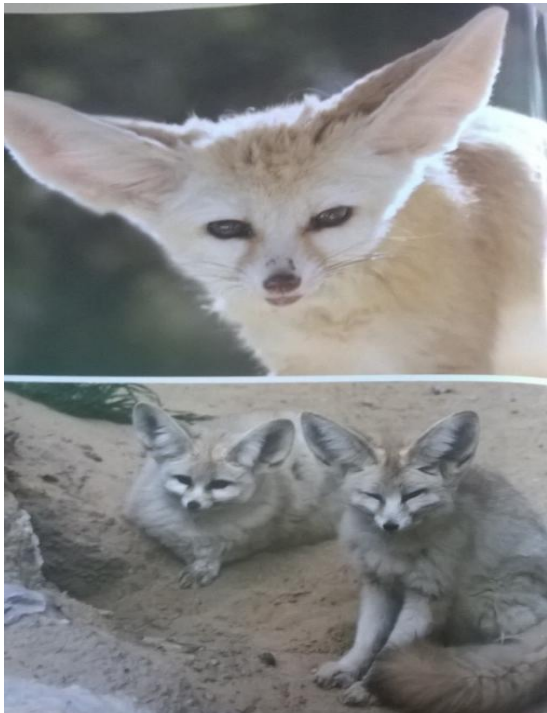


Registo das diferenças entre
os Camelos e os Dromedários

Como o grupo demonstra sempre muito interesse em representar de diversas formas os conhecimentos que adquirem, quiseram representar em três dimensões e através da pintura os Camelos e os Dromedários. Pois a representação dos conhecimentos adquiridos, para estas crianças, torna-se uma forma de consolidar o que aprenderam acerca de um determinado aspeto.

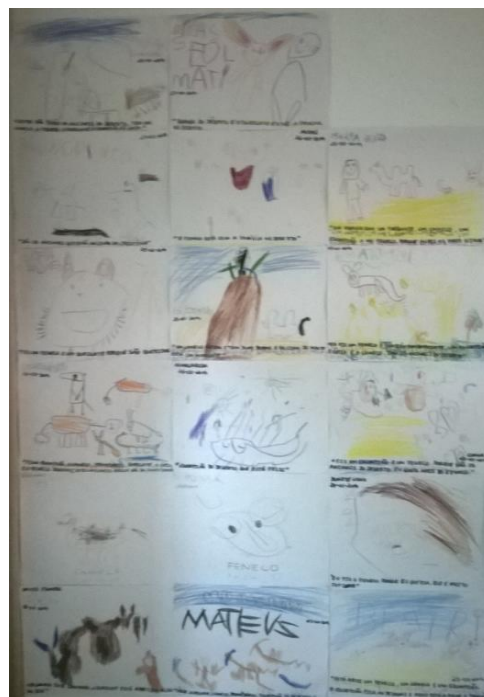


Após elaborado o registo dos Camelos e dos Dromedários, o grupo não ficou totalmente satisfeito com a resposta obtida com a investigação da criança **M.C.** Queriam saber se ainda existiam mais animais em Marrocos. Ao longo da investigação que é necessária fazer no trabalho de projeto, o educador também deve assumir um papel de investigador tal como as crianças. A investigação é fundamental e indispensável para a aquisição de conhecimentos, o educador tem um papel fundamental na investigação, pois é ele que incentiva as crianças para realizar investigações bem como as motiva para todo este processo. E como tal, este também deve realizar investigações como o grupo. Em colaboração com a educadora cooperante foram feitas pesquisas sobre mais animais que habitavam em Marrocos. Após obtidas as respostas num momento em grande grupo foram partilhadas essas pesquisas com as crianças. Com esta atitude o grupo fica com a ideia de que tem adultos dentro da sala que são seus parceiros nesta aventura por Marrocos.



Investigação feita pela estagiária
sobre os animais de Marrocos

Após a partilha da estagiária, as crianças quiseram mais uma vez registar os animais que habitam em Marrocos através de várias técnicas.



Registo dos animais de Marrocos
elaborado pelas crianças

Durante uma conversa com a criança **D.N.**, a estagiária descobriu que esta pensava que a Baba de Camelo (sobremesa) era feita pelos Camelos do deserto. Por essa razão, em grande grupo a estagiária perguntou às crianças se estas partilhavam da mesma opinião. Umas concordavam com o **D.N.** e outras não. Para desvendar este mistério, no dia seguinte a estagiária realizou com eles a receita da Baba de Camelo. Com esta atividade as crianças que afirmavam que a sobremesa era feita pelos Camelos do deserto ficaram a saber que não, que é uma sobremesa como outra qualquer feita com ingredientes que eles tão bem conhecem.



