

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



A Importância do Jogo Simbólico

De Maria Inês Raposo Meireles Fernandes

Sob Orientação da Dra. Maria Isabel Perry de Azeredo Leme Serpa
Brandão

Realizado para a Unidade Curricular de:

Estágio

Porto

2011/2012

RESUMO

O presente relatório, cujo tema é “A Importância do Jogo Simbólico”, alerta para o valor que o «faz de conta» tem na idade Pré-Escolar. O Jogo Simbólico permite que as crianças adquiriram uma série de aptidões e aprendizagens, individual e coletivamente, tendo, ainda, a possibilidade de se socializar. Para o adulto – o Educador de Infância -, que deverá proporcionar, às crianças, oportunidades e materiais para o desempenho de papéis, o Jogo Simbólico permite observar e verificar as necessidades das crianças e conhecer as suas experiências.

Por outro lado, este trabalho evidencia a intervenção pedagógica realizada ao longo do período de um ano letivo, numa instituição de Educação Pré-Escolar, criando uma ponte entre a prática e a investigação teórica.

ABSTRACT

The present report, which theme is “The Importance of the Symbolic Game”, alerts to the value of “pretending to be” in Pre-School ages. The Symbolic Game allows the children to acquire a range of skills and learning, single and collectively, and gives them the possibility to socialize. For the adult – the Kindergarten Teacher, who should give the children the opportunities and the materials so they can play roles – the symbolic game is important because it allows him to observe the needs of the children and to their experiences.

On the other hand, this report points out the pedagogical intervention that was held throughout a school term in a of Pre-School Education institution, creating a link between practices and theoretical investigation.

AGRADECIMENTOS

Após um ano de constantes aprendizagens, sinto o dever de agradecer a quem me acompanhou.

À Dra. Maria Isabel Brandão pelo seu apoio e saber, e pela sua orientação no decorrer de todo este ano letivo, que me fez acreditar nos meus talentos.

À Educadora de Infância Paula Chambel, minha educadora cooperante, pelo seu modelo e pela transmissão de segurança e sinceridade ao longo deste ano.

Aos meus pais por me permitirem concretizar o sonho de ser Educadora de Infância, por serem uma presença constante na minha vida e valorizarem as minhas conquistas.

À minha irmã, pela preocupação e pelo exemplo de profissionalismo e determinação.

Aos meus amigos, por apoiarem a minha caminhada, incondicionalmente.

Ao Fábio, por acreditar em mim desde o princípio.

ÍNDICE

Introdução	5
Capítulo I – Enquadramento Teórico	7
Conceção sobre Educação e Educador.....	7
Perspetivas sobre o futuro	9
Papel do Professor/Educador Investigador.....	11
Referentes Teóricos.....	12
Modelo <i>High/Scope</i>	12
Metodologia de Projeto.....	15
Movimento da Escola Moderna	17
A Educação para os valores	18
A Importância do Jogo Simbólico.....	19
Capítulo II – Metodologias de Investigação	22
Capítulo III – Contexto Organizacional.....	24
Caraterização da Instituição, do meio, famílias e crianças	24
Projeto Educativo.....	24
Plano Anual de Atividades.....	27
Regulamento Interno	29
Projeto Curricular de Turma	32
Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade.....	35
Capítulo IV – Intervenção e Exigências Profissionais	37
Rede Curricular.....	42
Intenções Pedagógicas	43
Legenda da Rede Curricular.....	44
Considerações Finais.....	45
Bibliografia	47

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Caracterização do Grupo dos 3 anos

Anexo II – Fotografias

Anexo III – Página do Portefólio Reflexivo: “A Evolução sentida”

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no decorrer do ano letivo de 2011/2012, sob orientação da Dra. Maria Isabel Brandão. Este reflete a prática pedagógica do estágio realizado na valência de Jardim-de-Infância, com um grupo de crianças de 3 anos de idade e com o apoio da Educadora Cooperante.

A sua elaboração prevê dar resposta às competências a adquirir pela Estagiária finalista que passam pelo conhecimento do estabelecimento de educação pré-escolar e dos seus documentos de gestão e administração, por fazer uma ponte entre a investigação teórica e a prática pedagógica tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, planificar, concretizar, refletir e avaliar a intervenção educativa, observar, registar e documentar as atividades e as reações e aprendizagens das crianças, fomentar momentos de envolvimento parental, intervir ao nível da instituição e da comunidade gerindo os recursos e recorrer a estratégias de investigação para sustentar práticas educativas inovadoras.

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em quatro capítulos e estes, por sua vez, estão divididos em subcapítulos. O primeiro corresponde ao Enquadramento Teórico, onde é feita uma abordagem às temáticas “Conceção sobre Educação e Educador”, “Perspetivas sobre o futuro”, “Papel do Professor/Educador Investigador”, os “Referentes Teóricos” da prática pedagógica realizada, “A Importância do Jogo Simbólico” e a “Educação para os Valores”. O segundo capítulo corresponde às Metodologias de Investigação postas em prática, o terceiro capítulo diz respeito ao Contexto Organizacional, onde foi feita a caracterização da instituição, do meio, das famílias e das crianças, tal como o traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade. Por fim, o quarto capítulo aborda a intervenção e as exigências profissionais.

O título do Relatório de Estágio – “A Importância do Jogo Simbólico” – encontra-se desenvolvido no capítulo do Enquadramento Teórico, por se tratar do fio condutor da intervenção realizada ao longo de todo o ano letivo.

Para além dos capítulos, o Relatório de Estágio conta, também, com as considerações finais da estagiária, as referências bibliográficas que sustentaram a sua elaboração e os anexos.

Ao longo da intervenção, surgiram obstáculos - pessoais e profissionais - que a dedicação e o empenho permitiram ultrapassar, e a estagiária pôde criar uma postura de investigação, de constante busca de respostas e estratégias, e de introspeção.

Por outro lado, a superação das exigências também se tornou possível devido à Orientadora de Estágio, a Dra. Maria Isabel Brandão, que acreditou sempre que é possível chegar mais longe e que os medos devem ser encarados como desafios a superar.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Conceção sobre Educação e Educador

A Educação Pré-escolar é o primeiro degrau a alcançar. Esta procurará promover o desenvolvimento global das crianças, enquanto seres individuais, com diferentes características e proveniência de diversos contextos, e inseri-las na sociedade.

A Educação Pré-escolar facultará os alicerces necessários para que cada um seja autónomo, vença o egoísmo, valorize os afetos, atente aos valores, acredite na democracia e saiba trabalhar cooperativamente.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei Quadro da Educação Pré-escolar, n.º5/97 de 10 de Fevereiro)

A Educação, enquanto processo intencional, atenta às características individuais de cada criança, tendo em conta a suas necessidades. Visa alcançar o sucesso através da aquisição de diversas aprendizagens. Assim, promover-se-ão a autoestima e a autoconfiança das crianças que trarão benefícios para si e para a convivência com os outros.

“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso a aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (Ministério da Educação, 1997:18)

Educar, nos dias que decorrem, exige, ao Educador de Infância, uma série de responsabilidades no que toca à sua prática profissional mediante as crianças. O Educador de Infância tem um papel fundamental relativamente à promoção do currículo, à elaboração da planificação e à estruturação do ambiente educativo. Este deverá observar as crianças sozinhas, em pequenos e grandes grupos, tendo em vista uma planificação flexível das atividades de acordo com as necessidades e interesses de cada criança.

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

As crianças são o foco do olhar atento do Educador. Observar e escutar aquilo que as crianças dizem e demonstram facilitará o caminho até aos seus interesses e necessidades, desbravando problemas e desafios que, eventualmente, possam surgir.

“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, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Ministério da Educação, 1997:25)

Na sua prática, o Educador de Infância, deve ter em conta a individualidade visto que todas as crianças são agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Nenhuma criança é igual a outra e, embora o contexto onde estão inseridas possa parecer semelhante, os seus interesses não são similares. Este deve, também, avaliar e adaptar a sua intervenção de acordo com cada criança e com o grupo.

“Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

Para finalizar, o Educador de Infância tem a função de envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças, o que pode originar um bom estímulo para a procura e o desejo de aprender.

“Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver (...);” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

A relação da família com o Jardim-de-Infância é importante para que entre ambas se crie uma ligação de cooperação e não de concorrência. O Educador deverá agilizar a relação entre ambos.

“(...) pensa-se que os efeitos na educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias.” (Ministério da Educação, 1997:22)

Perspetivas sobre o futuro

Ser Educador de Infância implica uma reflexão sobre os valores com os quais se pretende que as crianças cresçam. Os valores presentes na sua formação, desde cedo, serão uma mais-valia para que seja possível ajudar formar cidadãos sem preconceitos, que aceitem a diferença e não julguem os outros, assim como cidadãos sensíveis, verdadeiros e honestos, para com tudo aquilo que os circunda.

Todavia, é imprescindível referir que o futuro e a transmissão de valores depende não só dos Educadores como da família, sendo importante que ambos se completem e haja homogeneidade e continuidade entre a escola e a família.

“Educar supõe dar segurança, afecto, transmitir valores, saber pôr limites e dizer «não», mandar e proibir.” (Urra; 2010:123)

Os Educadores e a família devem formar uma parceria para que a criança não se sinta inferiorizada em ser uma entre vários, onde a atenção do Educador é partilhada entre todos. Sendo o Educador o mediador da aprendizagem do grupo, este permitirá que cada criança, individualmente, aprenda a viver democraticamente e a trabalhar cooperativamente.

Cabe, também, aos Educadores ter como base os valores que as crianças acarretam da sua família de modo a formá-los para a cidadania, fazendo-as interiorizar não só um sentido de responsabilidade para com os outros, mas também para com o meio ambiente, contribuindo para um futuro sadio e sustentável.

“O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de reconstrução desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária.” (Vasconcelos, 2007:12)

A autonomia e a responsabilidade são dois elementos que devem fazer parte da ambição familiar e dos Educadores. Uma criança que saiba tomar decisões, fazer as suas opções e esforçar-se para as concretizar, vai permitir que se torne num cidadão independente e que se saiba valer por si próprio.

Consequentemente, surge a socialização. Se assimilado, pelas crianças, que estas são responsáveis pelas atitudes e decisões que tomam, e que estas devem não só conhecer-se a si como aos outros e resolver os seus conflitos construtivamente, mais tarde, o seu modo de estar com os outros, será equilibrado e terão uma forma mais positiva de aceitar as críticas.

“Há que ensinar a criança a fazer e a aceitar compromissos, isto fá-la-á sentir-se bem e também a fazer com que outras pessoas se sintam bem, sendo-lhe mais fácil iniciar e manter conversas mediante perguntas abertas, expressar e aceitar queixas sem ser ofensiva, já que se pretende expressar aos outros aquilo de que não gostamos para que mudem, e vice-versa.” (Urra, 2010:112)

Porém, os valores sobre os quais os Educadores se devem debruçar, aqueles que têm maior ou menor peso, variam consoante a realidade e o contexto onde cada um exerce a sua profissão. Os profissionais da Educação, além da função de transmissão de conhecimento e de proporcionar novas aprendizagens, devem integrar-se na comunidade de modo a moderar a conduta das crianças e ajudá-las a serem tolerantes, respeitadoras e solidárias.

“O conhecimento terá que estar intimamente ligado à vida da comunidade de tal modo que não só possa beneficiar essa mesma comunidade, como ainda possa ser controlado por ela, no quadro do seu sistema de valores próprio. (...) o professor precisará de se tornar parte integrante da comunidade.” (Garrido, 1996:81)

É fundamental que o Educador apoie as crianças de modo a estimular todas as suas capacidades e competências tanto ao nível pessoal, como social e cognitivo. Este deverá ajudar as crianças a ter sempre em conta o reconhecimento dos seus direitos, aliados à noção das suas responsabilidades. Em suma, o Educador deverá procurar que as crianças, os futuros cidadãos de amanhã, cresçam em harmonia consigo mesmos, tendo em conta os outros e as gerações vindouras.

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

Papel do Professor/Educador Investigador

A aposta na formação contínua e na aquisição de conhecimentos e práticas mais recentes, permitem que cada Educador e Professor se transforme num Professor-investigador. O seu perfil baseia-se na aposta na sua própria formação e na procura de respostas no que diz respeito à sua prática pedagógica.

Permanecer em constante procura de evolução e com espírito crítico relativamente ao desempenho, são características que devem acompanhar um Professor-Investigador. Este deverá assumir um duplo papel enquanto Professor e Investigador, assumindo a sua profissão e a respetiva oportunidade e opção de melhoria, tendo como base uma boa gestão do ensino e aprendizagem. O seu perfil não prevê, de modo algum, estancar a procura do saber, saber fazer e saber ser.

A conceção deste conceito não traz apenas benefícios para o Educador, mas prevê uma melhoria na qualidade do ensino, especialmente no que diz respeito aos saberes e aptidões adquiridos pelas crianças.

“A formação contínua tem como objectivos fundamentais: a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula; c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;” (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro)

Um Professor-investigador deve ser capaz de encarar a possibilidade de surgirem problemas no processo de aprendizagem das crianças, a partir da observação e dos resultados obtidos. Este deve questionar-se, sobretudo, acerca dos motivos pelos quais as crianças possam apresentar dificuldades e refletir sobre a sua prática pedagógica. Consequentemente, o seu desempenho deverá ser submetido a uma avaliação concretizada pelo próprio Docente, onde este fará questões, formulará hipóteses e dará soluções/respostas.

“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. (...)”

Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (Alarcão, 2000:6)

O Professor-investigador deverá ter, também, a tarefa de partilhar a sua investigação e formação com os outros. A sua investigação deverá ter o propósito de não só o fazer evoluir enquanto profissional da Educação, bem como procurar desenvolver novos saberes e noções, apostando na inovação.

Em suma, um bom Educador só poderá ser designado como investigador caso reflita sobre o que ensina e o modo com o faz. Cabe ao Educador definir as melhores estratégias a usar com o seu grupo de crianças a fim de as fazer adquirir competências. A sua formação contínua permitir-lhe-á encarar possíveis problemas como desafios à sua prática.

Referentes Teóricos

Modelo *High/Scope*

Um dos modelos curriculares que se tornaram base da prática pedagógica desenvolvida no decorrer do ano letivo, foi o modelo *High/Scope*.

Trata-se de um modelo, iniciado pelo psicólogo *David P. Weikart*, em 1960 (Oliveira-Formosinho, 2007:55), tendo passado por um processo evolutivo do currículo constituído por quatro fases: educação compensatória, tarefas piagetianas/tarefas de aceleração, as experiências-chave: da aceleração à construção e a criança motor da aprendizagem no diálogo (Oliveira-Formosinho, 2007:56-59). A sua evolução permitiu alertar para a importância da observação das crianças e dos seus interesses, para uma posterior planificação adequada ao contexto.

“Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.” (Oliveira-Formosinho, 2007:59)

O modelo *High/Scope* privilegia a aprendizagem pela ação onde as crianças constroem o seu próprio conhecimento a partir da sua motivação intrínseca, e das questões que colocam quando deparadas com um problema ou algo que suscite a sua atenção. Da sua curiosidade surge a necessidade de descobrir soluções e explorar diversas formas para encontrar as respostas que procuram. Em suma, as crianças são agentes ativos da sua própria aprendizagem que aprendem através das suas explorações, da sua experiência diária e quotidiana, e da sua possibilidade de agir diretamente sobre os objetos.

“As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para pôrem em prática.” (Hohmann, 2009:5)

O educador desempenha, assim, um papel fundamental no que toca à orientação das crianças em ação. Este tem a função de apoiar as crianças, encorajando-as. Porém, este deverá dar um especial apreço à observação e à reflexão. À medida que as crianças vão explorando materiais e ideias, cabe ao adulto observar e conversar com as crianças de modo a compreender e acompanhar o seu raciocínio.

O adulto deve atentar não só quanto à definição das áreas lúdicas, como dos materiais que estas possuem, organizando todo o ambiente educativo, assim como deverá estabelecer relações positivas com as crianças.

“Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios.” (Hohmann, 2009:27)

No que diz respeito à aprendizagem pela ação, as experiências-chave devem ser um foco de atenção do educador. A sua atenção e o fornecimento de um apoio adequado permitem que as experiências quotidianas das crianças se tornem numa forma de criar aprendizagens através do contacto com pessoas e com diversos materiais, entre outros.

“(…) o papel dos adultos é o de criar um contexto no qual estas experiências, tão importantes do ponto de vista do desenvolvimento, possam ocorrer e depois, quando ocorrem, o de as reconhecer, apoiar e sobre elas construir aprendizagens.” (Hohmann, 2009:32)

Também a valorização da interação adulto-crianças é um alvo fulcral. Num ambiente de aprendizagem, em que as crianças adquirem conhecimento através da sua ação e de tudo aquilo com o qual contactam, o adulto proporcionará um suporte à socialização da criança. Este acompanha as crianças na sua resolução de problemas e aposta no diálogo e na reflexão consigo e com o restante grupo, o que criará um clima de apoio no qual as crianças se compreendem a si mesmas e ao adulto. A partilha entre o adulto e as crianças permitirá não só que o adulto se mantenha no papel de moderador da aprendizagem das crianças, como fará que estas ganhem autonomia, empatia e confiança nos outros.

“Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo.” (Hohmann, 2009:63)

Por último, e não menos importante, surge a rotina diária: a estrutura flexível que reflete a ordem as atividades a realizar pelas crianças, individual ou coletivamente.

A rotina diária da abordagem *High/Scope*, tida em conta ao longo do ano letivo, indica às crianças a sequência dos acontecimentos que se vão suceder no decorrer do tempo em que estas se encontram no Jardim-de-Infância. Através desta, as crianças compreendem o seguimento das atividades, sem que sintam a necessidade de questionar o que irão fazer no momento que se segue.

“(...) a rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempo 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, 2009:224)

A rotina diária oferece toda uma organização social onde os adultos e as crianças se regem a partir do controlo partilhado, ou seja, a rotina acaba por ser alinhada por ambos, em simultâneo. O adulto não é detentor do controlo das atividades das crianças uma vez que estas, por sua vez, têm a possibilidade de as organizar e dar resposta aos seus interesses e desejos espontâneos.

“A rotina diária da High/Scope proporciona assim às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e a consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia.” (Hohmann, 2009:225)

Metodologia de Projeto

O Trabalho de Projeto depende da participação ativa das crianças para a construção das suas próprias aprendizagens, tendo como base os seus interesses. O seu grande alicerce é a Pedagogia Ativa onde as crianças, a natureza e o mundo social se fundem. A experiência é o elemento-chave para a aquisição de conhecimento, e é a partir desta que as crianças se tornam agentes ativos da sua própria aprendizagem. Por outro lado, a participação sustenta o Trabalho de Projeto.

O contexto educativo, que visa uma pedagogia onde as crianças participam, forma-se a partir da participação e do diálogo que existe entre todos os intervenientes: os adultos e as crianças.

“A Metodologia de Projecto, da qual John Dewey e William Kilpatrick contribuíram sendo hoje referências incontornáveis, tem (...) a sua base compreensiva na Pedagogia Progressiva. No núcleo duro desta pedagogia (...) abriga-se, (...) uma conceção de Homem, Conhecimento e Sociedade, e é em função desta conceção que a teoria se projeta em ação educativa. (...) A experiência é o conceito aglutinador destas interações diversas: o ponto de interceção existencial entre o homem e o mundo.” (Oliveira-Formosinho, 2011:51)

A base da Metodologia do Trabalho de Projeto é o ato intencional que surge através de um problema ou de uma questão por resolver, sobre os quais é necessário deliberar e planear para encontrar possíveis respostas e/ou adquirir novos conhecimentos e práticas. Por este motivo, as crianças terão de ver a sua prática orientada.

“O ponto de rutura com a pedagogia tradicional transmissiva radica, desde logo, no carácter vivido, real e não académico do conteúdo da aprendizagem, pois o verdadeiro conteúdo é a experiência do aluno e o seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientada.” (Oliveira-Formosinho, 2011:55)

No âmbito desta Metodologia, o Educador desempenha o papel de moderador que orienta a pesquisa e a procura das crianças, desafiando-as, ou

seja, *“No trabalho de Projecto, o papel do Professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor.”* (Katz, 1997:171)

A dúvida deixa de ser um impedimento para passar a ser um dos principais motores para que as crianças ambicionem progredir e procurar saber mais e construam, assim, as suas próprias aprendizagens significativas.

É a dinâmica vivida no Trabalho de Projeto e as atividades que lhe dizem respeito, que modelam os comportamentos das crianças, fazendo com que estes assumam diversos papéis e adquiram disposições emocionais de grande importância, como é o caso da responsabilidade, da partilha e da perseverança.

A procura do saber, oriunda das crianças, chega ao seu mais alto nível quando estas, ativamente, se envolvem em projetos que sintam como seus e sobre os quais são responsáveis.

“O prazer da pesquisa e a responsabilidade da escolha, desloca o eixo da função educativa da escola de uma ética da autoridade centrada no professor e nas regras pré-estabelecidas próprias de uma moralidade baseada na heteronomia (a condução de si determinada pelo outro), para uma ética da responsabilidade onde a autonomia está no centro.” (Oliveira-Formosinho, 2011:62)

As crianças partilham as suas experiências, umas com as outras, e abrem os braços para a democracia, onde todos se respeitam, participam ativamente, escolhem e cooperam para o bem comum. É a dinâmica que organiza e modela o Trabalho de Projeto.

“As experiências de cooperação, o partilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo (...).” (Oliveira-Formosinho, 2011:63)

Aquilo que distingue o Trabalho de Projeto é que este necessita de quatro aspetos fundamentais para se poder concretizar: um problema (e não um tema), reflexões, pesquisa e os seus atores - as crianças e o Educador.

Este deverá começar pelos interesses das crianças, que serão constituídos como o problema pela ação do Educador. Em segundo lugar o problema deve ser analisado e, entre todos, serão colocados objetivos e hipóteses. Em terceiro, seguem os planos da ação-pesquisa, ou seja, aquilo

que se pretende saber e realizar. E, em último, encontra-se o desenvolvimento da pesquisa, a parte prática que poderá conduzir a uma resposta-solução.

“Os passos do projeto, (...) não são passos cronologicamente, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis (Kilpatrick, 1926:205). Tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.” (Oliveira-Formosinho, 2011:57)

A avaliação não está incluída nas fases do Trabalho de Projeto, nem se trata do último passo uma vez que se trata de um procedimento implícito a todos os passos acima referidos pois *“A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto.” (Oliveira-Formosinho, 2011:57)*

Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem por base a pedagogia de *Célestin Freinet*, e associou-se à Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna no ano da sua morte, em 1966, permitindo, assim, dar os primeiros passos do Movimento em Portugal (Oliveira-Formosinho, 2007:125).

Os princípios pedagógicos do MEM andam em redor da vida democrática nos quais as crianças, com o apoio do Educador, criam um ambiente – material, afetivo e social - com o qual poderão tirar o melhor partido para alcançar novos conhecimentos. A cooperação é, também, uma das sustentações deste Movimento pois as responsabilidades e as decisões a tomar devem ser partilhadas entre todos, sejam estas sobre as atividades, os meios e os materiais e/ou sobre o tempo.

“A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Oliveira-Formosinho, 2007:127)

Cabe aos Educadores de Infância, e às crianças, compreender qual a estratégia mais adequada, para que estas últimas adquiram novas aprendizagens, tendo em conta as suas características e o seu ritmo. É necessário que ambos negoceiem atividades e projetos a desenvolver em torno dos interesses e saberes das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho *“Para os docentes do MEM, o acto didáctico cumpre-se com os alunos, num esforço de*

apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada para o aluno assimilar os respectivos conteúdos.” (2007:129).

O Educador tem, também, a função de partilhar a informação adquirida e as aprendizagens feitas pelas crianças, através da sua exposição e divulgação pois, no Movimento da Escola Moderna, *“A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.”* (Oliveira-Formosinho, 2007:129).

Em primeiro lugar, os colegas serão os primeiros a ter a possibilidade de observar o que foi realizado mas, conseqüentemente, também outros grupos, os pais e as famílias, poderão ver seus trabalhos. Assim, também a motivação da criança está em causa e poderá ser elevada, caso seja valorizada pelas suas conquistas.

“Acentua-se, assim, o valor motivacional e cívico que constituem a cooperação e a comunicação, não só na construção dos saberes individuais, pelo esforço de cada aluno, para ensinar o que aprendeu, clarificando e pondo à prova essas aprendizagens, mas sujeitando-as à partilha como exercício solidário.” (Oliveira-Formosinho, 2007:129)

Por outro lado, o facto de as paredes da sala se encontrarem revestidas com trabalhos das crianças e nestas também se encontrarem planificações e tabelas de registos, permite que o ambiente da sala seja estimulante, motivador e agradável, podendo resultar em trabalhos em constante evolução.

A Educação para os Valores

A Educação para os valores diz respeito não só ao presente, como ao futuro, trata-se de os valores com os quais pretendemos que as crianças se desenvolvam para que cresçam felizes com os outros e consigo mesmas. As crianças seguem o modelo dos adultos com quem convivem no seu quotidiano e o exemplo dos seus colegas. Javier Urra fala da infância como sendo *“...a etapa da vida em que, dependendo absolutamente dos outros, se confia neles,*

se olha em frente, se fica surpreendido com tudo, se tem ânimo, se aprende, se vive com paixão.” (2010:101).

A Educação Pré-escolar dá, às crianças, a possibilidade de crescer em harmonia com os outros, fomentando a socialização. Os valores que o Educador de Infância evidencia na sua prática são aqueles que as crianças interiorizarão. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “São os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano no jardim de infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores.” (Ministério da Educação, 1997:52).

Se o adulto tiver o respeito como sustentação da sua prática e valorizar cada criança com as características que possuem, estas terão um modelo que poderão seguir e que facilitará a sua socialização e relação com os outros. As crianças compreenderão que devem respeitar os outros de modo a serem respeitadas, também.

“A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si.” (Ministério da Educação, 1997:52-53)

A autonomia, a justiça, o respeito, a cooperação, a partilha e a amizade são alguns dos valores que as crianças têm a possibilidade de adquirir no contexto da Educação Pré-Escolar e “É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e a atitudes seus e dos outros...” (Ministério da Educação, 1997:52).

A Importância do Jogo Simbólico

O jogo simbólico, que também pode ser denominado como “faz de conta”, “É uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes.” (Ministério da Educação, 1997:60).

Desde cedo as crianças imitam os adultos e, à medida que vão crescendo, tornam-se capazes de elevar a imitação para ações mais complexa,

interpretando diversos papéis, recorrendo a inúmeros materiais e interagindo com os outros.

“A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível, como o de «mamã» ou de «uma pessoa da mercearia».” (Hohmann, 1979:224)

O desempenho de papéis, pelas crianças, pode tornar-se numa mais-valia para os adultos com quem estas convivem diariamente, e a observação do seu jogo simbólico pode contar muito a respeito de cada criança e das suas vivências. Segundo Hohmann, *“O desempenho de papéis (...) é outra forma de as crianças representarem experiências que tiveram e aquilo que sabem sobre as pessoas.”* (1979:228). Os Educadores de Infância poderão tirar partido da observação do jogo simbólico de cada criança para poder entender o seu comportamento mediante determinadas situações e atentar à sua visão sobre os acontecimentos que esta experiencia.

Porém, o adulto também desempenha um papel fundamental uma vez que é um agente ativo no que toca ao proporcionar, às crianças, materiais e oportunidades para a representação de papéis e *“Tendo tido pouca experiência de desempenho de papéis, algumas crianças podem querer assumir um papel mas precisar da ajuda de um adulto...”* (Hohmann, 1979:228).

Relativamente às vantagens do jogo simbólico e da sua valorização, é um facto de que este estimula e desenvolve *“A expressão e comunicação através do próprio corpo...”* (Ministério da Educação, 1997:60). O recurso à linguagem e/ou à expressão corporal estão subjacentes a este tema. Para que as crianças representem o que quer que seja, vão recorrer à sua própria expressão e percepção do mundo que as circunda.

Através do jogo simbólico as crianças podem expandir várias aptidões e aperfeiçoá-las junto dos seus amigos e do adulto. É, também, a partir deste que a criança terá a possibilidade de se desenvolver e adquirir uma série de aprendizagens pois *“As crianças são claramente motivadas pelo brincar.”* (Moyles, 2002:165).

O desempenho regular de papéis suporta benefícios comunicativos e emocionais uma vez que se trata de algo essencial ao desenvolvimento das crianças. De acordo com Javier Urra, *“A brincar desenvolvem-se a afectividade,*

a psicomotricidade, a inteligência, a criatividade e promove-se o equilíbrio afectivo e a saúde mental.” (2010:127).

O jogo simbólico traz não só mais-valias para as crianças como para os adultos: *“O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.” (Moyles, 2002:12).*

No jogo simbólico a criança recria a sua realidade recorrendo à imaginação e à fantasia, assim como interpreta inúmeros papéis e exprime emoções, recorrendo ou não ao uso da linguagem. O “faz de conta” abre, também, os horizontes da socialização, em que a criança deixará de desempenhar o jogo paralelo para passar a interagir com as restantes crianças do grupo. A criança que recria papéis e executa o jogo simbólico com afinco será, mais facilmente, um adulto com competências e capacidades sociais mais equilibradas.

CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A observação foi uma das principais formas de investigação educacional pois, sendo uma constante, permite conhecer as crianças e adquirir uma série de dados sobre os seus comportamentos quando se encontram a trabalhar individualmente, em pares, e em pequeno ou grande grupo. Esta facilitou a obtenção de informações que um olhar desatento não alcança e que contribuíram para a tomada de decisões educativas.

Consequentemente, o espectro da observação foi alargado para as fotografias e para os registos uma vez que “*A observação directa pode assumir diversos formatos.*” (Oliveira-Formosinho, 2002:180). Foram elaborados registos de incidentes críticos “*...que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado ou registado.*” (Oliveira-Formosinho, 2002:181), descrições diárias que “*...podem documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento...*” (Oliveira-Formosinho, 2002:180) e, ainda, listas de verificação ou controlo que “*...ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados.*” (Oliveira-Formosinho, 2002:187)

Um outro tipo de registo realizado, derivado da observação direta, foram as *Targets* – fichas de observação das oportunidades educativas da criança – que, realizadas com frequência, permitem registar atividades, verificar qual a zona de iniciativa das crianças na sua realização, se as atividades são realizadas individualmente, em pares e em pequeno ou grande grupo, qual a área de conteúdo focada, qual o nível de envolvimento da criança e qual o tipo de interação.

No que diz respeito à investigação educacional, as planificações e as avaliações não devem ser excluídas visto permitirem ao profissional de educação analisar e refletir sobre a sua prática e as reações das crianças, de modo a construir um processo evolutivo para ambos. Segundo o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, o Educador de Infância “*Planifica a intervenção*

educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes do processo educativo;”.

As fichas de anamnese realizadas pela Educadora Cooperante e os questionários realizados pela Estagiária, que não foram preenchidos pela totalidade dos Encarregados de Educação, permitiram obter dados acerca das crianças e dos seus Encarregados de Educação (*in* Anexo I – Caracterização do Grupo da sala dos 3 anos).

Também o Portefólio da Criança foi uma forma de investigação educacional. Embora tenha sido realizado somente com uma criança, este facilita ao Educador de Infância verificar quais os trabalhos que a criança mais gosta, o que pensa sobre eles e, acima de tudo, permite à criança ver a sua própria evolução quando folheia o seu portefólio. Segundo *Shores*, “Os portefólios aplicam-se a um desenvolvimento profissional contínuo, porque revelam tópicos muito ricos e relevantes para cada profissional investigar.” (2001:23).

Por fim, mas não menos importante, surge a investigação pela pesquisa teórica que se baseou não só na leitura livros como na leitura de legislação para a Educação Pré-Escolar. *Quivy* e *Campenhoudt* alertam para a importância de “...explorar as teorias e adquirir o hábito de reflectir...” (1992:48) e, mais à frente, referem que “É preferível, com efeito, ler de modo aprofundado e crítico alguns textos bem escolhidos a ler superficialmente milhares de páginas.” (1992:50).

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Caraterização da Instituição, do meio, famílias e crianças

A instituição situa-se na cidade do Porto, na freguesia de Cedofeita. A análise dos documentos que a esta possui, como é o caso do Plano Anual de Atividades, do Regulamento Interno e o Projeto Educativo, permite conhecer com mais afinco o funcionamento da instituição. O Projeto Curricular de Turma ajudou a aprofundar o conhecimento de várias características e comportamentos das crianças da sala dos 3 anos.

Projeto Educativo

O Projeto Educativo da instituição trata-se de um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da mesma. Refere os recursos, os objetivos e a sua organização. É resultante de uma dinâmica participativa de todos os intervenientes da instituição e pensa na educação como processo contínuo.

“«Projeto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril)

Costa diz que o Projeto Educativo (PE) é um *“Documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa.” (1994:24).*

Uma vez que a instituição não possui ideário, o Projeto Educativo funciona como a identidade da instituição. Segundo Costa, “*Nas escolas sem ideário, o projeto educativo procura não só estabelecer o que a escola pretende mas também o que a escola é, desempenhando, assim, na tentativa de estabelecer a identidade própria da instituição...*” (1994:23).

O Projeto Educativo da instituição começa com uma pequena introdução, com o porquê de o construir – pela necessidade de conhecer a história da instituição, as suas necessidades e função social na sociedade atual.

“*Nota prévia – Porquê um projeto para esta escola?*” (Costa, 1994:26)

Segue-se a definição de escola, referindo que esta abriu com autorização do Ministério da Educação, em instalações cedidas por uma escola secundária. Indica que a iniciativa se enquadra nas ações desenvolvidas pela Obra Social do Ministério da Educação e que, devido ao projeto de requalificação de escolas do Ministério da Educação, as instalações ocupadas teriam de ficar livres. Assim, a instituição encontra-se provisoriamente instalada numa casa alugada à Santa Casa da Misericórdia do Porto até estarem prontas as instalações definitivas.

“*Caracterização contextual – História da Instituição*” (Costa, 1994:26)

Sucedem-se os princípios básicos – princípios pedagógicos - que indicam, de um modo geral, que a instituição pretende estabelecer uma aprendizagem cooperada, possibilitar rotinas planeadas, desenvolver bons hábitos de alimentação, higiene e educação ambiental e criar, com a família, um clima de abertura e diálogo.

“*Definição de escola - Princípios básicos da instituição (conceção de educação/valores fundamentais)*” (Costa, 1994:26)

Seguidamente encontra-se a caracterização contextual - caracterização do meio - que começa pela descrição da freguesia onde está inserida a instituição, tratando-se de uma zona comercial por excelência, pouco industrializada e com serviços variados. A freguesia possui, também, quatro organismos de poder judicial, instituições religiosas, instituições de recreio e de saúde, infraestruturas educacionais e de apoio ao serviço social.

“Caracterização contextual – Caracterização do meio local circundante (social, económico, cultural, geográfico, infra-estruturas).” (Costa, 1994:26)

De seguida, advêm os elementos materiais da instituição com a respetiva morada e a indicação de que as novas instalações estão a ser construídas.

“Caracterização contextual – Elementos materiais da instituição (edifício, dependências)” (Costa, 1994:26)

Depois, encontra-se a referência aos elementos humanos, onde é declarado que as salas podem receber cinco bebés, dez crianças de 1 ano, doze crianças de 2 anos, vinte crianças de 3/4 anos e vinte crianças de 4/5 anos, e que o pessoal é constituído por quatro educadoras-de-infância, sete auxiliares de educação, uma cozinheira e uma empregada de limpeza. Contudo, não há qualquer referência aos Encarregados de Educação, apenas que se trata de uma associação de pais.

“Caracterização contextual – elementos humanos da instituição (alunos, professores, pessoal não docente, pais)” (Costa, 1994:26)

No que toca aos objetivos gerais do Projeto Educativo da instituição, estes subdividem-se em quadro domínios: objetivos de âmbito pedagógico, objetivos do âmbito institucional, objetivos no âmbito relacional e objetivos no âmbito administrativo.

Os objetivos de âmbito pedagógico baseiam-se na promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania. Contudo, não fazem referência à metodologia e à interdisciplinaridade – interação entre áreas de conteúdo.

“Objetivos gerais – De âmbito Pedagógico (metodologia, valores e atitudes, desenvolvimento pessoal, interdisciplinaridade)” (Costa, 1994:26)

Os objetivos do âmbito institucional referem-se às parcerias com outras instituições, como é o caso da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a partir da formação de alunas estagiárias.

“Objetivos gerais – De âmbito institucional (participação, relações com a comunidade, formação de Professores)” (Costa, 1994:26)

Os objetivos no âmbito relacional dizem respeito, exclusivamente, com o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo.

“Objetivos gerais – De âmbito relacional (clima de relações humanas, convivência, dimensão interpessoal)” (Costa, 1994:26)

Os objetivos do âmbito administrativo referem que o financiamento é obtido através das mensalidades das crianças, das quotizações dos associados e do subsídio atribuído pela Segurança Social, afirmando que é pretendido dar prioridade às atividades, ao equipamento e ao material.

“Objetivos gerais - De âmbito administrativo-financeiro (canais de comunicação, prioridades orçamentais)” (Costa, 1994:26)

O quarto grande ponto do Projeto Educativo da instituição denomina-se “Organização da Estrutura Organizacional e Funcional”. Este começa pela apresentação do organograma onde se encontram: a Direção, a Coordenadora, a gestão, o Conselho Pedagógico, a Assembleia Geral e o Conselho Fiscal.

“Determinação da estrutura organizacional e funcional – Estrutura organizacional global (órgãos fundamentais, composição, relacionamento, organograma)” (Costa, 1994:26)

No final, é feita uma pequena focagem às atividades, indicando que as crianças a partir dos três anos poderão beneficiar, facultativamente, de atividades extra-curriculares como natação, dança, inglês, ioga e que, no mês de Julho, é organizado um período de praia para os grupos dos 2, 3 e 4 anos.

Por último, encontram-se as disposições finais, onde se esclarece que o Projeto Educativo é divulgado a toda a comunidade educativa, sendo avaliado no final de cada ano letivo, e que entrou em vigor em Setembro de 2009.

“Disposições finais – Divulgação do projeto, avaliação do projeto, revisão do projeto” (Costa, 1994:26)

Plano Anual de Atividades

“«Planos anual e plurianual de actividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à

identificação dos recursos necessários à sua execução;” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril)

O Plano Anual de Atividades é o documento que planifica as atividades da instituição ao longo do ano letivo, tendo como base os objetivos pretendidos e as estratégias para os alcançar, ou seja, é um *“Instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização de estratégias, meios e recursos para os implementar.”* (Costa, 1994:27)

O Plano Anual de Atividades (PAA) da instituição para o presente ano letivo – 2011/2012 –, contém as atividades a realizar no decorrer do ano letivo, tal como todas as festividades a comemorar na instituição. Este encontra-se dividido por três períodos, sendo que o primeiro engloba os meses de Setembro a Dezembro, o segundo período os meses de Janeiro a Abril e, finalmente, o terceiro período, os meses de Abril a Julho.

O PAA da instituição tem indicado o dia de começo de cada período, quais os dias comemorativos a festejar pela instituição, a reunião de pais de início do ano letivo, as visitas de estudo, as datas de maior festejo (Natal, Carnaval e Páscoa), o dia de começo de cada estação do ano, qual o período em que começa e acaba a época de praia e, por fim, a festa de final de ano.

No caso específico do Plano Anual de Atividades da instituição, como acima descrito, apenas são referidas as atividades a realizar no decorrer do ano letivo, demonstrando não ter como base *“...os princípios apresentados e os objetivos propostos pelo Projeto Educativo da Escola; as orientações decorrentes da análise do Relatório Anual de Atividades da Escola do ano letivo anterior; um levantamento das necessidades a partir de um Diagnóstico da situação real (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal, ...) do ano letivo a que o plano se refere.”* (Costa, 1994:28)

O Plano Anual de Atividades da instituição não contextualiza as atividades propostas, tratando-se de uma mera calendarização das atividades a realizar.

“...o conjunto de pospostas, ou projetos que, no seu conjunto, constituem o «Plano de Atividades da Escola» previsto para um determinado período de tempo só tem valor se, de facto, essas propostas traduzirem a forma possível de

satisfazer objetivamente um conjunto de necessidades realmente sentidas e identificadas, uma situação a ultrapassar ou problema a resolver, e que estão (ou deverão estar) inequivocamente enquadradas nas «grandes opções educativas» do «Projeto Educativo» da respetiva escola.” (Vilar, 1993:45)

Regulamento Interno

“«Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril)

As instituições educacionais são constituídas por uma grande diversidade no seu regime interno, passando não só pelas crianças, como pelos Encarregados de Educação e pessoal docente e não docente, exigindo uma organização coerente documentada que passa pela redação de um Regulamento Interno – documento normativo de toda a instituição e dos seus intervenientes.

O Regulamento Interno (RI) é um *“Documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém das regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.”* (Costa, 1994:31, adaptado de Rodríguez, 1985:434)

O Regulamento Interno da Instituição encontra-se dividido em sete capítulos, que são, respetivamente: disposições gerais, processo de seleção e admissão, regras de funcionamento, direitos e deveres, da segurança e da saúde, da mensalidade e, por fim, disposições finais. Cada capítulo encontra-se organizado por normas.

A primeira norma do presente documento – Capítulo I – tem como título “Âmbito de Aplicação”, localiza a instituição, referindo que se situa na cidade do Porto, qual o número do livro onde está registada sob a inscrição do 9.º Cartório Notarial do Porto, que se trata de uma Instituição Privada de

Solidariedade Social e que possui um acordo de cooperação para a resposta social de 20 crianças.

“Regulamento Interno da Escola (Possível Estruturação) - Generalidades – Âmbito de aplicação” (Costa, 1994:32, adaptado de Dacal, 1986:377-378)

As normas II e III dizem respeito aos objetivos, referindo que é objetivo do infantário o desenvolvimento global da criança, assim como são objetivos do regulamento a promoção do respeito pelos direitos da criança e o cumprimento das regras de funcionamento do estabelecimento. Segundo Vilar (1993:47), o Regulamento Interno *“...deve configurar os princípios elementares e genéricos do funcionamento da escola enquanto organização, estimulando em todos quanto nela (e por ela) participam, a vontade conscientizada de uma melhoria permanente do próprio funcionamento.”*.

O Capítulo II do Regulamento Interno esclarece que as crianças deverão ter entre 3 e a 5 anos de idade para poderem ser admitidas na instituição, que o Encarregado de Educação deverá preencher a inscrição acompanhado de vários documentos da criança.

O Capítulo III do Regulamento Interno menciona na valência de pré-escolar a lotação máxima é de 43 crianças e que a coordenação pedagógica é sempre assumida por uma Educadora de Infância.

O Regulamento Interno conta, também, com a indicação dos horários de funcionamento, podendo encerrar durante o período de 15 dias, caso a maioria dos Encarregados de Educação o decida.

A instituição apela à atenção do crescente valor pedagógico de as crianças entrarem no Jardim-de-Infância até às 9h30, refere quais as refeições realizadas e, por último, alude que, em caso de ser promovido um passeio ou uma deslocação em grupo, os Encarregados de Educação serão avisados por escrito com a antecedência mínima de 48 horas.

“Regulamento Interno da Escola (Possível Estruturação) - Da convivência na instituição – Normas gerais de regime interno” (Costa, 1994:32, adaptado de Dacal, 1986:377-378)

O Capítulo IV do Regulamento Interno menciona que os utentes têm direito a igualdade de tratamento, mas, por outro lado, são considerados

deveres como cumprir as normas estabelecidas no Regulamento Interno. Os funcionários gozam o direito de serem tratados com educação e urbanidade e o dever de cumprir o exercício dos respectivos cargos.

“A escola é uma instituição cuja complexidade organizacional (designadamente a decorrente da heterogeneidade de idades, interesses, funções, papéis dos seus membros) exige, para o seu correto funcionamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.”
(Costa, 1994:31)

O Capítulo V do Regulamento Interno refere que cabe à instituição fazer o seguro de acidentes pessoais de cada criança, que em caso de doença ou acidente o estabelecimento obriga-se a comunicar imediatamente aos Encarregados de Educação ou aos representantes legais e, se necessário, são providenciados meios de transporte e internamento, tudo ao abrigo do Serviço Nacional de Saúde e da Segurança Social.

“...proponho que um «Regulamento Interno de Escola» contemple os domínios seguintes: (...) princípios gerais de organização administrativa e funcional da escola, designadamente dos «serviços de apoio».” (Vilar, 1993:48)

O Capítulo VI diz que o preçário do estabelecimento tem acrescidos ao valor da mensalidade, o valor da inscrição, da renovação de inscrição, das atividades extra-curriculares, da jóia de admissão de associado e da conta de associado, e este varia de acordo com o rendimento *per-capita* do agregado familiar, tendo como base a tabela constante do *Despacho Conjunto 300/97* do Ministério da Educação. É dito, ainda, que as mensalidades devem ser pagas até ao dia 8 de cada mês.

“...proponho que um «Regulamento Interno de Escola» contemple os domínios seguintes: (...) princípios genéricos para a preparação, elaboração, execução, acompanhamento e avaliação da gestão do orçamento da escola.”
(Vilar, 1993:48)

Por fim, encontra-se o Capítulo VII, constituído pelas disposições finais, onde é feita uma referência às alterações do regulamento: os responsáveis do estabelecimento devem informar os Encarregados de Educação ou os representantes legais das crianças sobre quaisquer alterações no RI, com a antecedência mínima de trinta dias.

“Regulamento Interno da Escola (Possível Estruturação) – Alterações ao Regulamento Interno” (Costa, 1994:21, adaptado de *Dacal*, 1986:377-378)

O Regulamento Interno da instituição em questão não faz referência às suas bases legais, ou seja, não fundamenta as suas normas. Existem inúmeras expressões comprovativas de que o documento foi realizado consoante a legislação em vigor, sem a especificar.

“Se bem que um regulamento interno (...) necessite de competência técnica para a sua elaboração, cada instituição deverá criar condições, ou mesmo exigir, para que toda a comunidade educativa, nomeadamente através dos seus legítimos representantes, participe na sua elaboração e aprovação.” (Costa, 1994:31)

Embora se saiba que foi a Associação de Pais quem organizou e elaborou o presente documento, o RI não possui nenhuma referência aos seus autores.

Projeto Curricular de Turma

O Projeto Curricular de Turma trata-se do documento que descreve uma dada turma, baseando-se nas características que cada criança possui e nas aprendizagens adquiridas, tendo em conta os objetivos futuros a atingir.

“...uma escola para todos, e que a todos deseja proporcionar condições de sucesso, tem de incorporar no currículo as culturas locais e as especificidades dos alunos que a frequentam. Em utopia, podemos dizer que o currículo devia ser adequado a cada aluno. (...) Os PCT, diretamente relacionados com o PEE e o PCE, constituem um dispositivo de gestão curricular importantíssimo para a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para os diversos alunos e que lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade.” (Leite, 2001:21)

O caso particular do Projeto Curricular de Turma da sala dos 3 anos, contempla a caracterização real do grupo a partir de cada uma das áreas de conteúdo e a caracterização teórica baseada em autores como Piaget, uma vez que as crianças se encontram no estágio pré-operatório.

“Jean Piaget denominou o período pré-escolar como estágio pré-operatório. Neste segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo, que se estende

aproximadamente entre os 2 e os 7 anos, as crianças tornam-se gradualmente sofisticadas no uso do pensamento simbólico.” (Papalia, 2001:312)

O Projeto Curricular de Turma começa pelas intenções pedagógicas - intenções gerais que correspondem ao que as crianças deverão ser capazes de concretizar até ao final do ano letivo -, e faz a caracterização real das crianças baseada nas “...áreas de conteúdo – que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Distinguindo-se três áreas de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação que compreende três domínios: a) domínio das expressões com diferentes vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; b) domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; d) domínio da matemática; Área de Conhecimento do Mundo.” (Ministério da Educação, 1997:14)

Segue-se, depois, a caracterização real do grupo para cada Área de Conteúdo.

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças são pouco egocêntricas pois embora queiram ser sempre os responsáveis e os primeiros a fazer tudo, brincam com os colegas, são autónomas (lavam as mãos, vão à casa de banho, vestem-se e tiram a bata sozinhas), são organizadas e arrumam a área em que se encontram quando o adulto lhes indica, todos sabem marcar a sua presença no quadro das presenças, respeitam o responsável do dia - sabem que é ele quem faz o comboio, respeitam a autoridade do adulto, gostam de ajudar os adultos e são unidos – quando uma criança chora o grupo questiona e fica agitado.

No que toca à Expressão Motora, as crianças são capazes de correr, saltar a pés juntos, saltar ao pé-coxinho, rebolar, rastejar, manipular uma bola e lançá-la, fazer jogos coletivos e dançar ao ritmo de uma música.

Em relação à Expressão Dramática, o grupo desempenha o jogo simbólico, interpretando diversos papéis sociais e recorrem a todos os materiais que possuem na Área da Casinha.

Quanto à Expressão Plástica, as crianças já ultrapassaram a fase da garatuja, fazendo desenhos pormenorizados, reconhecem as cores primárias e secundárias, algumas crianças não fazem desenhos por iniciativa própria

porque não sabem manipular o lápis corretamente, gostam de pintar e escolhem os materiais com os quais pretendem trabalhar.

Relativamente à Expressão Musical, as crianças gostam de cantar, conhecem bastantes músicas e, quando se encontram a trabalhar nas diferentes áreas da sala, pedem que se coloque um CD no rádio/leitor. O grupo tem, também, Expressão Musical como Atividade Extra-Curricular.

Em relação ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças demonstram um grande interesse pelo código escrito, gostam de ouvir histórias e de as recontar, tentam copiar o seu nome nos desenhos que elaboram e algumas crianças já escrevem o nome sem copiar, e algumas crianças apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem, tendo uma dicção e construção frásica deficientes.

No que toca ao Domínio da Matemática, o grupo possui um grande fascínio pelas formas geométricas, fazem a seriação de objetos pela cor e pelo tamanho, classificam os livros e os jogos conforme a forma geométrica que indica o seu lugar, compreendem e aplicam os conceitos de “aberto/fechado, perto/longe, em cima/em baixo, dentro/fora”, percebem a ordem da rotina diária e não têm a noção de número.

Finalmente, em relação à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças são curiosas e conhecem propriedades dos materiais – frio/quente e flutua/não flutua. Sabem, também, que as plantas necessitam de água e sol para crescer.

O grupo da sala dos 3 anos trata-se de um grupo de doze crianças, sendo oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Nasceram em 2008, são todos portugueses, pertencem ao distrito do Porto. Vivem relativamente perto da instituição e deslocam-se para lá de automóvel. No grupo existem dois pares de primos diretos, quatro crianças têm irmãos e as restantes oito são filhos únicos. Há duas crianças cujas mães são funcionárias da instituição e outras duas que têm irmãos a frequentar outras salas. Vivem todos com os pais, à exceção de duas crianças que têm os pais divorciados vivendo, assim, só com a mãe. Nenhuma das crianças possui alergias alimentares, mas uma menina rejeita a carne, o peixe e só bebe o sumo dos citrinos, não comendo

estas frutas. O grupo descansa após o almoço, e nenhuma criança usa fralda nem chupeta.

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

Aquando da chegada à instituição surgiu a necessidade de desenvolver atividades diversificadas que se adequassem a todas as valências, que envolvessem não só o Jardim-de-Infância – 3, 4 e 5 anos – como a Creche – especialmente a sala dos 2 anos –, de modo a abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades das crianças. Embora a instituição parecesse trabalhar em conjunto para o mesmo, tornou-se importante que, em conjunto, todos pudessem participar nas mesmas atividades e observar o mesmo.

“Parece comprovado que há um maior envolvimento dos indivíduos em objetivos coletivos do que nos individuais. Entretanto, para que o trabalho em grupo chegue realmente a ter efeitos organizacionais precisa de estar integrado no organograma. Assim, precisamos promover a eliminação de barreiras entre as divisões ou os departamentos existentes e abrir espaços e tempos que permitam o trabalho coletivo (que existam oportunidades para interagir).” (Zabalza, 1998:57)

No que toca à intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade, em conversa com as Educadoras de Infância e com a Coordenadora Pedagógica, surgiu a ideia de criar uma *Newsletter* para a instituição. Esta seria uma ponte entre o Jardim-de-Infância e os Encarregados de Educação, com o objetivo de dar a conhecer com mais profundidade as atividades realizadas pelas crianças. Tratar-se-ia de uma pequena revista mensal, que resume, em poucas páginas, as atividades e as aprendizagens significativas das crianças ao longo de cada mês.

“Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspetos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões

relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas.” (Zabalza, 1998:55)

Porém, pouco depois de surgir esta ideia, um Encarregado de Educação criou uma *Newsletter* para circular via *e-mail* por todos os Encarregados de Educação das crianças, com recados, visitas e atividades significativas.

Procurou-se, ainda, criar um jornal de parede mas, uma vez que o final do ano letivo se aproximava, na parede junto à porta da instituição, foram colocados trabalhos elaborados pelas crianças de todas as valências do Jardim-de-Infância, ainda que com o título criado para o jornal: “O que se faz por cá...”.

Porém, as estagiárias da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti levaram a cabo o Projeto da Instituição – “*A Arte na Infância*” – explorando diversas formas de arte, como é o caso da pintura, da escultura, do teatro, e da música. As crianças da sala dos 3 anos exploraram técnicas de pintura com pincel, berlindes, *stencil*, aguarelas, sopro e carimbagem, tal como escutaram diferentes tipos de música, conheceram artistas conhecidos a nível mundial – como Picasso, Miró, Gustave Eiffel e Nicolau Nasonni – e tiveram contacto com inúmeras histórias, tendo, ainda, a possibilidade de conhecer a ilustradora Manuela Bacelar.

Ao longo do ano letivo, as estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar dinamizaram vários momentos, especialmente no que diz respeito a manhãs recreativas. Os primeiros passos foram dados no âmbito do começo de uma estação do ano, através da leitura de uma poesia e da decoração conjunta de uma árvore de outono e, mais tarde, da dinamização de uma atividade de expressão motora como forma de comemoração do Dia do Coração, da realização de uma manhã recreativa através de uma “Hora do Conto” concretizada com fantoches no Dia Mundial do Teatro, e da realização de pinturas faciais no Dia Mundial da Criança.

“...a Educação Infantil é uma ação complexa e polivalente que melhora muito quando possui uma continuidade e é realizada em equipe (com os outros colegas de etapa e com os professores(as) que darão assistência às crianças do 1.º Grau).” (Zabalza, 1998:57)

CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

No decorrer do ano letivo as Áreas de Conteúdo, definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sustentaram a prática educativa. As atividades realizadas foram estruturadas de modo a que cada Área de Conteúdo tivesse uma presença constante e as crianças tivessem uma abordagem à Área da Formação Pessoal e Social, à Área da Expressão e Comunicação – Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, Domínio da matemática -, à Área do Conhecimento do Mundo. (Ministério da Educação, 1997:56-79). Foram concretizadas sessões de expressão motora, interpretações de papéis, foram feitos desenhos, pinturas e colagens, foram aprendidas canções, concretizados diálogos diários, alcançada a escrita do nome, adquiridos conceitos matemáticos e realizados conjuntos, foram explorados os animais e o meio ambiente.

“A expressão «Áreas de Conteúdo» utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997:47)

No que diz respeito à intervenção, é imperativo referir aquela que foi a base da prática educativa concretizada pela estagiária, a Área da Formação Pessoal e Social que *“...é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.”* (Ministério da Educação, 1997:51).

Existiu sempre uma grande preocupação relativamente à criação de um ambiente calmo, onde as crianças se sentissem seguras e se socializassem umas com as outras, de modo a favorecer o seu bem-estar e, conseqüentemente, a sua autoestima (*in* Anexo II – Fotografias 1 a 3). Por outro lado, também os valores foram enaltecidos, como é o caso do respeito,

da compreensão e da partilha, presentes na prática dos adultos, conscientes da importância do seu exemplo/modelo para as crianças. De acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar *“A aprendizagem destes valores decorre do respeito que o educador manifesta por cada criança e pela sua cultura. Interagir com o outro, que é diferente, permite tomar consciência de si próprio em relação ao outro.”* (Ministério da Educação, 1997:54).

Um outro aspeto fulcral, foi a prática democrática pois, a cada criança, foi sempre dada a possibilidade de escolha e votação, especialmente no que toca ao Projeto Lúdico vivido na sala dos 3 anos. Conforme referem as Orientações Curriculares, *“Esta participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social antecipada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo (...).”* (Ministério da Educação, 1997:53).

O Projeto Lúdico da sala dos 3 anos surgiu pela necessidade que o grupo tinha em ter uma porta para a Área da Casinha. O grupo já havia referido a sua importância pois, em sua casa, também entram e saem por uma porta. O grupo persistiu com este interesse, o que levou a um diálogo inicial, em grande grupo, sobre os objetos que as crianças gostariam de ter na sua “Casinha”.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar *“Considera-se por vezes que o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.”* (Ministério da Educação, 1998:102).

A partir do diálogo, dirigido pelos adultos para que as crianças fizessem as suas propostas, foi possível verificar que o grupo tinha uma série de ambições, e não se limitavam à necessidade de ter uma porta (*in* Anexo II – Fotografia 4). Verifica-se que *“(...) o educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projecto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas.”* (Ministério da Educação, 1998:102)

Posteriormente, foram referindo outros elementos que gostariam de ter na área: uma televisão e um comando, uma cama para dormir, uma cama para os

bebés, uma mesinha de cabeceira, um guarda-vestidos, um tapete, um candeeiro e uma máquina de lavar a roupa. Se os têm em casa, para as crianças, não fazia sentido não os ter na Área da Casinha (*in* Anexo II – Fotografias 5 a 12).

Depois de referidas as ideias, que eram simultaneamente ilustradas em papel para posteriormente colocar na teia, surgiu a importância de dar um tema ao Projeto lúdico que se estava a iniciar. Foram sugeridos, pela Educadora, temas como “*A casinha a crescer*”, “*Vamos mudar a casinha*” e “*Obras na casinha*”, pelo que o grupo considerou que este último faria mais sentido.

“Tendo em conta o papel que desempenha, será também necessário que o educador reflecta sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de um determinado projecto, o que implica distinguir os interesses reais de curiosidades momentâneas.” (Ministério da Educação, 1998:103)

O grupo participou incondicionalmente na construção de todos os objetos da Área da Casinha, e a sua melhor forma de construção, tal como a escolha das cores, foi sempre eleita de forma democrática. Oliveira-Formosinho defende que “*A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação. E abrange toda a vida escolar (ou jardim-de-infância) desde os actos de planeamento das actividades e dos projectos à sua realização e avaliação cooperadas.*” (2007:128).

Na fase inicial do Projeto, surgiu a necessidade de elaborar um quadro com as perguntas, as hipóteses e as descobertas, que foi exposto numa parede da sala, ao acesso do grupo. Este teve início com as questões “*Como é que fazemos uma porta para a casinha?*”, “*Como fazemos uma televisão para a casinha?*” e “*Como fazemos uma cama para dormir?*” (*in* Anexo II – Fotografia 13), pelo que foi proposto ao grupo que sugerisse a melhor forma de construir cada objeto e quais os materiais a usar. No final, e em grande grupo, dialogou-se sobre quais os melhores materiais para trabalhar e com maior durabilidade, dando origem às descobertas.

No que diz respeito à teia, esta teve a forma original de uma casa, para reconhecimento do grupo, com telhas de papel na parte superior, tal como o respetivo título. O centro da teia é uma casa, do qual advêm três divisões –

quarto, sala e cozinha – de onde, por sua vez, derivam os objetos que as crianças pretendiam para cada área (*in* Anexo II – Fotografia 14). De acordo com Oliveira-Formosinho, “*A valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelos alunos dá sentido imediato à partilha desses saberes (...) e produções. (...) É necessário, para tal, que se montem circuitos estáveis de produção e de distribuição dos escritos, ou da divulgação dos estudos e projectos (em curtas apresentações diárias ou em painéis ou conferências (...)).*” (1997:129).

O Projeto Lúdico desenvolvido na Área da Casinha, permitiu que as crianças expandissem o seu jogo simbólico e alargassem a sua interpretação de papéis, tal como exigiu dos adultos uma maior intervenção no que toca a ampliar o “faz de conta” das crianças. O grupo passou a explorar com mais afinco os materiais existentes e a estabelecer relações nas brincadeiras. Os papéis de “pai”, “mãe” e “filho” passaram a ser os mais comuns.

“Materiais que oferecem diferentes possibilidades de «fazer de conta», permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos. A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças.” (Ministério da Educação, 1997:60)

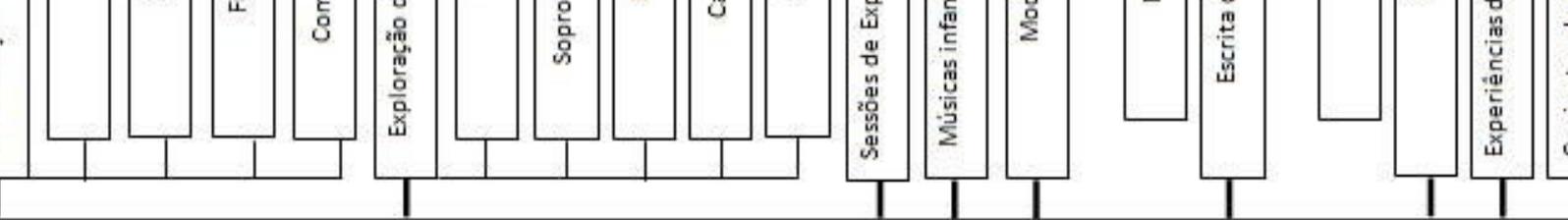
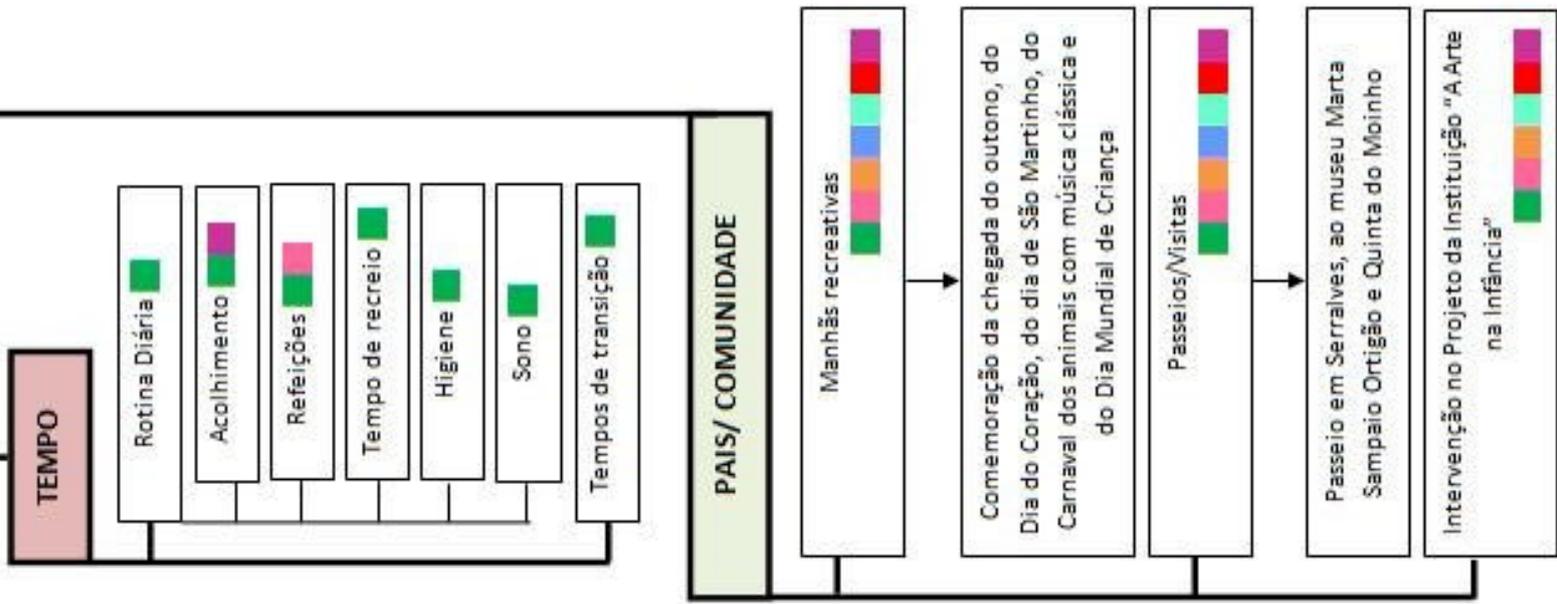
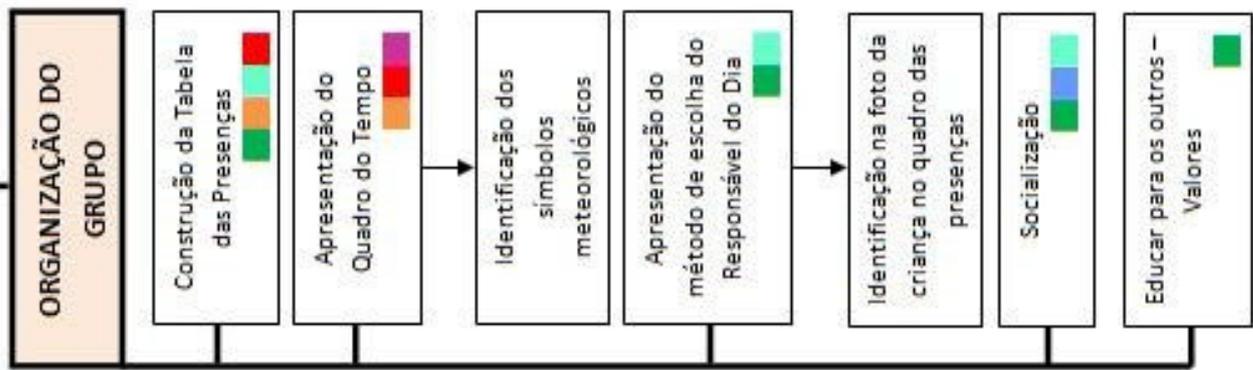
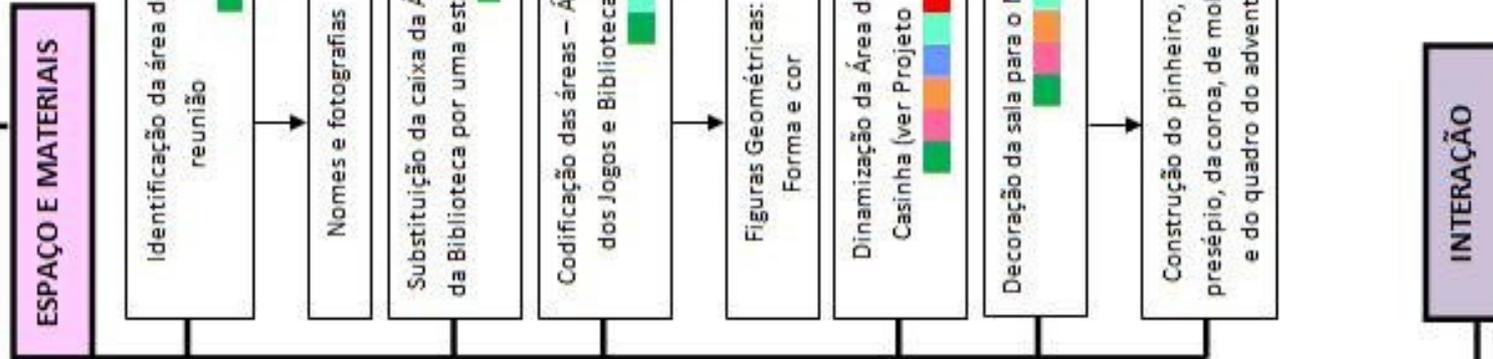
Segundo Oliveira-Formosinho, um Projeto deve “...começar por um problema e não por um tema...” (2011:56) e, neste caso particular, tudo começou com a necessidade de ter uma porta na Área da Casinha. Depois, “*O reconhecimento e posterior formulação de um problema, conduzem e orientam o curso da pesquisa...*” (2011:56), pelo que, em grande grupo, foram discutidas todas as questões das crianças de modo a encontrar resposta e a concretizar o que todos pretendiam. De seguida, o grupo passou à construção do que ambicionava, depois de dadas as respostas às suas questões no que diz respeito à elaboração dos vários elementos que queriam para a Área da Casinha: “*Os passos do projeto, as etapas do seu desenvolvimento posterior, são, como tal, passos funcionais, definidos e escolhidos em função do que melhor serve a condução eficaz da pesquisa.*” (Oliveira-Formosinho, 2011:57). Por fim, segue-se a avaliação que não significa o fim: a avaliação do Projeto

Lúdico da sala dos 3 anos foi uma constante e as próprias crianças sentiram a necessidade de dialogar acerca do que iam construindo.

“A avaliação não tem aqui um cunho de fecho ou encerramento de processo, mas de síntese recapituladora. A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto.” (Oliveira-Formosinho, 2011:57)

No final, realizou-se uma apresentação do Projeto Lúdico, na sala, para os Encarregados de Educação do grupo. As crianças foram as protagonistas e coube-lhes a elas apresentar o que fizeram no decorrer do ano letivo. Através de uma apresentação em formato *Powerpoint* repleta de fotografias de cada criança a trabalhar individual e coletivamente nas construções da Área da Casinha, foi feita uma projeção para uma tela e, cada criança, explicou o procedimento (*in* Anexo II – Fotografia 15).

“A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo (...).” (Ministério da Educação, 1997:45)



Intenções Pedagógicas

- Potenciar, na criança, o desenvolvimento e da capacidade de ouvir e respeitar o outro e de atitudes democráticas na vida em grupo;
- Potenciar, na criança, atitudes de valorização e respeito pelo espaço e materiais;
- Fomentar, na criança, o desenvolvimento da motricidade fina e do conhecimento do esquema corporal;
- Promover, na criança, habilidades como: equilíbrio estático, saltar ao pé-coxinho, rastejar, rebolar, coordenação do corpo com o ritmo da música;
- Promover, na criança, o conhecimento de diversos materiais da expressão plástica;
- Fomentar, na criança, a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética;
- Potenciar, na criança, o desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal;
- Fomentar, na criança, a representação de papéis sociais, expressão de ideias e sentimentos;
- Fomentar, na criança, o conhecimento das potencialidades do corpo enquanto formas de expressão musical e a manipulação de diferentes materiais;
- Promover, na criança, a consolidação do desenvolvimento da capacidade de memorização auditiva e de identificar diferentes características dos sons;
- Favorecer, na criança, a criação de frases progressivamente mais complexas;
- Desenvolver o gosto e prazer pela leitura e emergência no código escrito;
- Promover, na criança, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da noção de número e da capacidade de formar conjuntos;
- Potenciar, na criança, o conhecimento das noções de tempo e espaço;
- Promover, na criança, o conhecimento e a sensibilidade ao nível das ciências;
- Favorecer, na criança, o conhecimento para a educação ambiental e educação para a saúde.

Legenda da Rede Curricular

- Cada cor representa uma das áreas de desenvolvimento da criança;
- Cada atividade tem identificada a(s) área(s) que se pretende desenvolver.

<u>Áreas de Conteúdo:</u>	
	Área da Formação Pessoal e Social
<u>Áreas de Expressão e Comunicação:</u>	
	Expressão Plástica
	Expressão Dramática
	Expressão Musical
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Domínio da Matemática
	Área do Conhecimento do Mundo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chega o fim, são inúmeros os sentimentos e pensamentos que emergem à flor da pele e fazem recordar o percurso realizado com muitas saudades. Contudo, compreende-se que é nesta fase final que é possível refletir sobre a prática efetuada.

Entende-se que a avaliação é uma das fases fundamentais pois permite tomar uma maior consciencialização do que foi feito e ao nível das decisões que foram tomadas, não só ao nível das atividades com as crianças como ao nível do envolvimento na instituição e comunidade.

O estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar teve início com perguntas elaboradas na primeira pessoa e são possíveis de recordar. Todavia, agora é possível verificar a evolução sentida. O modelo da Educadora Cooperante e o apoio da Orientadora de Estágio constituíram os primeiros incentivos à prática reflexiva, constituindo um apoio às ações realizadas, mas a investigação teórica, que já advinha da licenciatura em Educação Básica, também possibilitou conceber noções práticas e evoluir.

O estágio realizado durante este ano letivo trouxe inúmeras mais-valias e mostrou-se particularmente enriquecedor uma vez que permitiu confirmar a importância de refletir, de saber escutar os outros, de saber ouvir a crítica construtiva, e reconhecer o valor de um Educador de Infância no que diz respeito à planificação, avaliação, organização do espaço, dos materiais, à gestão de tempo e das atividades.

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

Numa perspetiva analista, centrada no trajeto realizado, verifica-se que a integração na instituição foi feita de um modo rápido e tranquilo, tal como no grupo de crianças. Porém, a análise dos documentos da instituição – Regulamento Interno, Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades,

facilitaram uma melhor compreensão do ideário da instituição e das suas normas.

A relação estabelecida com a Educadora Cooperante ajudou, numa fase inicial, a conhecer melhor as características de cada criança e, depois, constituiu um grande apoio por valorizar aquilo que era feito e dar asas para voar, formando uma verdadeira equipa. Assim, foi possível apostar, sem recreios, na concretização das atividades com as crianças de modo a educá-las para a excelência.

A observação, descrita e apoiada nas avaliações, nos registos, nas targets, e no portefólio de criança foi, também, uma constante que apoiou a prática e possibilitou, gradualmente, ir elevando a fasquia. No entanto, ao longo do ano letivo, houve um contratempo paralelo: as aulas e os inúmeros trabalhos da Faculdade, sempre com prazos para cumprir, que exigiam dedicação.

“O mimo, as brincadeiras, as conversas, os olhares e os sorrisos das crianças coloriram toda esta caminhada, que nem sempre foi fácil devido à carga letiva.” (in Anexo III – Página do Portefólio Reflexivo: “A Evolução sentida”)

De um modo geral, considera-se que o desempenho efetuado foi capaz e adequado, constituindo uma caminhada positiva e evolutiva. A organização demonstrou-se como uma grande vantagem e característica, evitando um excesso de nervosismo nas horas de maior aperto de tempo.

A motivação sentida fomentou uma prática exigente com vista para o sucesso e o autoconhecimento foi um alicerce para a formação individual e profissional.

“A noção de profissionalidade e de competência no desempenho de uma actividade profissional surge assim fortemente associada ao processo global de desenvolvimento e crescimento da pessoa.” (Neves, 2007:85)

BIBLIOGRAFIA

- 📖 Alarcão, Isabel (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro
- 📖 Costa, Jorge Adelino (1992). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia e Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora
- 📖 Garrido, José Luís Garcia et al. (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. Porto: Edições ASA
- 📖 Hohmann, Mary, Banet, Bernard, Weikart, David P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- 📖 Hohmann, Mary, Weikart, David P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- 📖 Katz, Lilian, Chard, Sylvia (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- 📖 Leite, Carlinda, Gomes, Lúcia, Fernandes, Preciosa (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições ASA
- 📖 Martins, Guilherme d'Oliveira (2007). *Portugal – Identidade e Diferença*. Lisboa: Gradiva
- 📖 Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- 📖 Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- 📖 Moyles, Janet R. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- 📖 Neves, Ivone (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. *Saber(e)Educar N.º 12*, p.79-95. Porto: ESE de Paula Frassinetti

-  Oliveira-Formosinho (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
-  Oliveira-Formosinho, Júlia et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo um praxis de participação*. Porto: Porto Editora
-  Oliveira-Formosinho, Júlia (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
-  Papalia, Diane E., Olds, Sally Wendkos, Feldman, Ruth Duskin (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda
-  Paquay, Léopold et al. (2001). *Formando Professores Profissionais – Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, Ltda
-  Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
-  Shores, Elisabeth, Grace, Cathy (2001). *Manual de Portfólio – Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora
-  Urra, Javier (2010). *Educar com Bom Senso, Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Lisboa: Esfera dos Livros
-  Vasconcelos, Teresa (2007). *A importância da educação na construção da cidadania. Saber(e)Educar N.º 12, p. 109-117*. Porto: ESE de Paula Frassinetti
-  Vilar, Alcino Matos (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA
-  Zabalza, Miguel A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed

Legislação

 Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

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

 Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

 Lei-quadro da Educação Pré-escolar, n.º5/97 de 10 de Fevereiro