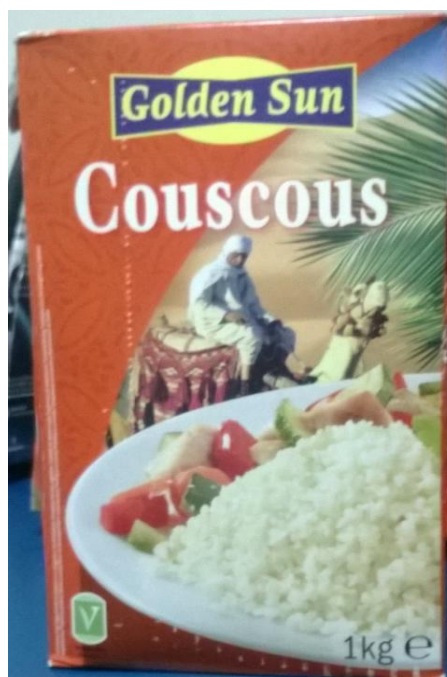
Confeção da Baba de
Camelo



Experimentar a Baba de
Camelo

Durante o percorrer das investigações, os pais, fieis parceiros da investigação quiseram também participar no projeto. Para além das pesquisas que fazem em casa com os filhos, trouxeram para a sala, inúmeras coisas referentes a Marrocos (fotografias, objetos, turbantes, especiarias, comidas típicas e etc). Este envolvimento parental é muito importante no processo do trabalho de projeto, porque as famílias sentem-se integradas no projeto bem como as crianças ganham gosto em partilhar com as suas respetivas famílias as aprendizagens que fazem.





Partilha dos pais das crianças do grupo

Fase 4- Avaliação e Divulgação

A avaliação

“faz parte intrínseca de um trabalho de projecto, e numa última fase, a sua divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros. [...] Socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil para outros, quer seja a sala ao lado [...] o grupo de pais [...]” (ME, 1998:143)

As crianças durante a fase de execução foram registando os conhecimentos que obtinham com as investigações. E nesta fase última as crianças avaliam todos os conhecimentos que foram adquirindo ao longo do todo o desenvolvimento do projeto. Depois obterem resposta a todas as questões da teia de investigação as crianças avaliam todos os conhecimentos que adquiriram e divulgam todos esses mesmos conhecimentos e aprendizagens. Surge então um diálogo entre as crianças e a equipa pedagógica sobre como é que poderiam divulgar os conhecimentos adquiridos.

Surgiu dessa conversa, entre as crianças e a equipa pedagógica, a sugestão da realização de um VDM, onde os pais se deslocariam à sala para verem o trabalho investigado e para puderem também nele participar.

Começou-se por enviar os convites, dirigidos a toda a família que quisesse participar nesta atividade e depois à elaboração de painéis decorativos com todas as aprendizagens adquiridas a fim de poder dar a conhecer às famílias o percurso de todo o Projeto.



Painéis de partilha das aprendizagens adquiridas



Participação das famílias no VDM sobre o Projeto "Marrocos um país diferente"



Crianças a trabalhar no VDM sobre o Projeto "Marrocos um país diferente"



Trabalhos realizados pelas crianças e famílias no VDM sobre o projeto "Marrocos um país diferente"

Grandes intenções do Projeto

- ✓ Dinamização da sala com as investigações feitas em casa e na sala;
- ✓ Proporcionar a vivência de um clima baseado no diálogo e na partilha de ideias;
- ✓ Envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer uma relação de colaboração com a escola;
- ✓ Investigação e aprendizagem sobre o tema;
- ✓ Fomentar valores de partilha, ajuda mútua e respeito pelo outro e pelo seu trabalho, através do trabalho em conjunto;
- ✓ Desenvolver a capacidade perceber as diferenças entre Portugal e Marrocos;
- ✓ Desenvolvimento da linguagem oral;
- ✓ Desenvolvimento da expressão plástica;
- ✓ Desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Anexo IX- Registo de Portfólio de uma Criança



Data de registo: 13-01-2014

Data de seleção: 07-02-2014

Responsável pela escolha: Estagiária

Data do comentário da criança: 7-02-2014

Data do comentário da estagiária: 7-02-2014

Comentário da criança:

“É aquele senhor que morreu, aquele que era do Benfica... o Eusébio. Ele jogava no Benfica porque tem uma camisola vermelha.”

Comentário da estagiária:

A curiosidade por esta figura pública surgiu aquando a sua morte em meados do mês de Janeiro. Eusébio foi tema de discussão durante um acolhimento. As crianças não sabiam qual a cor da sua pele, tinham dúvidas. Por essa mesma razão foi importante trabalhar o “Eusébio” com o grupo. A **M** em conjunto com a **S.A.** fizeram o “Eusébio” através da visualização de imagens.

Área de conteúdo significativa: Conhecimento do Mundo

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social

A criança identifica, designa e localiza corretamente diferentes partes externas do corpo, e reconhece a sua identidade sexual, identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça (jogador de futebol do Benfica)

Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social

A criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.

Área de conteúdo presente: Expressões

Domínio: Expressão Plástica

Subdomínio: Produção e Criação

A criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros.