



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar – Avaliar para aprender**

Joana Cristina Guerreiro Ramos

Orientação: Mestre Maria de Fátima Aresta Godinho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar – Avaliar para aprender**

Joana Cristina Guerreiro Ramos

Orientação: Mestre Maria de Fátima Aresta Godinho

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2014

A arte de uma educadora é facultar às crianças o apoio necessário, com força, subtileza, sensibilidade e sabedoria. Nisto consiste a paixão de educar, o silêncio criativo de quem educa: tornar-se desnecessário.

(Vasconcelos, 1997, p. 208)

Agradecimentos

A realização do presente relatório é o culminar da etapa de um longo processo de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional. Porém, este não é só o relatório da Joana, é o relatório de todos aqueles que, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, contribuíram para que se tornasse numa realidade. Por isso mesmo, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que tornaram a realização deste relatório possível.

Aos meus pais, ao meu irmão e à minha irmã, o meu muito obrigada por tornarem este percurso possível, por me incentivarem e estarem presentes nos momentos mais difíceis, mas também sempre a meu lado nos melhores momentos.

Ao meu namorado, que muito me apoiou e incentivou.

Às minhas sobrinhas, principalmente à mais velha, por tantas vezes me incentivar dizendo “Tia, se eu tenho de fazer os trabalhos de casa, tu tens de fazer o teu trabalho [relatório]!” À minha cunhada e ao meu cunhado, pelo apoio.

Às minhas amigas e colegas do curso de Licenciatura da Universidade do Algarve, pelo caminho que percorremos juntas, pelo apoio e incentivo constantes e, sem dúvida, pelas amizades que ficaram.

Às minhas amigas e colegas do curso de Mestrado da Universidade de Évora, por tão bem me terem recebido e apoiado, especialmente nos dias em que era tão difícil estar longe de casa.

Às crianças, educadoras e auxiliares cooperantes das salas 3 de Creche e 2 de Jardim de Infância da instituição que tão calorosamente me acolheu, assim como a todos aqueles com quem aí trabalhei.

E, como não poderia deixar de ser, à minha orientadora, pelo apoio, pelas palavras de incentivo, pela partilha, pela orientação e pela amizade.

A todos os outros que não especifiquei, mas que partilharam este caminho comigo: o meu obrigada.

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada I e II, em Creche e Jardim de Infância, visa compreender em que medida a avaliação formativa apoia e regula a ação educativa do educador de infância e perceber como este pode avaliar o desenvolvimento das crianças, tendo sempre em consideração o paradigma contextual da avaliação.

Para fundamentar estas questões foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação: o *Child Observation Record*, referente ao modelo curricular High/Scope, o Perfil de Implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, alusivo ao modelo referido e as Metas de Aprendizagem, propostas pelo Ministério da Educação e Ciência.

Considerando a metodologia de investigação-ação, o paradigma contextual da avaliação e os instrumentos de avaliação atrás referidos procurei, não só dotar a minha ação educativa de intencionalidade e, conseqüentemente, de qualidade, como aprofundar os meus conhecimentos acerca desta temática.

Palavras-chave:

Educação Pré-Escolar; Avaliação; Avaliação Formativa; Aprendizagem; Prática de Ensino Supervisionada; Estágio.

Abstract

Supervised Teaching Practice's in Preschool Education – Assess to learn

This report, conducted in the context of curricular units Supervised Teaching Practice's I and II in daycare center and kindergarten, aims to understand how formative assessment supports and regulates the preschool teacher's action and how he can assess children's development, considering contextual assessment's paradigm.

To justify this matters, were used different kinds of assessment instruments: *Child Observation Record*, from High/Scope's curricular model, Movement of the Modern Portuguese School Implementation's Profile, from Movement of the Modern Portuguese School curricular model and Apprenticeship Goals, proposed by Portuguese Ministry of Education and Science.

Considering research-action's methodology, contextual assessment's paradigm and the assessment's instruments quoted above, I try to provide my educational action of intentionality and, therefore, of quality, but I also aim to learn more about the assessment issue.

Keywords:

Preschool Education; Assessment; Formative Assessment, Learning; Supervised Teaching Practice's; Internship.

Índice geral

	Página
Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de ilustrações	vi
Índice de quadros	vii
Siglas	viii
Introdução	1
Capítulo 1	
Enquadramento teórico	6
1. Clarificação do conceito avaliação	6
1.1. Paradigmas da avaliação	8
1.2. A dimensão diagnóstica da avaliação	10
1.3. A dimensão formativa da avaliação	11
1.4. A avaliação formativa como elemento potenciador de aprendizagens do educador	19
1.5. Princípios e finalidades da avaliação	20
1.6. A relação observação-planeamento-avaliação	22
2. Clarificação do conceito de aprendizagem	25
2.1. Teorias da aprendizagem	28
2.1.1. Teoria cognitivista	28
2.1.2. Teoria sociocultural	30
2.1.3. Pedagogia Freinet	31
3. Modelos curriculares	33
3.1. Modelo curricular High/Scope	34
3.2. Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna	39
Capítulo 2	
Metodologia	46
1. Investigação-ação: um contributo para aprender a profissão	46
2. Caraterização da instituição	49
2.1. Caraterização dos espaços	50
3. Caraterização do contexto de Creche	51
3.1. Caraterização do grupo	51
3.2. Organização do cenário educativo	52
4. Caraterização do contexto de Jardim de Infância	58
4.1. Caraterização do grupo	58
4.2. Organização do cenário educativo	59
5. Instrumentos utilizados para avaliação formativa	66
5.1. Child Observation Record (COR)	67
5.2. Metas de Aprendizagem	83
5.3. Perfil de Implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna	90
Capítulo 3	
Evidências da avaliação formativa na PES	107

1. Planificações	107
1.1. Avaliação realizada pelo educador	108
1.2. Avaliação realizada em equipa	111
1.3. Avaliação realizada com as crianças	112
2. Caderno de formação	113
2.1. Avaliação realizada pelo educador	114
2.2. Avaliação realizada em equipa	115
2.3. Avaliação realizada com as crianças	117
3. Trabalho de Projeto: um exemplo prático de avaliação cooperada com as crianças	117
3.1. Definição do problema	120
3.2. Planificação e desenvolvimento do trabalho	121
3.3. Execução	122
3.4. Divulgação	126
3.5. Reflexão	127
Considerações finais	133
Referências bibliográficas	136
Legislação	138
Apêndice	139
Apêndice A	I
Apêndice B	VI

Índice de ilustrações

	Página
Ilustração 1 – Área de grande grupo	53
Ilustração 2 – Área das artes (armário e <i>placard</i>)	54
Ilustração 3 – Área das artes (mesas)	54
Ilustração 4 – Área da garagem, dos jogos de chão e das construções	54
Ilustração 5 – Área do faz de conta	55
Ilustração 6 – Área dos jogos de mesa	55
Ilustração 7 – Área das ciências e da matemática	60
Ilustração 8 – Área da expressão plástica (pintura)	60
Ilustração 9 – Área da expressão plástica (desenho, recorte e outros)	60
Ilustração 10 – Área da escrita	61
Ilustração 11 – Área da leitura	61
Ilustração 12 – Área do faz de conta (casinha)	62
Ilustração 13 – Área do faz de conta (consultório médico)	62
Ilustração 14 – Área dos jogos de chão e garagem	63
Ilustração 15 – Área dos jogos de mesa	63
Ilustração 16 – Área de reunião de grande grupo	63
Ilustração 17 – Mapa conceptual	122
Ilustração 18 – Teia de perguntas	122
Ilustração 19 – Livros de apoio à pesquisa	123
Ilustração 20 – Registo do crescimento do feto	124
Ilustração 21 – Visita à ESESJD – crianças a explorar modelo de bebé, placenta e cordão umbilical	125
Ilustração 22 – Visita à Maternidade do HES – ecografia a A.S. (5a)	125
Ilustração 23 – Área da “casinha” transformada em “consultório médico”	126
Ilustração 24 – Consultório médico: M.S. (4a) grávida de gémeos e A.R. (4a) como obstetra	126
Ilustração 25 – Apresentação do projeto dos bebés	127
Ilustração 26 – Público da apresentação do projeto dos bebés	127

Índice de quadros

	Página
Quadro 1 – Paradigmas da avaliação em Educação de Infância (Bertram e Pascal, 2009, p. 10)	8
Quadro 2 – “Roda da aprendizagem” High/Scope de bebês e crianças (Post e Hohmann, 2011, p. 11)	35
Quadro 3 – Experiência-chave – Sentido de si próprio	69
Quadro 4 – Experiência-chave – Relações sociais	72
Quadro 5 – Experiência-chave – Representação criativa	75
Quadro 6 – Experiência-chave – Movimento	77
Quadro 7 – Experiência-chave – Comunicação e linguagem	79
Quadro 8 – Objetivos curriculares da planificação diária n.º 5 de JI (PES I) e respetivas Metas de Aprendizagem	85
Quadro 9 – Objetivos curriculares da planificação diária n.º 26 de JI (PES II) e respetivas Metas de Aprendizagem	87
Quadro 10 – Perfil de utilização – Cenário pedagógico	92
Quadro 11 – Perfil de utilização – Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa	95
Quadro 12 – Perfil de utilização – Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção	99
Quadro 13 – Perfil de utilização – Circuitos de comunicação	101
Quadro 14 – Perfil de utilização – Trabalho curricular participado pelo grupo/Animação cultural	102
Quadro 15 – Perfil de mobilização dos princípios orientadores – Princípios orientadores da ação educativa	103
Quadro 16 – Reestruturação da “organização da avaliação” das planificações diárias	109

Siglas

CCPF – Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CSPNSF – Centro Social Paroquial de Nossa Senhora de Fátima

COR – Child Observation Record (traduz-se por Registo de Observação da Criança)

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESESJD – Escola Superior de Enfermagem São João de Deus

HES – Hospital do Espírito Santo

IA – Investigação Ação

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

ISS – Instituto de Segurança Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIP – Program Implementation Profile (traduz-se por Perfil de Implementação do Programa)

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, foi-me proposto que elaborasse um relatório de estágio tendo em consideração as unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II de creche e jardim de infância (JI), onde descrevesse, refletisse e evidenciasse os conhecimentos e aprendizagens decorrentes das PES I (1.º semestre) e II (2.º semestre), de acordo com uma temática por mim selecionada.

Neste sentido, escolhi a temática “Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – Avaliar para aprender”. A seleção do tema teve a ver com o facto de encarar a avaliação como uma vertente fundamental e indissociável da educação e por julgar que os conhecimentos que tinha até ao início do ano letivo 2012/2013, acerca desta matéria, eram muito pouco significativos, inclusive acerca de como poderia avaliar objetivamente o “desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Considero a avaliação como um importante instrumento de apoio do educador, pois é a partir desta que lhe é possível compreender (avaliar) quais são os interesses e necessidades das crianças, quais as aprendizagens e competências que estão adquiridas, as que estão em aquisição e as que estão por adquirir. Mas, ao mesmo tempo, a avaliação pode também ser vista como um instrumento de avaliação que o educador utiliza para apreciar a sua própria prática educativa. Mais, a avaliação deve ainda ter com conta as próprias crianças e a restante equipa pedagógica, pois estes também devem ser vistos como agentes ativos na avaliação, uma vez que tão importante como avaliar as crianças e a equipa, é avaliar com estas. É ao ter em mente estas dimensões da avaliação que o educador desenvolve uma prática educativa mais consciente, intencional e contextualizada, sendo este um dos meus objetivos para a minha prática educativa ao longo da PES: desenvolver uma prática pedagógica que fosse adequada à realidade do contexto, até porque no Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância é referido que este deve “avaliar, numa perspetiva 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).

Por julgar importante que um profissional de educação reflita, constantemente, acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências do grupo de crianças que acompanha e das suas próprias práticas, considero que a avaliação deve

ser uma constante na prática pedagógica do educador de infância, o que pode acontecer sempre que este reflète sobre a sua intervenção, as suas planificações, os seus projetos, os projetos das crianças, as interações e o dinamismo do grupo.

Estas foram as motivações que me levaram a eleger a temática da avaliação na Educação Pré-Escolar (EPE), além de que pensei que este poderia ser um tema que apoiasse e enriquecesse o meu crescimento profissional, pois a avaliação, a aprendizagem e a reflexão são ações que não podem ser dissociadas da profissão de educador de infância. Esta é uma aprendizagem que me acompanhará para a vida e que me será muito útil na minha prática futura, como educadora de infância.

Aliás, todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES, assim como o processo que lhe é inerente, bem como a realização do presente relatório, revestem-se de aprendizagens muito ricas, significativas e diversas, não só a nível profissional, como pessoal.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos: enquadramento teórico, metodologia e evidências da avaliação formativa na PES. Ao longo destes três capítulos é possível encontrar notas de rodapé que remetem o leitor para o(s) ponto(s) relacionados com o assunto que está a ser apresentado. Esta organização permite uma maior articulação entre os diferentes pontos do relatório, pois mostra ao leitor como uns assuntos se relacionam com outros, promovendo uma maior articulação entre a teoria e a prática, pois senti a necessidade de elucidá-lo acerca de onde pode, por exemplo, encontrar evidências práticas do que é descrito no enquadramento teórico.

Importa, agora, apresentar a estrutura do relatório. O primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico, ou seja, tem como objetivo apresentar a teoria que serve de suporte ao presente relatório e, simultaneamente, à prática educativa desenvolvida ao longo das PES. Este capítulo subdivide-se em três pontos: clarificação do conceito de avaliação, clarificação do conceito de aprendizagem e modelos curriculares.

O primeiro ponto do primeiro capítulo, tal como o próprio nome indica, tem como objetivo esclarecer o conceito de avaliação no âmbito da temática do presente relatório, motivo pelo qual são apresentados os paradigmas da avaliação propostos por Bertram e Pascal (2009), pois é importante que se perceba que, ao longo deste relatório, a perspetiva da avaliação que se defende é a que se insere no paradigma contextual, defendida pelos autores acima referidos. Em seguida, são apresentadas as dimensões da avaliação: diagnóstica e formativa, sendo esta última a que merece maior destaque, pois é a que

melhor serve a minha intenção – avaliar para aprender – e aqui é feita referência à avaliação formativa levada a cabo pelo educador, mas também em parceria com a equipa e com as crianças, e acerca de como esta se assume como um elemento potenciador de aprendizagens do educador. São ainda apresentados os princípios e finalidades da avaliação, bem como a relação que esta estabelece com a observação e o planeamento e, conseqüentemente, com a intencionalidade educativa. O segundo ponto pretende clarificar o conceito de aprendizagem, motivo pelo qual são apresentadas três teorias da aprendizagem: a teoria cognitivista, defendida por Jean Piaget, a teoria sociocultural, de Lev Vygotsky e a Pedagogia de Célestin Freinet. Além disso, são estas teorias que servem de fundamento aos modelos curriculares apresentados no terceiro ponto, nos quais baseei a minha prática educativa ao longo da PES, por serem estes os defendidos pelas educadoras cooperantes – modelo curricular High/Scope e modelo do Movimento da Escola Moderna.

O segundo capítulo tem como finalidade apresentar a metodologia utilizada ao longo da PES, para perceber em que medida a avaliação e a aprendizagem se interrelacionam e, ao mesmo tempo, para melhor adequar a minha prática educativa, tendo em conta as minhas dúvidas e inseguranças, enquanto educadora de infância em formação. Este capítulo subdivide-se em cinco pontos: investigação-ação: um contributo para aprender a profissão, caracterização da instituição e dos contextos de creche e JI, onde desenvolvi a minha prática educativa e os instrumentos utilizados na avaliação formativa.

O primeiro ponto deste capítulo intitula-se “Investigação-ação: um contributo para aprender a profissão” e faculto a ideia de como a metodologia investigação-ação apoia a ação do educador, pois foi a partir da investigação constante que a minha ação foi sofrendo alterações e se foi tornando mais intencional, inclusive no que diz respeito ao envolver ativamente, no processo de avaliação formativa, a equipa e as crianças. Os segundo, terceiro e quarto pontos – caracterização da instituição e dos contextos de creche e JI, respetivamente – surgem com o intuito de compreender melhor não só o contexto em que a minha prática educativa foi desenvolvida, mas também a medida em que este influencia a aprendizagem e avaliação das/com as crianças. No quinto ponto são apresentados os três instrumentos de avaliação que permitiram a investigação-ação e que potenciaram as minhas mudanças de atitudes ao longo da PES, à medida que me fui desenvolvendo enquanto profissional. O primeiro instrumento apresentado – *Child Observation Record* (COR) – foi utilizado no contexto de creche para avaliar as

aprendizagens e competências das crianças, de modo a desenvolver propostas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades destas; o segundo instrumento – Metas da Aprendizagem (MA) – foi utilizado no contexto de JI para melhor adequar as planificações diárias e semanais à realidade do grupo; o Perfil de Implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna – o terceiro instrumento apresentado – serviu não só para avaliar a minha ação educativa, como para avaliar em que medida as crianças participam na avaliação e na vida organizacional do grupo, ou seja, de como estas assumem uma voz ativa na sua própria avaliação e, consequentemente, educação.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar evidências da avaliação formativa na PES, isto é, colocar em evidência momentos e processos de avaliação levados a cabo ao longo das PES I e II. Este capítulo subdivide-se em três partes: planificações, caderno de formação e trabalho de projeto: um exemplo prático de avaliação cooperada com as crianças.

O primeiro ponto deste capítulo – planificações – surge com o intuito de mostrar em que medida as planificações são um importante suporte de avaliação para o educador, não só acerca dos desenvolvimentos das crianças, mas também da sua própria prática educativa, e o modo como a equipa e as crianças participam, em cooperação com o educador, neste processo de avaliação. Assim, este ponto subdivide-se em: avaliação realizada pelo educador, avaliação realizada com a equipa e avaliação realizada com as crianças.

O segundo ponto – caderno de formação – pretende evidenciar a importância e o interesse deste instrumento na formação da profissionalidade do educador, bem como dar a conhecer o modo como a equipa e as crianças influenciam, são influenciadas e participam na construção deste documento, pelo que este ponto se encontra organizado em três pontos: avaliação realizada pelo educador, avaliação realizada com a equipa e avaliação realizada com as crianças.

O terceiro ponto – trabalho de projeto: um exemplo prático de avaliação cooperada com as crianças – tem como intuito apresentar o trabalho de projeto que foi desenvolvido com as crianças do contexto de JI, ao longo da PES II e, ao mesmo tempo, demonstrar de que modo esta metodologia de trabalho pode ser encarada como um instrumento de avaliação, em que a participação das crianças é fundamental.

Por fim, seguem-se as considerações finais, onde são apresentadas as razões pelas quais encaro a realização deste relatório como fundamental no desenvolvimento da profissionalidade, mas também por se ter revelado muito importante a nível pessoal, assim como algumas das aprendizagens que resultaram deste processo e em que medidas pretendo aplicá-las em aprendizagens futuras.

– Capítulo 1 –

Enquadramento teórico

Este capítulo do relatório destina-se à apresentação da teoria que serve de base à sua temática, bem como à prática educativa por mim desenvolvida, ao longo das PES I e II, nos contextos de creche e JI.

Esta primeira parte do relatório encontra-se organizada de acordo com três pontos teóricos fundamentais à compreensão da sua problemática: clarificação do conceito de avaliação, clarificação do conceito de aprendizagem e modelos curriculares.

O primeiro ponto – clarificação do conceito de avaliação – tem como intuito distinguir os paradigmas da avaliação e evidenciar o porquê de a minha compreensão da avaliação em EPE se inserir no paradigma contextual; apresentar as dimensões diagnóstica e formativa da avaliação, e como esta última é realizada pelo educador, em equipa e com as crianças, bem como de que modo pode ser considerada como um elemento potenciador das aprendizagens do educador; expor os princípios e finalidades da avaliação e mostrar a relação que existe entre a observação, o planeamento e a avaliação, nomeadamente no que diz respeito à intencionalidade educativa.

O ponto seguinte – clarificação do conceito de aprendizagem – tem como objetivos esclarecer o significado do conceito aprendizagem, considerando diferentes autores, e apresentar três teorias da aprendizagem, que servem de base teórica aos modelos curriculares pelos quais regi a minha ação educativa ao longo das PES I e II, nos dois contextos.

O terceiro ponto – modelos curriculares – tem a finalidade de expor, brevemente, os modelos curriculares que estiveram na base da minha prática educativa, ao longo dos estágios.

1. Clarificação do conceito de avaliação

À semelhança do que acontece nos outros níveis de educação, também na EPE a avaliação desempenha um papel insubstituível, uma vez que esta se assume como um processo fundamental na/para a aprendizagem, pois só quando a primeira existe é que a segunda ganha significado. Por outras palavras, a avaliação leva ao crescimento pessoal

e profissional, visto ser “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007), sendo também “promotor da qualidade do ensino” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, avaliação é definida como a “apreciação da competência ou o progresso de um aluno ou de um profissional” (Perfeito et al., 2011, p. 192), o que denota que a avaliação se aplica não só aos produtos, como aos processos daí decorrentes, pelo que se percebe que tanta importância tenham os primeiros, como os segundos, o que significa que esta definição de avaliação vai ao encontro do paradigma contextual da avaliação defendido por Bertram e Pascal (2009), apresentado em seguida¹.

É tendo em consideração que os processos de aprendizagem desempenham um papel tão importante como os produtos destes, que se compreende que a avaliação deve ser entendida como sistemática e contínua, embora possa – e deva – ser compilada em relatórios realizados no final de cada período letivo, como nos indica o Despacho n.º 11120-A/2010 de 6 de julho (citado pela Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011), que define três momentos de avaliação para a EPE, coincidentes com o final dos três períodos escolares, de modo a haver articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A avaliação do educador sobre as capacidades, competências e processos de aquisição destas, referentes às crianças, deve ter por base a observação e o registo de notas, de modo a que estas possam ser, posteriormente, analisadas no sentido de o educador adequar a sua ação educativa às necessidades e interesses das crianças. Mais, a avaliação é um ato que deve ser levado a cabo não só pelo educador, como pela equipa, pela criança e pelo grupo, dado que a sua principal intenção é guiar para uma tomada de consciência dos progressos, dificuldades, necessidades e interesses da criança e do grupo, pois como salienta Cortesão et al. (1982, citado por Ferreira & Santos, 1994) “a avaliação, mais do que um conjunto de técnicas, é um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada um” (p. 63). Ferreira e Santos (1994) afirmam ainda que a avaliação permite “detectar dificuldades, criar condições de desbloqueio, estimular a progressão da aprendizagem” (p. 63). Mais, Gipps (2002, citado por Folque, 2012) acrescenta ainda que a avaliação tem impacto na “formação da identidade” (p. 96), uma vez que envolver as crianças no processo avaliativo “é uma maneira de os professores

¹ Ver 1.1. *Paradigmas da avaliação*, na página 8.

[lhes] mostrarem [...] que são valorizados e respeitados e não objectos de classificação e rotulagem” (Folque, 2012, p. 96).

A avaliação, especialmente em EPE, deve ser vista como tendo duas dimensões fundamentais – formativa e diagnóstica. Como tal, é pertinente que se faça uma distinção fundamentada entre estes dois conceitos, pois apesar de serem distintos, complementam-se mutuamente.

No entanto, primeiramente, é dado destaque aos dois paradigmas da avaliação – tradicional e contextual – de modo a ser possível compreender quais as suas marcas individuais, e em que medida se relacionam com a EPE.

1.1. Paradigmas da avaliação

O Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP] (Bertram & Pascal, 2009) é um projeto que tem como finalidade dotar a EPE de qualidade, sendo que os seus autores defendem que “só a qualidade dos serviços tem impacto na vida das crianças” (ibidem, p. 34). Deste modo, este projeto foi “desenhado para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas” (ibidem, 2009, p. 35). Como referencial para a avaliação da qualidade, sendo a avaliação das aprendizagens das crianças e dos adultos a prioridade, este projeto enquadra-se no paradigma contextual (ibidem).

Assim, na sua obra, os autores apresentam dois paradigmas para a avaliação da qualidade em Educação de Infância:

Paradigmas da avaliação da qualidade em Educação de Infância	
Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 – Contextual
• Externo	• Interno (em diálogo)
• Universal	• Contextual
• Comparativo	• Permitindo o cruzamento de perspectivas
• Orientado para os produtos	• Orientado para os contextos, processos e as realizações
• Orientado para uma medição definida normativamente	• Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares socio-cognitivos
• Orientado para as generalizações	
• Não colaborativo	• Colaborativo
• Estático	• Dinâmico
	• Apoiado

Quadro 1 - Paradigmas da avaliação em Educação de Infância (Bertram & Pascal, 2009, p. 10)

Estes dois paradigmas apresentados, embora se adequem à avaliação da qualidade em Educação de Infância (EI), não deixam de se adequar, também, à avaliação na sua dimensão formativa, dimensão que ganhará o maior destaque ao longo do presente relatório. De qualquer forma, para melhor compreender estes paradigmas, é importante que se perceba até que ponto estes são distintos um do outro.

Ao atribuir ao paradigma tradicional a característica de externo, podemos compreender que a sua base de atuação é a de agentes externos. Por exemplo, no caso do currículo, este é realizado por agentes externos, que determinam o que cumprir ao longo do ano letivo, e não pelo educador em colaboração (diálogo) com a equipa e as crianças que compõem o grupo, como acontece no paradigma contextual, tornando-o interno. É importante referir que isto é o que acontece na EPE, pois ao se guiar pelas OCEPE, o “primeiro documento curricular publicado para a educação pré-escolar em Portugal” (Folque, 2012, p. 47), o educador tem a possibilidade de definir o currículo a seguir ao longo do ano letivo, tendo em conta a realidade do grupo e da comunidade, mas considerando as linhas orientadoras presentes neste documento oficial.

O primeiro paradigma é universal, ou seja, é igual para todas as instituições, grupos, independentemente dos interesses e necessidades das crianças, das suas famílias e das comunidades em que estas se inserem. Em contrapartida, o segundo paradigma, tal como o seu próprio nome indica, é contextual, uma vez que vai ao encontro das realidades das instituições, dos grupos de crianças, das famílias e das comunidades em que estas se incluem. Mais uma vez, também neste caso as OCEPE permitem que tal aconteça, ao não pré-definir um ensino/educação idêntico a todas as instituições.

O paradigma tradicional é propenso a comparações, ao passo que o paradigma contextual permite o “cruzamento de perspectivas” (Bertram & Pascal, 2009, p. 10), pois ao se respeitar os ritmos de cada criança, estas poderão não estar em igualdade de circunstâncias, o que não incentiva as comparações.

Mais do que os contextos, processos e produtos, como um conjunto, no paradigma tradicional, o que importa são os produtos em si, ao contrário do paradigma contextual em que importam, de igual modo, os três primeiros aspetos apresentados – os contextos e os processos que as crianças experienciam até chegar aos produtos.

Como é possível verificar no Quadro 1², o paradigma tradicional é “orientado para uma medição definida da normatividade” (ibidem, p. 10), ou seja, é espectável que os conhecimentos estáveis e padronizados sejam a regra, permitindo as generalizações, invés de se valorizar as individualidades, experiências e conhecimentos de cada um, como define o paradigma contextual, que é orientado “para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar” (ibidem, p. 10).

O paradigma tradicional é, essencialmente, centrado nas figuras do adulto e das crianças, caracterizando-se por ser não colaborativo, enquanto o paradigma contextual confere grande importância à colaboração. Ou seja, defende a participação de outros atores que não o adulto responsável e as crianças, como por exemplo, os pais e encarregados de educação, “amigos críticos, formadores em contexto” (ibidem, p. 10), que apoiam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente de avaliação.

Por fim, e mais uma vez em oposição, o paradigma tradicional caracteriza-se por ser estático, ou seja, por ocorrer sempre do mesmo modo, não dando espaço a grandes variações, ao passo que o paradigma contextual é definido como dinâmico, uma vez que não ocorre sempre da mesma forma e/ou no mesmo lugar.

Por conseguinte, o paradigma contextual permite que a avaliação seja feita com a criança, em vez de ser feita à criança, como é veiculado pelo paradigma tradicional.

Por todas as razões aqui apresentadas, em favor do paradigma contextual, e tendo em atenção o que vários dos autores defendem, a avaliação formativa (e também o processo de ensino-aprendizagem) em EPE insere-se no paradigma contextual.

1.2. Dimensão diagnóstica da avaliação

Apesar do enfoque deste relatório ser a avaliação formativa, é também importante esclarecer o conceito de avaliação diagnóstica, bem como a sua função, uma vez que a primeira pressupõe a segunda, como referem Leite e Fernandes (2002), ao defenderem que a avaliação diagnóstica permite compreender quais são os pontos de partida das

² Ver *Quadro 1 – Paradigmas da avaliação em Educação de Infância (Bertram & Pascal, 2009, p. 10)*, na página 8.

crianças, bem como as “situações relativas aos processos que conduzem à aprendizagem” (p. 41).

Na Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, é sugerido ao educador que proceda à avaliação diagnóstica no início do ano letivo, com o intuito de caracterizar o grupo e cada criança, isto é, de perceber quais são as aprendizagens e competências adquiridas, as que estão em aquisição e as por adquirir, bem como quais são os interesses e necessidades do grupo e de cada criança, e conhecer os seus contextos familiares, sendo a partir destas informações que o educador decide como deve adotar/adaptar a sua ação educativa.

Neste documento oficial é também referido que a avaliação diagnóstica pode ocorrer sempre que necessário, ao longo do ano letivo, em articulação com a avaliação formativa, “de forma a permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo.” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011).

1.3. Dimensão formativa da avaliação

O conceito de avaliação formativa surgiu por parte de Scriven (1964, citado por Leite & Fernandes, 2002), que tinha como objetivo que a avaliação se tornasse um modo não só de reformular o processo educativo, como para refletir sobre até que ponto este processo vai ao encontro das necessidades das crianças. A avaliação formativa funciona como um auxiliar nas tomadas de decisão do educador, no que diz respeito aos processos a adotar para alcançar os objetivos previamente estabelecidos, ao mesmo tempo que permite recolher informações sobre se estes objetivos foram, ou não, alcançados. Isto significa que estamos perante uma “compreensão da avaliação não como sancionadora dos objetivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem” (Leite & Fernandes, 2002, p. 41).

De acordo com a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, na EPE, a avaliação assume uma dimensão essencialmente formativa, decorrente do “processo contínuo e interpretativo” levado a cabo pelo educador, pelas crianças e outros agentes educativos, com o intuito de que seja a criança a “protagonista da sua aprendizagem” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011), isto é, de que esta tenha noção das suas competências e de como as adquiriu, e das suas dificuldades e de como as pode ir, progressivamente,

colmatando. Leite e Fernandes (2002) completam esta definição, caracterizando esta avaliação como sendo não só formativa, mas também como formadora, ou seja, criadora de “condições que permitam a cada uma das crianças [...] “aprender a ser” (p. 12).

Para que a avaliação formativa se assuma como um todo, é imperativo que seja realizada regularmente e não espaçada no tempo (como apenas no final de cada período), pois a sua intenção é que os dados aqui auferidos sejam utilizados em benefício da aprendizagem de cada criança e do grupo. Podemos então dizer que a avaliação formativa não é um processo estaque, que decorre apenas em três momentos do ano letivo, mas sim contínuo, devendo mesmo acontecer diariamente. Na verdade, as avaliações resultantes de cada momento do dia, de todos os dias, é que devem ser compilada no relatório de avaliação redigido no final de cada período, em vez de este se referir exclusivamente ao momento final de cada etapa, como já foi anteriormente referido³.

Outra ideia importante a reter acerca da avaliação formativa é a de que esta não é quantitativa, mas sim qualitativa, pois o seu objetivo não é atribuir um número ou uma classificação ao desempenho e capacidades da criança, mas sim elucidá-la, assim como ao educador, sobre quais foram os seus progressos, as aprendizagens e competências já adquiridas e esclarecê-los sobre quais as dificuldades a superar e as aprendizagens e competências que devem ser melhoradas. Assim se justifica a seguinte afirmação de Portugal e Laevers (2010):

“as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma *checklist* estandardizada [quantidade]. Uma avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência de jardim de infância [qualitativa] configura-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p. 10).

O educador, enquanto adulto responsável pelo grupo, deve “avalia[r], numa perspetiva 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).

³ Ver 1. *Clarificação do conceito de avaliação*, na página 6.

Em Portugal, existem três documentos oficiais que potenciam a avaliação formativa, na EPE, são eles: as orientações consideradas nas OCEPE, as previstas na Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, que se articula com o Decreto-Lei n.º 241/2001, e as Metas de Aprendizagem definidas para o final da EPE.

No documento OCEPE é feita referência à necessidade de avaliar o processo e, conseqüentemente, os seus efeitos, pois tal permite que a ação do educador seja adequada às necessidades do grupo e de cada criança, o que decorre da consciencialização da ação. É ainda referido que tanto a avaliação concretizada com as crianças, como a autorreflexão do educador face à sua ação, são fundamentais para a adequação da ação deste e, naturalmente, para a progressão das aprendizagens a realizar pelas crianças.

Na Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 define-se a avaliação como “elemento integrante e regulador da prática educativa”, ou seja, esta é, sobre a perspetiva do educador, tida como elemento que privilegia a reflexão deste face à sua prática com as crianças, tornando-o consciente da sua ação.

As MA definidas para o final da EPE podem ser encaradas como um instrumento de apoio à gestão do currículo, mas também como um instrumento de avaliação, pois como refere o Ministério da Educação e Ciência (2012b), as MA podem ser entendidas como um “referencial comum [...] útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão” (para. 2) com o intuito de que, ao chegar ao 1.º Ciclo, todas as crianças tenham tido a oportunidade de realizar “as aprendizagens [...] fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo” (Ministério da Educação e Ciência, 2012b, para. 2).

Resumidamente,

“A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011).

Neste relatório, encaro a avaliação na sua dimensão formativa, ou seja, como um elemento inerente à componente educativa e que possibilita o melhoramento e consciencialização da aprendizagem não só das crianças, como do educador que as acompanha. Ou seja, ao longo da PES aprendi e cresci através das avaliações que fui realizando e espero que tal se continue a verificar ao longo do meu percurso profissional.

1.3.1. Avaliação formativa realizada pelo educador

A avaliação formativa é realizada diariamente, ao longo de todo o ano letivo, pelo educador, naturalmente, mas também pelo educador em parceria com as crianças e/ou a equipa.

É para já relevante esclarecer qual o papel que deve ser assumido pelo educador e as funções pelas quais só este se pode responsabilizar, até porque é o educador que define a “metodologia de avaliação [a utilizar] de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e dos procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar.” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011). Esta liberdade que é conferida ao educador para definir a metodologia de avaliação, tendo em conta os seus ideais e escolhas pedagógicas, vai ao encontro do que já foi referido anteriormente, quando se afirma que a EPE se situa no paradigma contextual da avaliação⁴.

Contudo, e independentemente das suas concepções e opções pedagógicas, o educador, ao longo do ano letivo, deve ir, progressivamente, elaborando o relatório de avaliação, que será compilado no relatório de avaliação final, cujos objetivos são

“elaborar o Relatório de Avaliação do Projecto Curricular de Grupo/Turma; produzir um documento escrito com a informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos; comunicar aos pais/encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e o que são capazes de fazer” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

⁴ Ver *1.1.Paradigmas da avaliação*, na página 8.

Este relatório final apoia-se nos relatórios realizados no cada final de período letivo⁵, onde são compendiados os registos e reflexões realizados ao longo de cada um dos períodos.

Para proceder à avaliação diária dos processos e percursos de aprendizagem, desenvolvimento e evolução de capacidades e competências, o educador pode servir-se, por exemplo, dos seguintes instrumentos: “observação, entrevistas, abordagens narrativas, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de auto-avaliação, portefólios construídos com as crianças, questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011). Em termos práticos, ao recorrer aos instrumentos acima mencionados, o educador terá a possibilidade de “ver” a criança sob diferentes perspetivas, permitindo-lhe acompanhar as evoluções do seu desenvolvimento, competências e capacidades, bem como os seus processos de aprendizagem e, simultaneamente, refletir com base na realidade, de modo a poder ajustar a sua ação educativa junto da criança e do grupo. Daqui se compreende que os instrumentos de avaliação devem servir as crianças, ou seja, o seu principal objetivo deve ser responder às necessidades e interesses destas.

O facto de avaliação formativa, em EPE, se enquadrar no paradigma contextual⁶ motiva a que esta seja realizada em qualquer momento de interação, tarefa ou exploração levada a cabo pela criança, o que dá ao educador liberdade e facilidade de recolher informação sobre cada criança e o grupo, para que este possa registar provas tanto das aprendizagens das crianças, como dos processos que as possibilitaram, com o intuito de documentar os seus progressos e evoluções, ao mesmo tempo que tem a possibilidade de recolher informações reais sobre a sua ação educativa, acerca das quais possa refletir e, posteriormente, adaptar e adequar a sua ação educativa. Assim se compreende que, esta avaliação diária seja a base de suporte ao planeamento – diário e semanal.

Dado o facto de a avaliação ser um processo contínuo e sistemático, baseado em observações e registos dos comportamentos, das evoluções ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, o educador utiliza “procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói o conhecimento ou resolve problemas” (Circular n.º

⁵ Ver 1. *Clarificação do conceito de avaliação*, na página 6.

⁶ Ver 1.1. *Paradigmas da avaliação*, na página 8.

4/DGIDC/DSDC/2011), é importante referir também que estes procedimentos não devem descurar os seguintes aspetos: as idades e “características desenvolvimentais das crianças [bem como a] articulação entre as diferentes áreas de conteúdo” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011), isto encarando a criança como construtora da sua própria aprendizagem. Assim, e de acordo com o documento oficial, existem três dimensões fundamentais a considerar, quando se avalia a evolução das aprendizagens das crianças: “as áreas de conteúdo (OCEPE); os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem; outras específicas estabelecidas no projecto educativo e/ou projecto curricular de grupo” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Para além da avaliação das capacidades, competências e processos de aprendizagem das crianças, o educador deve avaliar também o ambiente educativo, uma vez que este também é promotor das aprendizagens das crianças. Neste sentido, é pertinente que o educador avalie:

“a organização do espaço, dos materiais e recursos educativos; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental; [a par das] condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011)

O papel do educador não é independente do modelo curricular por este adotado, como será possível esclarecer no ponto 3⁷, quando forem fundamentados os dois modelos curricular pelos quais regi a minha prática.

1.3.2. Avaliação formativa realizada em equipa

Como já foi referido anteriormente, o processo de avaliação não depende apenas da atuação do educador, mas sim da intervenção de vários atores, nomeadamente da equipa educativa, que inclui outros educadores ou professores, auxiliares, animadores, outros técnicos ou agentes educativos (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Uma vez que o currículo é construído pelo educador, assumindo-se que o último é o gestor do primeiro, é importante perceber que não é só do educador que dependem

⁷ Ver 3.1. *Modelo curricular High/Scope*, na página 34 e 3.2. *Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 39.

esta construção e gestão, à equipa educativa também deve ser dada a possibilidade de desempenhar um papel ativo neste processo (Ministério da Educação, 1997). É neste sentido que nas OCEPE se defende que as “reuniões devem ser regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares da acção educativa, entre educadores e professores, [pois estas promovem a] formação profissional com efeitos na educação das crianças” (ibidem, 1997, p. 41). Para além da preocupação com a construção e gestão do currículo, nestas reuniões, deve haver também lugar para a reflexão “sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (ibidem, 1997, p.42).

Ainda de acordo com o que é referido nas OCEPE, a equipa desempenha um papel fundamental no processo educativo a desenvolver na EPE, ao ser considerada no processo de planificação, e também no de avaliação, pois todas as contribuições, pontos de vista e perspectivas são valiosas para a adequação da acção educativa e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do apoio e dos cuidados prestados, bem como da educação promovida.

O modelo curricular do MEM, por exemplo, defende este tipo de práticas como uma constante, ou seja, afirma que estas devem ser “permanentemente reflectidas e questionadas através de um processo contínuo de partilha e de aprendizagem conjunta” (Folque, 2012, p. 37). São estes processos de partilha, aprendizagem e reflexão que permitem que a prática educativa, tanto do educador, como do resto da equipa, seja sistematicamente mais consciente e adequada às necessidades e realidade do grupo, daí a grande importância conferida à avaliação realizada em parceria entre o educador e a equipa.

Por conseguinte, no processo de avaliação, o papel da equipa educativa é o de partilha de informações, observações e registos, entre todos os que têm responsabilidades na educação da criança, de modo a poder haver “cruzamento de perspectivas” (Bertram & Pascal, 2009, p. 10)⁸.

⁸ Nos pontos 1.2. *Avaliação realizada em equipa*, na página 111 e 2.2. *Avaliação realizada em equipa*, na página 115, é possível encontrar evidências desta avaliação formativa realizada em equipa.

1.3.3. Avaliação formativa realizada com as crianças

As crianças são as protagonistas da EPE e é por esse motivo que devem ter uma voz ativa nos processos de aprendizagem, avaliação e planeamento que lhes dizem respeito, pois estes três processos devem considerar os seus interesses e necessidades, e só assim se compreende que, de acordo com a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, “a avaliação realizada com as crianças [seja] uma actividade educativa, que as implica na sua própria aprendizagem, fazendo-as reflectir sobre as suas dificuldades e como as superar” (2011).

A avaliação formativa realizada com as crianças pode ocorrer a cada interação criança-adulto, a cada exploração, experiência, atividade ou tarefa, a cada momento de rotina diária, ou seja, em qualquer momento do dia. Contudo, e apesar de se compreender que esta avaliação possa ser realizada com as crianças a qualquer momento, tanto no modelo curricular High/Scope, como no do MEM, existem momentos destinados à reflexão conjunta⁹.

No processo de avaliação formativa, o papel da criança é, essencialmente, e com o apoio do educador, refletir sobre os seus processos de aprendizagem, nomeadamente sobre quais as suas dificuldades e sucessos, sobre como pode agir para colmatar essas dificuldades e manter tais sucessos e, assim, compreender que não é o educador o único ator implicado na sua avaliação (e aprendizagem), mas que também ela própria é um agente ativo¹⁰.

Como já foi referido anteriormente, com a intenção de definir o conceito de avaliação formativa¹¹, e de modo a corroborar o que foi acima defendido, a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, veicula a ideia de que a criança é a “protagonista da sua aprendizagem”, mas também da sua avaliação (e do planeamento), e que para tal aconteça é importante que esta desenvolva a sua capacidade de reflexão, com o apoio do adulto responsável, no sentido de ganhar noção das suas competências e de como as adquiriu, e das suas dificuldades e de como as pode ir, progressivamente, superando.

⁹Ver 3.1. *Modelo curricular High/Scope*, na página 34 e 3.2. *Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 39.

¹⁰ Nos pontos 1.3. *Avaliação realizada com as crianças*, na página 112 e 2.3. *Avaliação realizada com as crianças*, na página 117 é possível encontrar evidências desta avaliação formativa realizada com as crianças.

¹¹ Ver 1.3. *A dimensão formativa da avaliação*, na página 11.

É importante que, tanto no processo de aprendizagem, como no processo de avaliação, seja permitido às crianças assumirem, como nos refere Watkins (2005, citado por Folque, 2012), o papel de “tripulação e não de passageiros” (p. 366), de modo a “participem plenamente na condução da sua aprendizagem” (Folque, 2012, p. 366). Compreende-se, então, que “envolver as crianças em situações de planeamento e avaliação na sala de aula é uma forma de elas aprenderem a aprender, ao mesmo tempo que participam na “condução” da aprendizagem” (ibidem, p. 96)¹².

1.4. A avaliação formativa como elemento potenciador de aprendizagens do educador

A avaliação formativa assume-se como um elemento de autoavaliação para o próprio educador que, a partir das observações e registos das aprendizagens, capacidades, competências e dos processos que lhes são inerentes, em relação à criança, tem a possibilidade de analisar e compreender de que modo a sua ação educativa pode ser adequada às mesmas. Pretendo, com isto, concluir que a avaliação formativa se adequa às aprendizagens e ações das crianças na mesma medida que se adapta às aprendizagens e ações educativas do educador, até porque este só consegue perceber se a sua ação contribui para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, se avaliar, se refletir criticamente, pelo que se compreende que a ação do educador seja dotada de intencionalidade educativa¹³.

A avaliação formativa, para o educador, assume a dimensão de autoavaliação, pois é ao refletir constantemente sobre a sua prática, que este vai poder adaptá-la à realidade do grupo. Desta forma se compreende que o educador “[reflita] as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio trajeto de formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Mais, espera-se que o educador utilize, nas suas avaliações, “diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

¹² No ponto 5.3.1. *Recolha e análise dos dados*, na página 91, quando é feita a análise do *Quadro 10 – Perfil de utilização – cenário pedagógico*, é possível observar algumas evidências do envolvimento das crianças na avaliação e no planeamento.

¹³ Ver 1.6.1. *A intencionalidade educativa*, na página 23.

Através da autoavaliação e avaliação do desenvolvimento das capacidades e competências das crianças, assim como dos seus percursos de aprendizagem, o educador adquire a capacidade de, como já foi referido, adaptar a sua prática à realidade de cada criança e do grupo. Ou seja, é ao avaliar a sua ação educativa e o desenvolvimento das crianças, através da observação, que o educador aprende a ajustar as suas planificações às realidades e especificidades existentes, até porque, como é referido nas OCEPE, “a avaliação é o suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Por outras palavras, o educador deve ser um observador constante e rigoroso, planificar os diferentes momentos tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e do grupo, mas nunca descurando a intencionalidade educativa que é inerente à sua profissão, e ter um olhar avaliativo constante de modo a melhorar a sua prática e a dotá-la de qualidade.

A avaliação formativa é fundamental para a construção da profissionalidade do educador, pois é a partir desta que este adulto aprende a compreender quais são as suas fragilidades, bem como quais são as suas maiores potencialidades, o que lhe permite e incentiva a refletir acerca de como pode transformar essas fragilidades em potencialidades e a explorar cada vez mais e melhor a suas potencialidades. Um dos instrumentos que permite ao educador avaliar formativamente a sua prática educativa é o Perfil de Implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna¹⁴, dispositivo utilizado por mim ao longo da PES, no contexto de JI.

A avaliação formativa e a aprendizagem não se restringem à criança, pois estes são conceitos que se aplicam de igual modo ao educador, como profissional em constante formação.

1.5.Princípios e finalidades da avaliação

A avaliação, independentemente do nível de educação e de ensino, “implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011), ou seja, assenta em pilares específicos, concretos e claros, tal como tem objetivos próprios e de teor prático. Para compreendermos melhor o papel da

¹⁴ Ver 5.3. *Perfil de Implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 90.

avaliação na EPE, é importante que compreendamos em que medida esta atua e quais os seus propósitos.

O documento Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 elucida-nos sobre alguns dos princípios inerentes à avaliação na EPE, nomeadamente, de que esta deve ser essencialmente formativa, de que deve ter em consideração o crescimento e evolução do grupo e de cada criança, de que deve haver coerência entre os procedimentos utilizados na avaliação e os fundamentos subentendidos na “organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE”, além de que se deve suportar em diferentes “técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

No entanto, estes não são todos os princípios a ter em atenção quando se considera esta temática. No documento Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 que, de certa forma, veio complementar a informação já disponibilizada na circular anteriormente mencionada, é feita referência a mais dois princípios fundamentais: o de que a avaliação deve assumir um “carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança”, assim como o da valorização e o incentivo à “igualdade de oportunidades e equidade” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

A aprendizagem significativa e intencionada é inconcebível sem o processo de avaliação, pelo que é pertinente que este seja dotado de alguns objetivos que devem ser sempre tidos em conta pelo educador, nomeadamente, apoiar o processo educativo, através da regulação das metodologias e recursos utilizados, tendo em consideração os interesses e necessidades de cada criança e do grupo, de modo a aperfeiçoar as estratégias de ensino/aprendizagem; refletir sobre as consequências da ação educativa, considerando as observações do grupo e de cada criança que o compõe, perante as propostas apresentadas pelo educador, no sentido de compreender se estas tiveram sentido para as crianças e se se revelaram em conformidade com os interesses e necessidades do grupo, levando-as ao seu crescimento e a uma evolução nas suas aprendizagens; envolver a criança no seu próprio processo de avaliação, permitindo que esta participe neste sistema de “análise e de construção conjunta [dando-lhe a possibilidade de ser ela própria] protagonista da sua aprendizagem” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007), ou seja, levando-a a tomar consciência das suas aprendizagens e competências adquiridas, bem como aquelas que estão em aquisição e as que estão por adquirir; incentivar à consciencialização da prática educativa (do educador), considerando que a reflexão

sistemática conduz a uma ação educativa mais esclarecida, além de permitir uma tomada de decisões mais coerente e um planeamento da ação mais informado; conhecer a criança e o contexto em que esta se insere como um todo, com o intuito de adequar o processo educativo à sua realidade e necessidade.

Estes são os objetivos que figuram na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e que são, em grande escala, idênticos aos nomeados na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, sendo que neste último documento se destacam ainda mais duas finalidades “recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual” e compreender até que ponto a organização do ambiente educativo limita ou promove a aprendizagem. Por organização do ambiente educativo entenda-se contextos de aprendizagem, intencionalidade pedagógica (inerente às situações e oportunidades educativas propostas às crianças), ambiente familiar e sociocultural da sala.

1.6. A relação observação – planeamento – avaliação

A ação intencionada do educador¹⁵ assenta em seis etapas essenciais, distintas, fundamentais e complementares entre si: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997). Apesar das etapas serem seis, no âmbito deste relatório será dado principal destaque às cinco primeiras mencionadas e, ainda mais às três que dão título a este ponto: observação, planeamento e avaliação.

O educador, através da observação (observar) tem a possibilidade de conhecer cada criança (como ser individual) e o grupo (como um todo), nomeadamente quais as suas necessidades, interesses e capacidades; ao ter consciência sobre estes três aspetos, o educador pode tomar decisões e planear (planear) situações, atividades, explorações, tarefas que os satisfaçam, dotando assim a sua ação de intenção. Simultaneamente à ação (agir), bem como posteriormente a esta, o adulto procede à avaliação (avaliar) do momento dinamizado, das dinâmicas do grupo e de cada criança, o que lhe permite refletir sobre “a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidades e desejo de aprender” (ibidem, p. 93), não esquecendo de

¹⁵ Ver 1.6.1. A intencionalidade educativa, na página 23.

dar voz às crianças, envolvendo-as e implicando-as no seu próprio processo de avaliação formativa. As conclusões resultantes do processo de avaliação devem ser partilhadas (comunicar) com “colegas, auxiliares, pais, agentes da comunidade, apostando no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória (articular)” (Portugal & Laevers, 2010, p.9).

Pelo acima descrito é possível compreender a observação, o planeamento e a avaliação como ações dependentes entre si, que se entrelaçam e que funcionam como um ciclo constante e contínuo. Isto significa que ao observar, o educador passa a conhecer os interesses e necessidades de cada criança e do grupo, mas também do contexto em questão. É destas observações que parte o planeamento do educador, pois este planeia e planifica de acordo com o que foi observado, com o intuito de ir ao encontro das necessidades e interesses manifestados. Ao mesmo tempo que os planos e planificações elaborados pelo educador são postos em prática, este adulto observa e, simultaneamente avalia em que medida as suas intenções são conseguidas e se, realmente, correspondem às suas expectativas. É desta observação/avaliação que resultam as novas planificações, com o objetivo de dar resposta às necessidades e interesses observados e avaliados.

A melhoria da adaptação dos planeamentos só é possível se a sua avaliação for crítica e consciente, até porque a avaliação formativa é encarada como “um instrumento de apoio e suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011).

Entendo a avaliação como um processo contínuo, que remete o educador para um planeamento direcionado para os interesses e necessidades de cada criança e do grupo.

1.6.1. A intencionalidade educativa

Na EPE, o desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador, o que implica que, na sua prática, este tenha em consideração alguns aspetos fundamentais, nomeadamente, os objetivos gerais contemplados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa (Ministério da Educação, 1997).

Não descurando nenhum dos outros aspetos, o último acima mencionado é aquele que deve servir de base à ação do adulto, pois é esta “ intencionalidade educativa que caracteriza a actividade profissional do educador” (ibidem, p. 94).

De um modo geral, podemos dizer que a intencionalidade educativa é o que está por detrás da ação do educador, é o propósito a partir do qual este regula a sua ação. Esta intencionalidade exige reflexão por parte do adulto, pois para ter consciência da sua ação, o educador tem de refletir acerca de vários aspetos, como por exemplo, acerca da sua própria ação e de como esta se adequa às necessidades das crianças, bem como acerca dos valores e intenções que lhes estão associados (ibidem, 1997).

O conceito de reflexão surge, constantemente, associado ao de intencionalidade educativa, pois como nos refere Schön (2007), a reflexão permite-nos experienciar mudanças imediatas nas nossas ações, uma vez que ao pensarmos, ao refletirmos, testamos as “novas ações com o objetivo de explorar os fenómenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor” (p. 34). Tendo em consideração a conceção deste autor acerca da reflexão, podemos encontrar em palavras como mudança, pensamento crítico, aprendizagem, crescimento ou avaliação, sinónimos de reflexão.

A reflexão, ainda que nem sempre seja verbalizada, é um processo consciente, que pode ocorrer em três momentos: antes, durante e depois da ação, tendo Schön (2007) designado cada um destes momentos como reflexão, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, respetivamente. Num primeiro momento – reflexão – esta acontece por causa do planeamento, que deve ser consciente e ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças; num segundo momento – reflexão na ação – dá-se devido às necessidades de adequar o planeamento prévio às propostas das crianças e ajustar a sua ação consoante as possíveis situações inesperadas, num terceiro momento – reflexão sobre a ação – quando, no final de uma atividade o educador reflete sobre o que ocorreu, como ocorreu e quais foram as suas conquistas e fragilidades, tal como quais foram as vitórias das crianças e as situações em que estas têm de ser mais apoiadas.

Consequentemente, como é referido nas OCEPE, a intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 14), compreende-se assim que esta

intencionalidade desempenhe o papel de pilar das etapas já acima destacadas: observar, planejar, agir, avaliar e comunicar¹⁶.

2. Clarificação do conceito de aprendizagem

No Dicionário da Língua Portuguesa, aprendizagem surge com a seguinte definição “aquisição de conhecimentos através da experiência ou do ensino” (Perfeito et al., 2011, p. 140), o que, de lato modo, explica este conceito que se associa intimamente à educação. No entanto, existem diversos autores que apresentam definições mais completas e adequadas à temática deste relatório, pois a verdade é que não é possível eleger um autor que tenha elaborado uma definição mais correta do que outro; todas as definições são válidas, apenas se adequam melhor em diferentes contextos, de acordo com as correntes teóricas defendidas.

É neste sentido que, neste relatório, serão apresentadas algumas definições do conceito de aprendizagem, tendo em conta o seu próprio contexto.

Ferreira e Santos (1994) defendem que “aprender é uma actividade natural e espontânea em qualquer ser humano. Desde que nascemos que exercemos essa função” (p.17). Estas autoras apresentam, como meio de justificação, o exemplo dos bebés que tão depressa aprendem a “interagir com o meio, discriminando e reagindo a estímulos, exprimindo necessidades e acumulando um conjunto de informações que se irão progressivamente organizar em esquemas cada vez mais complexos que, por sua vez, estão na base de aprendizagens também mais elaboradas.” (ibidem, p. 17). Apesar de se considerar a aprendizagem como algo inerente ao desenvolvimento humano, não se pode afirmar que esta seja independente do ritmo ou personalidades individuais, pois como nos dizem Hohmann e Weikart (2011), “a aprendizagem ocorre sempre no contexto desta especificidade individual de características, capacidades e oportunidades” (p. 20).

Ainda fazendo referência ao exemplo dos bebés, Post e Hohmann (2011) apresentam quatro razões sobre como e porque é que os bebés e crianças até aos 3 anos aprendam: “aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (p. 22), através da coordenação dos seus cinco sentidos, a par dos seus sentimentos e ações; “aprendem porque querem” (p. 23), uma vez que a aprendizagem é uma atividade; “comunicam

¹⁶ Ver 1.6. *A relação observação-planeamento-avaliação*, na página 22.

aquilo que sabem” (p. 23), pois as crianças compreendem a linguagem desde muito cedo e, apesar de não conseguirem reproduzir, como padronizado gramaticalmente, fazem-no do modo como sabem e conseguem, seja através de gestos, palavras que definam frases, ou outros; e “aprendem num contexto de relações de confiança” (p. 23), pois só quando se sentem “valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo” (Jillian Rodd, 1996, citado por Post & Hohman, 2011, p.33).

As razões acima apresentadas justificam o facto de as crianças aprenderem através do fazer, ou seja, sendo elas próprias a fazer, a desempenhar uma tarefa, isto porque “os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção” (Post & Hohmann, 2011, p. 23).

Nas OCEPE, o conceito de aprendizagem surge associado ao conceito de desenvolvimento, no sentido em que é defendido que existe interligação entre estes dois conceitos, pois acredita-se que o “ser humano se desenvolve num processo de interacção social” (Ministério da Educação, 1997, p. 19), que ocorre quando “a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer as condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (ibidem, p. 19). Esta visão, referida nas OCEPE acerca da aprendizagem e do papel que a criança assume no processo desta, vai ao encontro do que defende Vygotsky, o que justifica a afirmação de Folque (2012), ao dizer que este documento oficial português orienta os educadores de infância a desenvolverem a “sua pedagogia no âmbito de uma abordagem sócio-construtivista e ecológica” (p. 49).

Assim, Lev Vygotsky (1991), defensor da teoria sociocultural, encara a aprendizagem como um “processo profundamente social” (p. 87), ou seja, defende que a criança não aprende sozinha, mas sim em interacção com o meio e, conseqüentemente, com os outros. É nesta perspetiva que Vygotsky apresenta o conceito de *scaffolding*, cuja tradução é *colocar andaimes*, e que vai ao encontro do que defende quando alude à Zona de Desenvolvimento Próximo¹⁷ que, de um modo simples e, de acordo com os autores Rogoff, Malkin e Gilbride (1984, citados por Vasconcelos, 1997), significa que “o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema,

¹⁷ Ver 2.1.2. *Teoria sociocultural*, na página 30.

colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (p. 37).

Greenfield (1984) esclarece que o processo de *scaffolding* “does not involve simplifying the task during the period of learning. Instead, it holds the task constant, while simplifying the learner’s role through the graduated intervention of the teacher” (p. 119), o que significa que a dificuldade da tarefa é mantida, mas a ação da criança é simplificada pela intervenção do educador. O adulto deve ir sempre apresentado desafios à criança, para que os seus conhecimentos, aprendizagens e desenvolvimento não estaquem, muito pelo contrário, cresçam e evoluam, nunca esquecendo que o papel do educador é colocar andaimes. Neste sentido se compreende que, ao conceber este conceito, Vygotsky defenda o adulto como um parceiro experiente e a criança como um ser capaz de aprender, o que significa que ao estes dois atores formarem parceria, ao ocorrer interação entre ambos, a criança vai aprender.

Outro aspeto importante a salientar, prende-se com o facto de as crianças adquirirem a capacidade de refletir sobre como aprendem, de modo a ganharem consciência acerca do que aprendem, de como aprendem, como podem melhorar ou manter as suas aprendizagens, capacidades e competências. É neste sentido que Folque (2012), baseando-se em vários autores, defende a seguinte premissa:

“a capacidade de pensar metacognitivamente, que ajuda a criança a “aprender como aprender”, foi reconhecida como uma das condições mais determinantes para uma aprendizagem de qualidade [...]. O papel da metacognição na aprendizagem das crianças é considerado como promovendo a tomada de consciência, a responsabilidade e o controlo da aprendizagem.” (p. 76).

Aprender é, também, refletir.

Outra possível definição de aprendizagem, que vai ao encontro do que tem vindo a ser apresentado, é a de Folque (2012) quando afirma que “ aprender não é tanto fazer bem as coisas, mas sobretudo reflectir e empenhar-se para melhorar” (p. 327).

É importante nunca esquecer que a criança não é uma folha em branco em termos de conhecimentos e aprendizagens. Na verdade, é fundamental que o educador valorize aquilo que a criança já sabe, ao elaborar a avaliação diagnóstica e, posteriormente, as planificações.

2.1. Teorias da aprendizagem

No que diz respeito à aprendizagem, o número de teorias existentes é vasto, pois muitos foram os autores que deixaram o seu legado neste campo.

Uma vez que os modelos curriculares em que baseei a minha ação educativa ao longo da PES (devido às escolhas das educadoras cooperantes com que formei parceria) foram o High/Scope e o MEM, as teorias da aprendizagem, seguidamente analisadas, são aquelas que funcionam como alicerces teóricos destes modelos¹⁸: a teoria cognitivista, segundo a perspectiva de Jean Piaget, a teoria sociocultural, tendo em consideração a perspectiva de Lev Vygotsky e a pedagogia de Célestin Freinet.

2.1.1. Teoria cognitivista

A teoria cognitivista, de uma maneira geral, defende que a evolução das estruturas mentais é algo que desponta e que se vai desenvolvendo através de interações progressivas de um sujeito ativo com o seu meio envolvente. Ou seja, esta corrente de pensamento pretende dar a compreender os processos e o modo como, progressivamente, vamos sendo capazes de construir conhecimentos no sentido de interpretar a realidade que nos rodeia.

Devido às suas convicções em relação a esta temática, existem alguns autores que se evidenciam, como Henri Wallon, Lawrence Kohlberg e Jean Piaget, sendo que é a teoria deste último que se destaca perante a temática do presente relatório, isto é, é aquele cuja teoria melhor nos permite contextualizar a perspectiva do modelo curricular High/Scope¹⁹, que serviu de base à minha ação educativa, ao longo da PES, na valência de creche.

De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento humano é “sequencial e organiza-se em estádios com as seguintes características: cada estádio representa uma *estrutura qualitativa própria*; estas estruturas qualitativamente diferentes formam uma *sequência invariante* de desenvolvimento; esta sequência invariante de desenvolvimento é *universal*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 61). Entenda-se por estádios de

¹⁸ Ver 3. Modelos curriculares, na página 33.

¹⁹ Ver 3.1. Modelo curricular High/Scope, na página 34.

desenvolvimento o surgimento de novos padrões comportamentais, cuja ordem [...] “é invariável e o desenvolvimento dos estádios é cumulativo, isto é, cada estágio constrói-se com base nos progressos conseguidos nos estádios precedentes e prepara o caminho para os seguintes” (Marques, 1986, p. 55).

Nesta sequência, Jean Piaget defende que o pensamento infantil se divide em quatro estádios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (0 – 2 anos), pré-operatório (2 – 7 anos), operações concretas (7 - 11 anos), operações formais (11 – 14 anos). Embora a cada estágio corresponda um intervalo de idades, tal não significa que este seja assim tão rígido, pois o desenvolvimento cognitivo depende de criança para criança, não ocorrendo em todas ao mesmo tempo, ou no mesmo intervalo de idades. É, contudo, defendido que qualquer criança experiencia os quatro estádios supra mencionados.

De acordo com este autor, o conhecimento é edificado pelo sujeito em interação com o mundo social e físico, o que implica que o conhecimento esteja dependente tanto da experiência sensorial, como do raciocínio, uma vez que, por si só, estes dois aspetos não são suficientes para a construção do conhecimento de um indivíduo. Ou seja, um é o complemento do outro, embora o papel do mundo social e físico seja limitado, face ao papel do próprio sujeito.

Tendo em consideração esta visão de Piaget, os autores Kohlberg e Mayer (1972, citados por Oliveira-Formosinho, 2007) defendem a máxima de que “o desenvolvimento é a finalidade da educação” (p. 62), pelo que para tal é imperativo que seja a criança a essência do processo educativo, o que significa que é necessário partir do seu estágio de desenvolvimento atual e apoiá-la em todo o seu percurso até ao estágio de desenvolvimento seguinte.

O grande objetivo de Piaget é a “construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 64), o que é bem patente nos princípios basilares do modelo curricular High/Scope, considerando a sua filosofia educacional, bem como a organização do espaço e dos materiais, a rotina diária e as experiências-chave, a ideologia acerca do papel do adulto – que apoia, observa e investiga quais os interesses das crianças e medeia as conversações – e a relação observação, planificação, avaliação. Ou seja, todos estes aspetos se prendem com a intenção de concretizar o objetivo de Piaget acima evidenciado.

Interessa, para o presente relatório, referir que de acordo com esta perspetiva do autor Jean Piaget, a avaliação decorrente dos comportamentos das crianças, independentemente do seu estágio de desenvolvimento cognitivo, é o espelho das observações sistemáticas que o educador faz de cada criança e que lhe permitem, posteriormente, propor atividades, experimentações e explorações que vão ao encontro dos interesses e necessidades manifestadas pelas primeiras, tornando, assim, as crianças no núcleo do processo educativo e, progressivamente, dotando-as de autonomia intelectual.

2.1.2. Teoria sociocultural

Lev Vygotsky apesar de, tal como Piaget, estudar o desenvolvimento humano, defende uma teoria distinta acerca de como este se processa. Vygotsky entende que o desenvolvimento humano e a aprendizagem estão inteiramente dependentes das interações criança-sociedade e sociedade-criança, compreendendo-se, então, que as interações assumam o papel principal nestes dois processos (desenvolvimento e aprendizagem), em vez de serem os estádios de desenvolvimento a assumirem este cargo.

Assim se justifica que Folque (2012) afirme que a “ideia central das teorias socioculturais é que a aprendizagem e o desenvolvimento são intrinsecamente sociais; as novas aptidões e conhecimentos que a criança desenvolve decorrem de uma apropriação que se realiza a partir das interações sociais com outros mais experientes” (p. 67).

Podemos então concluir que, de acordo com Vygotsky, a aprendizagem ocorre a partir da relação criança-sociedade-criança, o que nos leva a crer que o conhecimento é construído em parceria com os outros, em vez de depender apenas da própria criança.

Esta ideia de que o conhecimento e a aprendizagem são produto da interação permite-nos compreender um dos conceitos mais marcantes da teoria de Vygotsky (1991), o de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que significa

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 58).

Resumidamente, mas ainda nas palavras do próprio autor, ZDP significa que “a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação” (Vygotsky, 2001, p. 104).

O conceito de ZDP é o que está na base da *colocação de andaimes (scaffolding)*, conceito também formulado por Vygotsky para se referir à colaboração e cooperação do adulto ou dos pares, aquando do apoio prestado à criança na realização de algo antes de esta o conseguir fazer sozinha. Por outras palavras, a colocação de andaimes é o apoio existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Assim, a posição de Vygotsky sobre a avaliação inclui a “determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interacções que vão permitir que o nível potencial se converta em real”, como nos referem Portugal e Laevers (2010, p.11).

2.1.3. Pedagogia Freinet

O pilar central desta pedagogia, fundada por Freinet, e que está na base do modelo curricular do MEM, é a própria criança, a sua vida e os seus interesses, com o intuito de a incentivar a participar na vida da sociedade em que se insere, tendo sempre em mente um olhar crítico e seu. É fundamental que as crianças aprendam a pensar por si próprias e que sejam críticas (Freinet, 1983).

Nesta pedagogia, o educador desempenha o papel de mediador no processo de aprendizagem das crianças, pois apoia as crianças partindo dos seus interesses, auxiliando-as nas suas próprias descobertas e incentivando-as a serem curiosas, proporcionando-lhes os elementos que irão contribuir para a realização das suas descobertas, em vez de lhes propor atividades ou tarefas descontextualizadas, que pouco vão de encontro aos seus interesses. Além disso, Freinet (1983) defende ainda que é imperativo que o educador conserve ou estimule na criança o “desejo de curiosidade, sede de conhecimento e de descobertas” (p. 53), uma vez que estas condicionam, em grande escala, a aprendizagem da criança. Para que a criança aprenda, é necessário que aja por si própria, que seja ela a criar, de modo a que as suas capacidades e habilidades sejam estimuladas e as suas possibilidades de desenvolvimento potenciadas.

Uma das conceções base da aprendizagem, de acordo com o pedagogo em questão, é que esta se realiza, fundamentalmente, através do contacto com o real, com a

comunidade, da partilha e da cooperação com os outros e da comunicação do trabalho desenvolvido. Além do mais, as crianças não são telas em branco, são seres que reagem de acordo com aquilo que as rodeia, há dinamismo, influenciam e são influenciadas pelo seu meio (Freinet, 1983), o que vai ao encontro do que é defendido nas OCEPE, quando se afirma que o ponto de partida do educador deve ser aquilo que a criança já sabe, ou seja, os seus conhecimentos anteriores à EPE devem ser valorizados. A mesma ideia é defendida por Niza (1995, citado por Folque, 2012):

“... muitas vezes o professor esquece-se de que, quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas. O professor pressupõe que a criança nada sabe... É isto que queremos evitar... O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (p. 54).

Outras das características que compõem esta pedagogia são as suas opções organizativas, como são os casos do *livro da vida* (onde são registados os acontecimentos mais significativos da vida do grupo), do plano de trabalho (onde as crianças registam, diariamente, e por elas próprias, o que vão fazer e como o vão fazer), do plano semanal (onde as crianças descrevem aquilo a que se propõem a fazer, ao longo da semana), do jornal de parede (documento do grupo, que se divide em quatro colunas: “eu critico”, “eu felicito”, “eu queria” e “eu realizei”, sendo as situações aqui expostas discutidas em grupo), da sessão cooperativa (onde se discute o que foi descrito nas colunas do jornal de parede, assim como as regras de funcionamento do grupo) e das comunicações (onde as crianças apresentam aos pares no que trabalharam/elaboram ao longo da manhã, expondo-o às críticas construtivas destes), que em muito vão ao encontro do que é defendido hoje pelo MEM²⁰.

Freinet considera os instrumentos acima mencionados como algo de grande rendimento humano e escolar, pois têm o poder de modificar o comportamento, não só das crianças, como também do adulto, uma vez que leva a uma maior necessidade de partilha e de comunicação entre todos os intervenientes (Freinet, 1983), pois daqui decorre a aprendizagem de todos estes.

²⁰ Ver 3.2.1. *Instrumentos de pilotagem*, na página 43.

Esta pedagogia caracteriza-se, também, por defender o facto de que os profissionais se devem apoiar mutuamente, partilhar as suas experiências, vivências e expectativas, de modo a haver uma reflexão partilhada acerca das decisões pedagógicas, das teorias e crenças de suporte. Consequentemente, este tipo de reflexão permite um crescimento de todos os que participam nesta atividade, pois é da reflexão, da crítica construtiva e do pensamento conjunto, que surge o crescimento. Esta é uma crença que se mantém no modelo curricular do MEM²¹.

Em jeito de conclusão e mostrando o intuito da pedagogia Freinet, a educação deve-se adaptar às necessidades da sociedade, em vez de ser a sociedade a se adaptar às condições impostas pela educação.

3. Modelos curriculares

Os modelos curriculares, tal como refere João Formosinho (citado por Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007), surgem da necessidade de dotar a EPE de qualidade, pois as orientações curriculares a nível governamental, por si só, não se revelam suficientes para que tal se verifique, até porque não defendem a adoção de um determinado modelo curricular, deixando essa decisão nas mãos do educador, o que é defendido pelo paradigma contextual da avaliação da qualidade em EPE²², pois permite que o educador adote o modelo curricular que melhor se adapte à realidade do contexto em causa.

Ao longo dos anos, vários foram os modelos curriculares que foram sendo desenvolvidos por professores, pedagogos e investigadores, com o intuito de dar resposta às necessidades sociais e/ou políticas da sociedade em questão, tendo por base as teorias de pedagogos, filósofos e/ou psicólogos (Folque, 2012).

Folque (2012) destaca três vantagens e uma finalidade inerentes a adoção de um modelo curricular por parte do educador, estando as vantagens relacionadas com o facto de estes se assumirem como apoios essenciais na entidade profissional deste, por proporcionarem diversos contextos de mediação para a aprendizagem das crianças e por

²¹ Ver 3.2. *Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 39.

²² Ver 1.1. *Paradigmas da avaliação*, na página 8.

permitirem uma maior qualidade das práticas educativas. A finalidade da adoção de um modelo curricular é, ainda de acordo com esta autora, relacionar a teoria com a prática.

No que diz respeito à avaliação, os modelos curriculares apresentam também vantagens, nomeadamente o facto de disponibilizarem instrumentos de avaliação, como será possível comprovar mais adiante²³. Para a elaboração deste relatório, os dispositivos de avaliação disponibilizados pelos modelos curriculares adotados revelaram-se fundamentais, uma vez que foi essencialmente a partir destes que o presente relatório surgiu, sendo esta uma das razões pela qual os encaro como uma mais-valia na ação educativa do educador.

Assim se compreende que as educadoras cooperantes com quem trabalhei, em parceria, ao longo das PES I e II, fundamentem a sua ação educativa em modelos curriculares. No contexto de creche, a educadora cooperante baseia o seu trabalho no modelo curricular High/Scope, enquanto a educadora cooperante de JI se rege pelo modelo curricular do MEM. Consequentemente, também a minha prática educativa teve por base os modelos curriculares defendidos por cada uma das educadoras, ou seja, no contexto de creche baseei-me no High/Scope, enquanto na valência de JI considerei o MEM. Por este motivo, os modelos curriculares abordados no presente relatório são o High/Scope e o MEM.

3.1. Modelo curricular High/Scope

No início na década de 1960, no Michigan (EUA), surgiu o programa de educação pré-escolar *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, fundado por David Weikart, cujos objetivos eram combater o insucesso escolar e a intervenção precoce, junto de crianças com necessidades educativas especiais. Despontou, assim, a base daquilo que conhecemos hoje como o modelo curricular High/Scope.

Este modelo curricular fundamenta-se, teoricamente, através de vários dos estudos da obra de Jean Piaget, e também dos contributos de Smilansky, que propõe o “desenvolvimento de uma rotina diária e do ciclo *plan-do-review* [traduz-se em planear-fazer-rever]” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 57). Porém, na sua fundação basilar está a

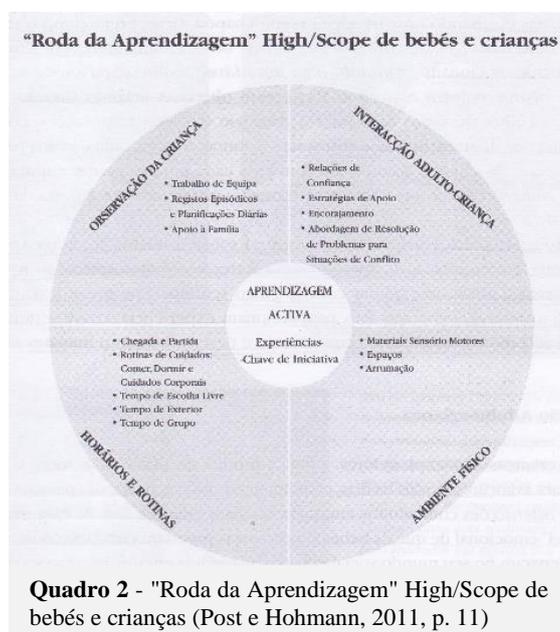
²³ Ver 5. *Instrumentos utilizados na avaliação formativa*, na página 66.

obra *Inteligência e Experiência*, de J. Mc Vicker, (1961, citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 57 e por Hohmann & Weikart, 2011, p.3), onde é apresentada a obra de Piaget.

3.1.1. Roda da aprendizagem e experiências-chave

O princípio fundamental em que este currículo assenta é o da aprendizagem ativa. Na verdade, podemos verificar que é esta a base do modelo High/Scope se tivermos em atenção a “Roda da Aprendizagem” High/Scope de bebés e crianças (Post & Hohmann, 2011, p. 11), apresentada em seguida e que se destina à valência de creche, cujo centro é ocupado pela “aprendizagem activa – experiências-chave de iniciativa” (ibidem, p.11).

De acordo com o Quadro 2 as quatro ideias fundamentais que potenciam a aprendizagem activa são “interacção adulto-criança”, “ambiente físico”, “horários e rotinas” e “observação da criança”.



A aprendizagem activa depende da iniciativa da própria criança, pois é a “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão [que] as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). É a partir destas iniciativas naturais da criança, que esta se envolve em experiências-chave que representam “aquilo que os bebés e as crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa” (Post & Hohmann, 2011, p. 12).

Assim, para o contexto de creche, estes autores identificam dez experiências-chave: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música,

comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011).

É a partir das observações e registos baseados nestas experiências-chave que o educador consegue, mais facilmente, preencher o Registo de Observação da Criança (traduzido de *Child Observation Record - COR*), a ferramenta do High/Scope destinada à avaliação²⁴.

3.1.2. As quatro dimensões da aprendizagem pela ação

Como já foi referido anteriormente, existem quatro dimensões potenciadoras da aprendizagem pela ação e que devem ser consideradas pelo educador de infância que reja a sua prática educativa pelo modelo curricular High/Scope.

No que diz respeito às interações adulto-criança, o modelo High/Scope defende que estas devem ser de cariz positivo, pois a aprendizagem ativa depende também das interações positivas. Ou seja, ao se sentir apoiada e encorajada, a criança sente-se mais confortável, mais à vontade para tomar iniciativa, para explorar, para colocar questões. Post e Hohmann (2011) acreditam que as “interações com adultos em quem confiam [...] proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (p. 12).

Hohmann e Weikart (2011) defendem que as interações positivas se baseiam na partilha do controlo entre educador e criança, na focalização das riquezas e talentos das crianças, na criação de relações verdadeiras, no apoio das brincadeiras e na adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social. Este modelo curricular encara os adultos como apoiantes do desenvolvimento das crianças, primando pela positividade, consistência, determinação e encorajamento (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

O ambiente de aprendizagem é determinante para o comportamento, tanto da criança, como do adulto, o que conduz a uma grande preocupação, por parte do currículo High/Scope, com a organização do cenário educativo, que é dividido em áreas de interesse (de certa forma relacionados com as experiências-chave já anteriormente mencionadas), e com os materiais disponibilizados, que devem estar acessíveis a todas as crianças e cujo

²⁴ Ver 5.1. *Child Observation Record (COR)*, na página 67.

leque deve ser alargado e diversificado (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Post e Hohmann (2011) caracterizam, muito sucintamente, mas de um modo claro, como deve ser o ambiente físico onde decorre a aprendizagem das crianças: “seguro e convidativo” (p. 15).

A rotina diária desempenha, igualmente, um papel fundamental na aprendizagem ativa das crianças, pois ao se assumir como consistente, permite à criança antecipar o que acontecerá em seguida, proporcionando-lhe sentido de segurança e controlo sobre o tempo dos diferentes momentos do dia-a-dia (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

No contexto de creche, o tempo de grupo é planificado pelo educador de modo flexível e centrado na criança, permitindo que, “durante todo o dia, as crianças [façam] escolhas acerca dos materiais e das actividades, e os adultos [apoiem e encorajem] as iniciativas das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Embora a rotina deva ser consistente, estruturada e previsível, deve também ser flexível, de modo a corresponder aos interesses e necessidades individuais e do grupo.

O último aspeto enumerado potenciador da aprendizagem pela ação, mas igualmente importante, é a observação e avaliação da criança. Post e Hohmann (2011) afirmam que é a partir da observação das crianças, que o educador passa a conhecê-las, não só como indivíduos, mas como membros pertencentes ao grupo, o que lhe permite ajustar as interações que estabelece com cada uma das crianças e com o grupo, bem como adaptar o ambiente de aprendizagem, as rotinas e as propostas de tarefas ou explorações aos interesses e necessidades de cada criança e/ou do grupo.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que avaliar “significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (p. 9). A avaliação é um processo levado a cabo pela equipa educativa, pois avaliar implica ter em consideração várias tarefas, incluindo assegurar a observação das crianças, bem como a interação e o planeamento com estas, o que só é possível se existirem relações apoiantes entre os membros da equipa pedagógica.

Para que o processo de avaliação se concretize, é necessário que sejam criadas oportunidades para que a equipa educativa se reúna diariamente, com o intuito de agregar informação válida sobre as crianças, tendo em conta três aspetos: o registo diário de notas ilustrativas, as observações e as interações das crianças, e planificar para o dia seguinte. Estes três aspetos devem ter por base de organização as experiências-chave. As

observações, resultantes dos aspetos acima referidos, são organizadas regularmente de modo a ser possível preencher o registo de observação da criança – COR²⁵.

Considerando a informação disponibilizada, podemos afirmar que neste modelo curricular o educador assume um papel muito específico: o de apoiante da aprendizagem, pois “a sua actividade nunca pode ser em relação à actividade da criança. Não pode dirigi-la ou paralisá-la” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). Contudo, tal não implica que o adulto não tome decisões, bem pelo contrário, pois a ação do educador precede a atividade da criança, uma vez que é o primeiro que organiza os espaços, os materiais a serem explorados pelas crianças, bem como as experiências a serem levadas a cabo por estas, tendo como principal objetivo, como salienta Oliveira-Formosinho (2007), que a atividade da criança seja “auto-iniciada” (p. 59). Nesta fase, o papel do educador é, essencialmente, apoiar e observar cada criança e o grupo, sendo estas as observações que estão na base da avaliação.

Por outras palavras, neste modelo curricular, a avaliação processa-se do seguinte modo: o resultado da análise das observações feitas pelo educador a cada criança resulta na apresentação de propostas de explorações, experimentações e organizações do espaço que vão ao encontro não só dos interesses como, especialmente, das necessidades de cada uma das crianças e do grupo, como um todo.

Decorrente deste modo de avaliação característico do High/Scope, surgiu a necessidade de haver dispositivos que ajudassem a organizar a informação obtida através das observações do educador, o que levou à criação dos seguintes dispositivos: PIP (*Program Implementation Profile* ou *Perfil de Implementação do Programa*), cuja finalidade é avaliar o ambiente e o COR (*Child Observation Record* ou *Registo de Observação da Criança*), com o intuito de avaliar o desenvolvimento de cada criança.

Com o que já foi anteriormente referido, existe uma estreita relação entre observação, planeamento e avaliação²⁶, pois estas ações tanto se influenciam, como são influenciadas mutuamente. Neste contexto, a base do planeamento educativo é sempre a observação da criança e do grupo, e é esta que nos permite agir e planificar tendo em consideração o “conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59).

²⁵ Ver 5.1. *Child Observation Record (COR)*, na página 67.

²⁶ Ver 1.6. *A relação observação-planeamento-avaliação*, na página 22.

Júlia Oliveira-Formosinho (2007) defende que o modelo curricular High/Scope apresenta “uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da acção e da reflexão sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa” (p. 55).

3.2. Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

Foi em meados da década de 1960 que o Movimento da Escola Moderna (MEM) ganhou forma em Portugal e, desde então, tem vindo a experienciar um desenvolvimento bastante significativo.

O MEM fundamenta as suas conceções, especialmente, nos pressupostos de dois teóricos: Lev Vygotsky²⁷ e Célestin Freinet²⁸, não querendo com isto dizer que não haja outros autores a considerar, como é o caso de Jerome Bruner, por exemplo.

Inicialmente, os pressupostos teóricos e práticos do MEM assentavam na pedagogia de Freinet. Contudo, estes foram sendo adaptados ao contexto nacional, resultado da “reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo [ao modelo contextualizado]” (Niza, 2007, p. 125). Importa não esquecer que muitos dos contributos práticos facultados por Freinet continuam a ser utilizados em salas onde a prática educativa se rege pelo MEM, como poderemos comprovar mais adiante; e que, independentemente, da contextualização à realidade portuguesa, os pressupostos teóricos continuam, ainda hoje, a estar na base deste modelo curricular, tendo contribuído em larga escala para a riqueza deste Movimento.

Progressivamente, a pedagogia deste movimento foi sendo influenciada pelo trabalho de Vygotsky, mas também de Bruner (igualmente defensor da teoria sociocultural), que encaram a aprendizagem como não sendo apenas “estruturada pelas interacções com pares e adultos, mas também pelos artefactos ou *instrumentos* utilizados na comunidade escolar” (Folque, 2012, p. 61), o que denota a importância atribuída, por este movimento, não só aos contextos “espaços, materiais, tempos e actividades” (ibidem, p.61), como aos “instrumentos intelectuais que as escolas proporcionam para que a aprendizagem se realize” (ibidem, p. 61).

²⁷ Ver 2.1.2. *Teoria sociocultural*, na página 30.

²⁸ Ver 2.1.3. *Pedagogia Freinet*, na página 31.

De acordo com Folque (2012), o objetivo central do MEM é uma “sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (p. 52), cujas três finalidades formativas são:

- “a iniciação a práticas democráticas;
- a reinstituição dos valores e das significações sociais;
- a reconstrução cooperativa da cultura” (Niza, 2007, p. 127; Folque, 2012, p.51).

A primeira finalidade pode ser cumprida através da prática da “cooperação e da solidariedade numa comunidade em que se vai reinstituindo democraticamente” (Folque, 2012, p. 51); a segunda relaciona-se com a “necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significados sociais” (ibidem, p. 51), com o objetivo de que o educador e as crianças assumam um papel ativo e consciente na tomada de decisões e na instituição das regras de grupo “através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento activo em problemas sociais e valores políticos” (ibidem, p.51); por fim, a última finalidade apresentada está relacionada com a importância de encarar a aprendizagem como um processo “socio-cultural e participativo, em que os grupos têm acesso aos conhecimentos socio-culturais da sociedade e os constroem num processo dialógico de construção de sentido” (ibidem, p. 51).

As três finalidades formativas apresentadas centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos, enquanto cidadãos ativos e democráticos (Folque, 2012). Mas importa referir que estas são três dimensões “interdependentes que dão sentido constante ao acto educativo, conscientemente participado na sua construção e devir” (Niza, 2007, p. 127).

Assim se compreende que, na visão do MEM, a escola seja vista como um

“espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos, e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (ibidem, p. 127).

Esta conceção da escola vai ao encontro do que é defendido por Vygotsky, quando este defende que a aprendizagem ocorre a partir da interação da criança com o meio que

a envolve²⁹, o que justifica o facto de o MEM encarar a aprendizagem como uma “prática social que se realiza através de interacções, colaboração e responsabilidades partilhadas” (Folque, 2012, p. 368), sendo então considerada como um “processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” (ibidem, p. 52).

Não seria possível abordar a temática do MEM sem referir quais as condições necessárias à EPE para que este movimento se concretize. Assim, podemos enumerar os seguintes requisitos: os “grupos são organizados com crianças de *diferentes idades e capacidades*” (Folque, 2012, p. 53), pois, como nos esclarece Niza (1992, citado por Folque, 2012), esta condição tem como objetivo enriquecer cognitivamente e socialmente a aprendizagem das crianças, através da conceção de “uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas [colocação de andaimes], num grupo inclusivo e diversificado” (p. 53); promoção de “um clima de *expressão livre* (inspirado no trabalho de Freinet) que é alicerçado na validação feita pelo grupo das opiniões, nas experiências de vida e ideias das crianças” (ibidem, p. 53), o que pressupõe que, aquando das planificações, o educador considere os conhecimentos e capacidade prévias das crianças como o ponto de partida para a acção educativa e intencionada do educador; o último requisito enumerado é providenciar um tempo lúdico para que as crianças tenham a possibilidade de explorar e descobrir materiais, de modo a que as crianças se possam indagar acerca do que as rodeia e de “sentirem “espanto” [pois] pensa-se que, só se as crianças tiverem estas oportunidades, serão capazes de se envolver activamente em procurar compreender o mundo à sua volta” (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p. 53).

Os defensores deste movimento encaram todos os atores que compõem a sala (grupo de criança, educador, auxiliar(es), animador(es), como uma comunidade de aprendizagem em que de, acordo com Folque (2012), a “responsabilidade é partilhada e em que as crianças aprendem a dar sentido às suas experiências em colaboração com o grupo” (p. 351), o que explica a grande importância dada aos momentos de grande grupo, pois é a partir das actividades e discussões resultantes deste momento que se vai criando,

²⁹ Ver 2.1.2. *Teoria sociocultural*, na página 30.

progressivamente, a comunidade de aprendizagem. Ou seja, o processo de aprendizagem decorre da partilha que existe entre todos os elementos do grupo, da reflexão conjunta, da cooperação, interajuda e negociação, pois “todos ensinam e aprendem” (Niza, 2007, p. 127).

A negociação também é um conceito muito valorizado no seio do MEM, uma vez que é através desta que as vontades e ideias individuais são tidas em conta nas decisões, regras e prioridades partilhadas pelo grupo.

A democracia é um dos valores que melhor sustenta o movimento em questão, pois esta está na base de todos os procedimentos defendidos pelo MEM: todos têm o direito de ser ouvidos e o dever de escutar, todos têm direito à sua opinião e o dever de respeitar a opinião e ponto de vista do outro, todos têm o direito de expor as suas ideias e o dever de escutar as ideias do outro, todos têm o direito de participar e o dever de permitir que os outros também participem, todos têm o direito de ser ajudados e o dever de ajudar.

Tendo em consideração todos os aspetos já mencionados, compreende-se que, relativamente ao processo de avaliação formativa, o MEM prime pela cooperação, interajuda e negociação, sendo que é sempre no contexto de comunidade de aprendizagem que as crianças participam no processo de avaliação formativa.

Para o modelo curricular do MEM, o sistema de avaliação, assim como o de planeamento, está integrado no “próprio processo de desenvolvimento da educação” (Niza, 2007, p. 139). O facto de os processos de planeamento e aprendizagem se desenvolverem através da negociação proporciona, às crianças, a possibilidade de se envolverem ativamente no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, nos processos de avaliação formativa e planeamento, pois têm a oportunidade de exprimirem as suas opiniões e intenções.

Os instrumentos de pilotagem, os tempos de comunicações e as reuniões de conselho são procedimentos e momentos que fazem parte da rotina diária defendida pelo modelo curricular do MEM, e são elementos reguladores da prática, tanto do educador, como das crianças e da interação entre estes, uma vez que as crianças são incentivadas a refletir, criticamente, acerca das regras de grupo, dos comportamentos, entre outros.

3.2.1. Instrumentos de pilotagem

Os instrumentos de pilotagem correspondem a um dos aspectos mais característicos do MEM sendo que, muitos deles, são adaptações dos instrumentos desenvolvidos e utilizados por Freinet, como já foi mencionado³⁰. Estes instrumentos de avaliação têm como finalidade “apoiar a gestão cooperada do currículo na organização democrática da sala de aula” (Folque, 2012, p. 67).

Os instrumentos de pilotagem são seis:

- **Mapa de presenças** – onde as crianças marcam a sua presença no JI, potenciando o sentimento de pertença ao grupo.
- **Mapa de atividades** – de entre todas as atividades que figuram neste mapa, as crianças planeiam e registam o que pretendem realizar. Corresponde aos planos de trabalho diário e semanal, defendidos por Freinet.
- **Inventários** – estão afixados junto de cada área da sala. São listagens que discriminam quais os materiais aí disponíveis e as possibilidades de atividades de cada área. Estes catálogos são elaborados pelo educador e crianças.
- **Diário de grupo** – onde se registam, semanalmente, as ocorrências significativas da vida do grupo. Serve de base ao debate e à reflexão realizados nas reuniões de conselho. Este instrumento é composto por quatro colunas “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos”, onde “qualquer criança ou adulto tem a possibilidade de escrever [...], em qualquer momento, durante a semana” (Folque, 2012, p. 56). Corresponde ao jornal de parede, defendido por Freinet.
- **Mapa das regras de vida** – onde são registadas as regras combinadas entre todos, “para a regulação do grupo” (ibidem, p. 56). Estas regras comunitárias são “sempre discutidas em conjunto e surgem de uma necessidade real a partir de um problema que se procura resolver” (ibidem, p. 56).
- **Quadro de distribuição de tarefas** – indica que criança se responsabiliza por dada tarefa.

³⁰ Ver 2.1.3. *Pedagogia de Freinet*, na página 31.

3.2.2. Tempo de comunicações

O tempo das comunicações – atividade de grande grupo – ocorre, de acordo com a rotina diária do MEM, entre a pausa que se segue às atividades e projetos e o momento do almoço. Apesar de ser um reduzido período de tempo, é bastante rico em aprendizagens e partilhas, uma vez que é neste momento que algumas crianças apresentam e/ou ensinam aquilo em que estiveram a trabalhar durante o tempo de atividades e projeto, aquilo que aprenderam, ou aquilo que descobriram, motivo pelo qual Niza (1998) encara este momento como “factor de desenvolvimento mental e de formação social” (p. 79).

Por outras palavras, é ao apresentarem aos seus pares os seus produtos e ao explicarem os processos que os tornaram possíveis que as crianças ganham consciência de como aprendem. Ou seja, consciencializam-se de que o processo de aprendizagem decorre não só do fazer, como da autoavaliação e da autorreflexão acerca dos seus produtos e respetivos percursos. É também através de comentários, perguntas e observações da audiência, acerca dos seus produtos e dos processos de realização, que as crianças refletem e avaliam o seu próprio trabalho e percurso. É importante referir que também os elementos da audiência não só aprendem com as comunicações dos colegas, como desenvolvem a capacidade de avaliar criticamente, e de um modo construtivo, as realizações dos comunicadores.

O tempo de comunicações é um momento muito importante e rico em aprendizagens, pois “a validação das aprendizagens [tem] sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares (como na produção científica) para a sua regulação e confirmação” (Niza, 2007, p.130).

3.2.3. Reunião de conselho

As reuniões de conselho são o culminar do dia de trabalho, momento em que é feita uma avaliação do dia. Estas reuniões são realizadas todos os dias da semana, à exceção do dia em que o grupo recebe convidados. Às sextas-feiras, a reunião de conselho assume uma dimensão mais alargada, cujo objetivo fundamental é fazer a “avaliação do trabalho da semana” (Folque, 2012, p.59).

O desenrolar das reuniões de conselho de sexta-feira tem por base o Diário de Grupo³¹, pois à medida que o educador lê cada uma das colunas deste instrumento, é feita uma avaliação do que foi registado. Esta avaliação das diferentes colunas é feita em cooperação, entre educador e crianças, e tem como finalidade regular a vida do grupo, ideia patente nas palavras de Niza (2007): “o conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar” (p. 128).

Assim, ao longo desta reunião são discutidos, embora que brevemente, mas com solenidade e seriedade,

“os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento [coluna “Não gostamos”]. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos [coluna “Gostamos”]. Toma-se consciência das realizações significativas [coluna “Fizemos”] e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e acções a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia aprazado a curto termo [coluna “Queremos”]” (ibidem, p. 138).

O momento das reuniões de conselho pode ser considerado como um momento formal de avaliação em que é dada às crianças a oportunidade de avaliarem, formativamente e através da reflexão, o trabalho e as situações que ocorreram ao longo da semana. Este momento também é caracterizado pela sua vertente de planeamento cooperado, em que as crianças, em cooperação com o educador, planeiam o que pretendem fazer na semana seguinte.

³¹ Ver 3.2.1. *Instrumentos de pilotagem*, na página 43.

– Capítulo 2 –

Metodologia

O segundo capítulo destina-se à apresentação da metodologia leva a cabo ao longo da PES, nos contextos de creche e JI, para dar resposta às minhas dúvidas e inseguranças, no que diz respeito à temática do presente relatório: avaliar para aprender.

Este capítulo está organizado em cinco pontos que considero fundamentais para a compreensão da metodologia escolhida, bem como do contexto em que esta foi desenvolvida: investigação-ação: um contributo para aprender a profissão, caracterização da instituição, caracterização do contexto de creche, caracterização do contexto de JI e instrumentos utilizados na avaliação formativa.

O primeiro ponto – investigação-ação: um contributo para aprender a profissão – tem como objetivo evidenciar a importância que a investigação teve ao longo da minha prática educativa na PES, e de que forma esta influenciou as minhas ações posteriores.

Os segundo, terceiro e quatro pontos – caracterização da instituição, do contexto de creche e do contexto de JI – surgem com o intuito de dar a conhecer o contexto educativo onde a minha prática pedagógica foi desenvolvida, de modo a ser possível compreender melhor o porquê da escolha dos instrumentos de avaliação por mim utilizados.

O quinto ponto – instrumentos utilizados na avaliação formativa – destina-se à explicitação dos três instrumentos utilizados na avaliação formativa, ao longo da PES, nos contextos de creche e JI: *Child Observation Record*, Metas de Aprendizagem e Perfil de Implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. Todos estes instrumentos são acompanhados de uma breve explicação da sua finalidade, sucedida da recolha e análise dos dados da PES e de uma reflexão que evidencia a importância que a utilização de cada destes dispositivos teve na minha prática educativa.

1. Investigação-ação: um contributo para aprender a profissão

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada – PES I e II – foram surgindo várias dúvidas, incertezas e inseguranças acerca de como deveria adequar a minha prática educativa, enquanto educadora de infância em formação. Era também importante que, ainda enquanto educadora em formação, desse o melhor de mim e desempenhasse o meu

papel, não na perfeição, mas o melhor que sabia. E esse “melhor que sabia” ainda não era o suficiente para dominar algumas das questões inerentes à educação de infância como, por exemplo, a avaliação. Além disso, e usando as palavras de Freinet (1983), considero que também o educador não deve deixar morrer o “desejo de curiosidade, sede de conhecimento e de descobertas” (p. 53), pois só assim lhe será possível adaptar-se aos diferentes contextos e realidades, e melhorar, progressiva e conscientemente, a sua prática educativa.

Ao longo da PES I e II, fui-me apropriando da temática da avaliação em EPE, nomeadamente, das teorias que a suportam, tendo em consideração os modelos curriculares elegidos pelas educadoras cooperantes, dos dispositivos de avaliação disponíveis, bem como do que é referido e recomendando pelos documentos oficiais portugueses. Esta apropriação de conhecimentos e competências foi consequência da aplicação da metodologia de investigação-ação, ao longo de todo o estágio.

Investigação-Ação [IA] é um termo frequentemente associado à educação e que, de acordo com Elliot (1991, p. 69, citado por Máximo-Esteves, 2008), se define como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18), caracterizando-se por pretender dar resposta a problemas reais, provocando mudanças. Por isso mesmo, vários autores, nomeadamente Máximo-Esteves (2008), entendem a IA como um processo dinâmico, interativo e suscetível de (re)ajustes.

De acordo com o objetivo da IA, existe um conjunto de procedimentos a cumprir, para proceder à vertente da investigação: definir o ponto de partida ou o problema, recolher informação, analisá-la e interpretá-la e, por fim, colocar em prática as conclusões recolhidas a partir da investigação (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Para evidenciar as etapas da vertente da ação, Máximo-Esteves recorre a Fischer (2009, citado por Máximo-Esteves, 2008), que enuncia as seguintes fases: “planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/validar, dialogar” (p.82). É tendo em conta esta perspectiva que se compreende que, como salienta Zuber-Skerrit (1996, citado por Coutinho et al., 2009), o planeamento, a atuação, a observação e a reflexão realizados no âmbito da IA, sejam mais minuciosos do que os realizados diariamente, pois os seus objetivos são melhorar as práticas e, ao mesmo tempo, ter “um melhor conhecimento das *práticas* acerca das suas práticas” (ibidem, p. 363).

Associada à ideia de encarar o “professor como investigador”, defendida por Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009, p. 358), surge a conceção veiculada por Schön, ao defender o professor como

“entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção” (1983, citado por Coutinho et al., 2009, p. 358).

Isto só é possível se encarmos a metodologia de IA como um processo associado à reflexão (investigação) e à prática (ação), ou seja, investigar é refletir sobre os problemas, questões e incertezas, motivo pelo qual Coutinho et al. (2009) consideram a capacidade de refletir, como o “reconhecimento dos problemas” (p. 358). A ação adequa-se à fase posterior: após investigar e refletir criticamente, o professor adapta a sua ação de acordo com as conclusões a que chegou, através da investigação.

Altrichter et al. (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008) apontam duas vantagens para a utilização desta metodologia: o professor melhora o trabalho no seu contexto e, em simultâneo, amplia o seu “conhecimento e a sua competência profissional” (p. 18).

Considerando todos estes aspetos acerca desta metodologia, o processo de IA referente à minha prática educativa teve início pouco após o começo do estágio da PES I, tendo-se prolongado até ao final do estágio da PES II, sendo o seu principal enfoque perceber como se pode avaliar, formativamente, os desenvolvimentos e aprendizagens das crianças e, em que medida, é que a avaliação promove mudanças nas práticas educativas do educador.

Para desenvolver a investigação, levada a cabo ao longo das PES I e II, apoiei-me nalguns instrumentos, como é o caso do *Child Observation Record (COR)*³², as Metas de

³² Ver 5.1. *Child Observation Record (COR)*, na página 67.

Aprendizagem (MA)³³ e o Perfil de implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna³⁴.

A estrutura da investigação apresentada é consistente com a acima apresentada, decorrente do meu entender acerca literatura consultada. Contudo, o primeiro momento – recolha de dados resultantes da PES (I e II) – surge associado ao segundo momento – análise e interpretação dos dados –, de modo a que se compreenda, mais claramente, a análise dos dados recolhidos. O terceiro momento tem como intuito demonstrar de que modo a minha prática educativa foi sofrendo alterações, resultantes da reflexão e análise dos dados recolhidos.

2. Caracterização da instituição

Para ser possível compreender melhor o contexto educativo onde desenvolvi o estágio referente à PES I e II, é necessário fazer uma breve caracterização da instituição que me acolheu, bem como dos dois contextos (creche e JI) em que cooperei como educadora de infância em formação.

As PES I e II foram desenvolvidas no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima (CCPF), Frei Aleixo, Évora. Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que faz parte integrante do Centro Social Paroquial de Nossa Senhora de Fátima (CSPNSF), o que leva a que a rotina das crianças seja influenciada pelo cariz religioso desta instituição.

O CSPNSF iniciou, em setembro de 2001, um projeto de apoio social às famílias da cidade de Évora, especialmente às da freguesia do Bacelo. Este projeto dava apoio às valências de berçário, creche e jardim de infância, criando um maior dinamismo no que diz respeito ao apoio às famílias desta comunidade. No mesmo complexo das valências acima descritas, instituiu-se um serviço Cáritas, com o objetivo de apoiar as pessoas mais fragilizadas, tanto devido à escassez de recursos, como às circunstâncias geradoras de pobreza da comunidade. Assim, fazem parte do edifício da instituição: o gabinete de atendimento à comunidade de serviço Cáritas, o CCPF (com as valências de berçário,

³³ Ver 5.2. *Metas de Aprendizagem*, na página 83.

³⁴ Ver 5.3. *Perfil de Implementação do modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 90.

creche e jardim de infância) e a Capela de São Frei Aleixo e da Santa Francisca Xavier Cabrini.

Na sequência do projeto acima descrito, e devido ao apoio conjunto da Capela de São Frei Aleixo e Santa Francisca Cabrini, surgiu a designação de Centro Comunitário devido à diversidade de valências, à intergeracionalidade dos seus utentes – visto o CSPNSF dispor também de um centro de dia para idosos – e ao valor dado à intenção de partilha; “Pastorinhos de Fátima” tem na sua génese o facto de grande parte dos seus utentes serem as crianças (aproximadamente 200). Além disso, está-lhe associada também a índole paroquial, pois esta instituição é dedicada a Nossa Senhora de Fátima.

O CCPF situa-se na zona norte da cidade de Évora e apoia bairros recentes, com poucas estruturas de apoio à infância, nomeadamente: Bacelo, Corunheiras, Frei Aleixo, Pites e Granito.

Esta instituição tem como filosofia ajudar todas e cada uma das crianças a adquirir as competências e os conhecimentos que lhes permitam explorar as suas capacidades e o mundo que as rodeia.

2.1. Caracterização dos espaços

O edifício do CCPF foi construído com o intuito de dar resposta às necessidades sociais, no que diz respeito ao apoio à infância, nomeadamente, nas valências de berçário, creche e JI.

No espaço interior do CCPF, o primeiro andar, é composto pelo *hall* de entrada, a casa de banho dos funcionários, a despensa dos materiais, o gabinete de secretaria, a sala de berçário A, a sala 1 de creche, a sala 1 de JI e uma casa de banho. No rés-do-chão existe a cozinha, o refeitório, a despensa dos produtos de limpeza, na ala esquerda existe a biblioteca da instituição, a casa de banho, a sala de reuniões, a sala da direção, as salas 2 e 3 de JI e a casa de banho dos funcionários e destinada a pessoas com mobilidade reduzida; na ala direita existe a despensa dos arrumos de creche, as salas 2 e 3 de creche, a casa de banho e o dormitório comuns a estas duas salas, a despensa de arrumos do berçário, a sala de berçário B e o espaço exterior, cujas crianças designam como “rua”.

O espaço exterior é comum às três salas de creche e às três salas de JI, o que potencia interações entre as crianças das diferentes salas, bem como entre adultos e

adultos e crianças das seis salas. Este espaço é rico em materiais: escorregas, baloiços, balancés, triciclos, bicicletas, carrinhos, barcos, entre muitos outros.

3. Caraterização do contexto de Creche

A ação educativa desenvolvida na sala 3 de creche – onde realizei as PES I e II – teve por base o modelo curricular High/Scope³⁵, no sentido de dar continuidade ao trabalho até então realizado pela educadora cooperante, uma vez que também esta fundamentava a sua prática educativa através do modelo curricular acima referido.

3.1. Caraterização do grupo

O grupo de crianças da sala 3 de creche do CCPF era constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os 19 meses (1:07) e os 38 meses (3:02), sendo que 7 eram do sexo feminino e as restantes 9 crianças do sexo masculino. Do total de crianças, 7 frequentaram a mesma sala no ano transato, 2 frequentaram outra instituição e 7 estavam a frequentar a creche pela primeira vez.

O facto de este ser um grupo heterogéneo, ou seja, com idades compreendidas entre os 19 e os 38 meses, permitiu que as interações entre as crianças fossem bastante ricas e diversificadas, o que estimulou o desenvolvimento de todas as crianças e não só das mais novas, ou das mais velhas.

Entre as intervenções na PES I e na PES II observei que todas as crianças revelavam um grande desenvolvimento a todos os níveis³⁶. Contudo, este desenvolvimento foi mais notório nas crianças mais novas do grupo, principalmente aos níveis motor e linguístico.

Além das crianças que compõem este grupo, existem outros recursos humanos indispensáveis ao grupo: a educadora, a auxiliar permanente e a auxiliar polivalente (que presta apoio às salas 2 e 3 de creche) e, durante as PES I e II, a estagiária, sendo que as

³⁵ Ver 3.1. *Modelo Curricular High/Scope*, na página 34.

³⁶ É possível encontrar evidências desta situação no ponto 5.1.1. *Recolha e análise de dados*, na página 68.

crianças se revelaram bastante à vontade, seguras e confiantes, ao longo de toda a minha estada na sua sala.

3.2. Organização do cenário educativo

De acordo com a “Roda da Aprendizagem” High/Scope de bebês e crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 11)³⁷, os dois dos elementos indispensáveis à aprendizagem ativa são o ambiente físico e os horários e rotinas.

Assim, de modo a ser possível compreender melhor a ação educativa levada a cabo no contexto em creche, considero pertinente fazer uma breve caracterização da organização do cenário educativo, nomeadamente das organizações do espaço e dos materiais, assim como do tempo.

3.2.1. Organização do espaço e dos materiais

A sala 3 de creche do CCPF encontra-se organizada de acordo com as idades das crianças em questão, pelo que pode ser vista como um espaço potenciador de vivências e experiências educativas, bem como de interações.

Esta sala é ampla, acessível a todos (mesmo a pessoas com mobilidade reduzida), bem iluminada, sendo que parede que dá para o espaço exterior tem duas vidraças e uma porta de vidro. Nesta sala conseguiu-se criar um ambiente confortável e estimulante para as crianças, onde estas se sentem seguras, aspetos fortemente veiculados pelo modelo curricular adotado³⁸.

A sala de atividades está dividida em diferentes áreas potenciadoras das experiências-chave consideradas pelo High/Scope³⁹. Assim, existem cinco áreas claramente definidas nesta sala: a área de reunião de grupo, a área das artes, área da garagem, dos jogos de chão e das construções, área do faz-de-conta e área dos jogos de mesa.

³⁷ Ver 3.1.1. Roda da aprendizagem e experiências-chave, na página 35.

³⁸ Ver 3.1.2. As quatro dimensões da aprendizagem pela ação, na página 36.

³⁹ Ver 3.1.1. Roda da aprendizagem e experiências-chave, na página 35.

Na área da reunião de grupo (ilust. 1) existem quatro tapetes onde as crianças e os adultos se sentam, não só para a reunião de grande grupo, como quando são dinamizados momentos de exploração de instrumentos musicais, brinquedos, livros, visionamentos de filmes, ou outros. Ao longo da PES II, e após avaliação com a educadora cooperante acerca da situação, decidimos que seria importante,



Ilustração 1 – Área de grande grupo

uma vez que se vinha a abordar o tema dos animais da quinta havia já algum tempo, colocar na parede desta área, imagens dos animais da quinta com a respetiva textura do pelo. Assim, afixámos, na parede, a imagem de um galo com o corpo coberto de penas, uma ovelha com o corpo coberto de lã, entre outros animais, o que potenciou várias situações de interações criança-criança, criança-adulto e adulto-criança. Além disso, as crianças passaram a ter a possibilidade de desenvolver várias competências decorrentes desta situação: associar o nome de um animal da quinta à sua imagem, associar o som reproduzido por cada animal à sua imagem, aprender a textura do pelo dos animais expostos, entre muitas outras.

A área das artes (ilust. 2 e 3) é composta por duas mesas e várias cadeiras (adequadas à altura das crianças em idade de creche), um placard de esferovite para a exposição dos trabalhos, um armário com aventais e manguitos de pintura, folhas, pincéis, lápis de cera e de cor, canetas de feltro, colas, tesouras, materiais de desperdício e outros. É nesta área que se realizam os mais diversificados trabalhos manuais, nomeadamente, modelagem, desenhos, técnicas de pintura, confeção de bolos, entre outros. Sempre que necessário, esta área era adaptada às necessidades práticas. Por exemplo, quando confeccionámos o bolo de iogurte (PES I), ou confeccionámos e explorámos a massa de cores (PES II), as mesas foram reorganizadas de modo a podermos desenvolver estas atividades em grande grupo, proporcionando a todas as crianças a possibilidade de participarem na tarefa.



Ilustração 2 – Área das artes (armário e *placard*)



Ilustração 3 – Área das artes (mesas)

A área da garagem, dos jogos de chão e das construções (ilust. 4) é a área onde se encontram diversos materiais associados às brincadeiras de garagem – grande quantidade e variedade de carros, caminhões, tratores, barcos, capacetes de polícias e bombeiros; existe também um tapete com a impressão de uma cidade, cujas estradas e ferrovias funcionam como pistas para os carros de plásticos; existem ainda, várias peças de encaixe, tipo lego, umas de dimensões médias e outras um pouco maiores. Estas peças tipo lego, da PES I para a PES II, passaram a ser arrumadas em dispensadores de rede verticais, em vez de nos sacos de rede com outros brinquedos. Esta mudança permitiu que as crianças passassem a ter uma visão mais clara e imediata de onde se encontravam as peças de que precisavam, tornando as brincadeiras mais dinâmicas, evitando os tempos mortos destinados à procura das peças dentro do saco de rede.



Ilustração 4 – Área da garagem, dos jogos de chão e das construções

A área do faz-de-conta (ilust. 5) dispõe de vários materiais, como por exemplo, um espelho; um baú em plástico com roupas e acessórios, bebês, telefones, malas, peluches, pantufas, entre outros; uma casa de bonecas em plástico; um lava-loiças em plástico; uma cozinha de plástico; um cesto com comida em plástico e um cesto com loiça (pratos, copos, talheres e outros). Este espaço é bastante procurado pelas crianças deste grupo, sendo aqui que estas reproduzem situações do quotidiano, dramatizam e desenvolvem a sua imaginação.



Ilustração 5 – Área do faz-de-conta



Ilustração 6 – Área dos jogos de mesa.

A área dos jogos de mesa (ilust. 6) partilha as mesmas mesas e cadeiras da área das artes. Nesta área existe um armário com várias caixas onde se encontram para além de jogos de mesa, alguns livros e vários animais de PVC. Os jogos de mesa existentes são bastante diversificados: jogos de encaixe, puzzles, enfiamentos, empilhamentos, circuitos de arame, sequências, cubos e legos com tamanhos diversificados. Os jogos de mesa mais procurados pelas crianças são os de encaixe. Nesta área, os livros a que as crianças acediam autonomamente estavam bastante danificados – falta de páginas, capas separadas das restantes páginas, entre outras – por isso surgiu a necessidade de disponibilizar às crianças exemplares, manuseáveis e resistentes, dos livros explorados ao longo da PES II. Estes livros consistiam em fotocópias em papel de cartolina e plastificadas dos livros originais, agrupadas com argolas de porta-chaves, de modo a que as crianças os pudessem explorar livremente, sem o receio de danificar a obra original.

Para além da sala de atividades, junto à sua porta de entrada, existe uma casa de banho comum às salas 2 e 3 de creche. Esta área de higiene dispõe de cacifos individuais, onde são guardados os pertences da higiene de cada crianças e os seus objetos de pessoais, tem três sanitas pequenas, três fraldários, um lavatório para adultos e dois para crianças.

Tal como o nome indica, este espaço destina-se à higiene das crianças, incluindo a lavagem dos dentes e a muda da fralda. Este espaço é bastante estreito para que todos os adultos da sala e algumas crianças o utilizem ao mesmo tempo, ainda mais considerando que a casa de banho é partilhada com o grupo da sala adjacente. Por este motivo, e por haver a necessidade de haver sempre um adulto na sala quando os outros estão na casa de banho com as crianças a apoiar, em conversa informal com a equipa, ficou decidido que enquanto eu estivesse a estagiar, haveria sempre um adulto na sala, com as crianças que estavam na sala, pois havia a necessidade de rentabilizar os recursos humanos existentes e, se era possível, era imperativo que houvesse sempre um adulto na sala a dar apoio às crianças que aqui se encontravam.

3.2.2. Organização do tempo

Na sala de creche, o tempo é organizado de forma estruturada e consistente⁴⁰, de modo a que as crianças vão ganhando consciência dos diferentes momentos do dia. Mas, ao mesmo tempo, a rotina diária é flexível, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, pois assim é possível proporcionar-lhes “um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Por exemplo, na PES I era hábito a menina mais nova da sala – M.B. (1:07) – fazer uma sesta antes da hora de almoço, enquanto as outras crianças brincavam ou desenvolviam atividades e explorações. Esta era uma necessidade da menina que tinha de ser respeitada, em prol do seu bem-estar. Com o passar do tempo esta necessidade foi-se esbatendo e, no final da PES II, a menina já não tinha a necessidade de fazer a sesta, a não ser ao mesmo tempo que os amigos: depois do almoço.

Por norma, a rotina diária decorre da seguinte forma: entre as 07h30m e as 09h30m tem lugar o acolhimento, em que as crianças brincam livremente nas diferentes áreas da sala.

Aproximadamente às 09h30m a educadora e a estagiária chegam. É no período entre as 09h30m e as 10h que as crianças fazem o lanche da manhã, seguindo-se do momento de higiene.

⁴⁰ Ver 3.1.2. *As quatro dimensões da aprendizagem pela ação*, na página 36.

Ao saírem da casa de banho, as crianças sentam-se no tapete – área de grande grupo – para, em conjunto, se organizar o dia. É então, entre as 10h e as 11h, que se dá o momento de atividades espontâneas ou propostas pelo adulto.

Entre as 11h e as 11h15m, se o tempo for favorável, as crianças brincam no espaço exterior.

Das 11h15m às 11h30m, são promovidas atividades de retorno à calma, que nem sempre aconteciam, o que afetava o comportamento das crianças durante a hora do almoço, pois ficavam mais excitadas e irritáveis, pelo que considero que deveria ter dado mais importância a este momento. Posteriormente, as crianças vão à casa de banho para o momento de higiene. Antes da saída da sala para o refeitório, ao estarem todos prontos, as crianças e adultos cantam uma canção, como forma de agradecimento a Jesus, pelo seu almoço.

O almoço – entre as 11h30m e as 12h30 – decorre no refeitório comum às salas de creche e II, o que promovia interações entre crianças e adultos de todas as salas de creche e II.

Depois do almoço, as crianças voltam à casa de banho, para se prepararem para a sesta, que acontece entre as 12h45m e as 15h20m, no dormitório adjacente à sala 2 de creche e comum às duas salas (2 e 3 de creche).

As crianças começam a acordar por volta das 15h20m, sendo que são encaminhadas para a casa de banho para, posteriormente, irem para o refeitório lanchar, que ocorre, sensivelmente, entre as 15h30 e as 16h15m. Posteriormente, há novo momento de higiene, que inclui pentear das crianças.

Depois do momento de higiene segue-se, entre as 16h30 e as 18h30, o momento de brincadeiras na sala ou no espaço exterior.

Ao longo das PES I e II, a rotina diária manteve-se, de um modo geral, estável, pois durante este período percebi o quão importante é as crianças terem uma rotina constante e consistente, em favor do seu desenvolvimento e bem-estar.

4. Caracterização do contexto de Jardim de Infância

A prática pedagógica levada a cabo na sala 2 de JI fundamenta-se através do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna⁴¹, com o intuito de dar continuidade ao trabalho até aí desempenhado pela educadora. Assim, em parceria com esta, também eu desenvolvi a minha ação educativa tendo por base este modelo curricular.

4.1. Caracterização do grupo

O grupo da sala de JI 2 era, no início do ano letivo, composto por 23 crianças. Contudo, a 26 de fevereiro de 2013, um menino deixou de frequentar a instituição, pelo que o grupo ficou reduzido a 22 crianças.

Após o menino se ter ido embora, o grupo passou a ser constituído por 13 crianças do sexo masculino e 9 do sexo feminino, cujas idades se compreendem entre os 3 e os 6 anos. Este é, em termos de idade, um grupo heterogéneo, o que vai ao encontro do que é defendido pelo MEM⁴¹, pois é potenciador de iterações muito ricas, estimulantes e diversificadas, como pude observar ao longo das PES I e II.

Pelo que observei ao longo do estágio, verifiquei que este é um grupo de crianças bastante interessado, curioso, trabalhador e cooperante entre si, sendo que estão visivelmente familiarizados com o espaço, com os materiais e suas disposições, assim como com os elementos reguladores da dinâmica do grupo – os instrumentos de pilotagem⁴², o tempo de comunicações⁴³ e a reunião de conselho⁴⁴.

Para além das crianças que compõem o grupo, esta sala depende de mais atores, como a educadora, a auxiliar permanente, a auxiliar polivalente (que presta apoio às salas 1, 2 e 3 de JI) e durante as PES I e II, a estagiária. Desde o início que as crianças se revelaram bastante à vontade com a minha presença na sala e participação nas suas rotinas.

⁴¹Ver 3.2. *Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 39.

⁴² Ver 3.2.1. *Instrumentos de pilotagem*, na página 43.

⁴³ 3.2.2. *Tempo de comunicações*, na página 44.

⁴⁴ 3.2.3. *Reunião de conselho*, na página 44.

4.2. Organização do cenário educativo

O cenário educativo é um dos potenciadores da aprendizagem das crianças, pelo que deve ser tido em consideração aquando da organização do espaço, dos materiais e das rotinas diárias do grupo.

A organização do espaço tem como intuito permitir o bom funcionamento da sala e, para tal, é necessário criar espaços funcionais e que se interrelacionem e, ao mesmo tempo, que possibilitem a oportunidade de trabalhar individualmente, em pequeno e grande grupo.

A rotina diária também assume um papel fundamental no bom funcionamento da sala, uma vez que “gerir o tempo dá às crianças e aos adultos da sala de actividades um sentido de poder, de apropriação dos acontecimentos” (Vasconcelos, 1997, p. 221).

4.2.1. Organização do espaço e dos materiais

A sala de JI 2 é ampla, acolhedora e bem iluminada, pois dispõe de duas janelas de sacada, permitindo a entrada de bastante luz natural. Além da sala de actividades, fazem parte do espaço uma casa de banho adaptada à idade das crianças de JI e uma despensa de arrumos.

A sala divide-se em áreas, de modo a promover a autonomia e a responsabilidade das crianças. Estes espaços são referentes a diferentes áreas, pois é fundamental que as “crianças [tenham] acesso e [abordem] diferentes “áreas de conteúdo” e aprendizagem que [incluam] conhecimentos (conceitos, factos, símbolos, produtos), saberes-fazer, atitudes (críticas) e valores (espirituais, morais e cívicos), socialmente relevantes” (Folque, 2012, p. 48).

De acordo com Folque (2012), o MEM defende que numa sala de JI deste modelo curricular devem existir as seguintes áreas: “Laboratório de Ciências e Matemática”, “Atelier de Artes Plásticas”, “Oficina da Escrita e Reprodução”, “Área da Biblioteca e da Documentação”, “Área da Dramatização e do Faz de conta”, “Área das Construções e da Carpintaria”, “Área de Cultura Alimentar” (p. 57). De todas estas áreas, nesta sala apenas não existem as áreas da “carpintaria”, da “dramatização” e da “cultura alimentar”. Contudo, sempre que possível, foram planeadas atividades de modo a responder a esta lacuna. Existem ainda outras áreas que não as nomeadas pelo MEM, mas que fazem parte

da realidade desta sala: área dos jogos de chão e garagem, área dos jogos de mesa e área da reunião de grande grupo.

O “laboratório de ciência e matemática” ou área de ciências e matemática (ilust. 7) é um espaço que foi sendo progressivamente valorizado ao longo do ano letivo, e cujo objetivo é promover, entre outras, atividades e tarefas que permitam às crianças resolver problemas, experimentar e explorar soluções para as questões do dia-a-



Ilustração 7 – Área das ciências e matemática

dia e que se relacionam com esta temática. Este espaço dispõe de uma bancada e de mesas de apoio, bem como de três estantes, uma destinada à matemática e duas às ciências. Em termos de materiais, a zona destinada às ciências dispõe de um microscópio, um globo terrestre, ficheiros de imagens e registos de experiências, instrumentos de medida (balanças, jarros, copos, recipientes de diferentes formas e tamanhos), entre outros. Na zona da matemática há um ábaco, tangrans, geoplanos, enfiamentos e outros.

Embora tenha observado que esta área foi sendo mais procurada na PES II, comparativamente à PES I, considero que a devia ter dinamizado mais regular e conscientemente.



Ilustração 8 – Área da expressão plástica (pintura)



Ilustração 9 – Área da expressão plástica (desenho, recorte e outros)

O “*atelier* das artes plásticas” ou área da expressão plástica (ilust. 8 e 9) dispõe de um armário com material de desgaste e de pintura, uma bancada de pintura, uma mesa de apoio e um armário de arrumação dos produtos das crianças. Neste espaço, as crianças

tinham a possibilidade de desenvolver várias atividades, nomeadamente recorte e colagem, pintura, rasgagem, carimbagem, massa de cores, desenhos e muitos outros. Existe uma grande panóplia de materiais nesta área, como por exemplo pincéis, tintas, tesouras, colas, lápis de cor, canetas, marcadores, os mais variados tipos de papel, entre muitos outros. O facto de existir uma diversidade de materiais tão grande, incentivava as crianças a serem bastante criativas e a trabalharem mais autónoma e confortavelmente, pois não existiam conflitos por causa da falta de material.

A “oficina de escrita e reprodução”, ou área da escrita funde-se, de certo modo, com a área “da biblioteca e de documentação”, ou área da leitura (ilust. 10 e 11). Nestas duas áreas podemos encontrar uma estante com uma impressora e vários livros, um *puff* onde as crianças se podem sentar para ler e explorar os livros, uma secretária com um computador (onde as crianças escrevem e jogam), um quadro de giz, uma mesa de apoio e uma estante onde estão os ficheiros de imagem, jogos de palavras e imagens.

Nesta área, o computador era o mais procurado pelas crianças. Ao longo da PES II a procura era tanta e, muitas vezes, pelas mesmas crianças, que houve a necessidade de decidir, com o grupo, uma estratégia que permitisse que mais crianças tivessem a possibilidade de ter acesso ao computador: ficou decidido que as crianças que tivessem utilizado este material na parte da manhã, não o podiam fazer na parte da tarde. Penso que esta tenha sido uma boa decisão, pois as crianças que, geralmente, escolhiam ir para o computador, passaram a interessar-se em brincar noutras áreas.



Ilustração 10 – Área da escrita



Ilustração 11 – Área da leitura

A “área da dramatização e do faz-de-conta” ou área do faz de conta (ilust. 12 e 13), é uma das que tem mais procura por parte das crianças. Aqui, estas criam situações imaginárias ou recriam situações do seu quotidiano, o que lhes permite desenvolver o jogo simbólico, através da sua imaginação e criatividade, tal como potencia interações entre pares. Neste espaço existe um baú em plástico com roupas, sapatos, malas, bonecos e outros acessórios. Existe também uma cozinha com frigorífico, micro-ondas, fogão, lava-loiças em madeira e vários utensílios de cozinha, como panelas, pratos, copos, talheres e outros, e alimentos de plástico. Há também um supermercado, carrinhos das compras, um toucador, uma banheira, uma cama de madeira, uma mesa de plástico e duas cadeiras de plástico.



Ilustração 12 – Área do faz de conta (casinha)



Ilustração 13 – Área do faz de conta (consultório médico)

Em abril de 2013, no âmbito do projeto dos bebés, a área do faz de conta sofreu algumas alterações, passando de “casinha” a “consultório médico”, indo assim ao encontro dos interesses das crianças: recriar situações que tinham experienciado aquando da visita à Maternidade do Hospital de Évora, com o que aprenderam na sala e em família, acerca desta temática.

A área dos jogos de chão e garagem, ou “área das construções” (ilust. 14) é composto por um tapete com o desenho de uma cidade, incluindo estradas onde as crianças brincam com carros, barcos, tratores, motas, bonecos e outros disponíveis nas prateleiras e caixas do armário. Neste armário, para além dos carros, motas e outros bonecos, existem também jogos de encaixe, legos, peças grandes de dominó, capacetes de bombeiros e polícias e outros. Neste espaço, as crianças dão largas à sua imaginação e exploram o jogo simbólico.

A área dos jogos de mesa (ilust. 15) é composta por um armário com vários jogos, uma mesa e seis cadeiras e ainda uma caixa com jogos de mesa. Nestes armário e caixa existem vários *puzzles*, lotos, jogos de associação, jogos de textura e jogos de encaixe. Esta área era especialmente procurada pelas crianças no momento do acolhimento.



Ilustração 14 – Área dos jogos de chão e garagem



Ilustração 15 – Área dos jogos de mesa

Por fim, a área de reunião de grande grupo (ilust. 16) dispõe de seis tapetes onde o grupo se senta. É aqui que têm lugar as reuniões de grande grupo, as comunicações e as reuniões de conselho. É também neste espaço que estão os instrumentos reguladores da dinâmica do grupo: o calendário e o mapa do tempo, o diário de grupo, o mapa das tarefas, o mapa de comunicações e o mapa do “quero contar, mostrar ou escrever”⁴⁵.



Ilustração 16 – Área de reunião de grande grupo

Todas as áreas dispõem de um inventário, a partir do qual as crianças relembrem as possíveis atividades do espaço e quais os materiais aí existentes⁴⁵.

⁴⁵ Ver 3.2.1. *Instrumentos de pilotagem*, na página 43.

É de referir ainda que, independentemente da área, todos os materiais estão disponíveis e ao alcance das crianças, o que lhes permite desenvolver as suas atividades e tarefas de modo bastante autónomo. Por vezes, quando eu precisava de algo, cujo lugar de arrumação ainda não conhecia, as crianças indicavam-mo primeiro do que a educadora cooperante ou a auxiliar.

4.2.2. Organização do tempo

Uma rotina diária estruturada é fundamental para a orientação e aprendizagem de todos os elementos de um grupo, mas é também essencial que esta seja flexível ao ponto de ir ao encontro das necessidades individuais e do grupo.

Neste sentido, a rotina diária da sala 2 de JI segue a seguinte sequência: começa entre as 07h30m e as 09h, período em que ocorre o acolhimento das crianças.

A partir das 09h as crianças sentam-se no tapete da área de reunião de grande grupo, onde comem o lanche da manhã. Em simultâneo ao lanche, tem lugar a reunião de grande grupo, sendo que é neste momento que às segundas-feiras se decide, para toda a semana, quem são os pares responsáveis pelas seguintes tarefas: responsável pela sala, pelo comboio, por marcar as presenças, por marcar o tempo, por ajudar a dar o lanche da manhã e por ajudar a pentear e a vestir os bibes. Após esta atribuição de tarefas, o restante momento da reunião da manhã é idêntico ao longo de toda a semana, pois as duas crianças responsáveis marcam o dia no calendário e o estado do tempo no mapa correspondente, as crianças inscritas no mapa “quero contar, mostrar ou escrever” partilham com os amigos as novidades ou notícias e, por fim, planeia-se a manhã com as crianças.

Entre as 09h30m e as 11h, as crianças trabalham e/ou brincam nas áreas, trabalhos ou projetos a que se propuseram, existindo sempre a possibilidade de mudar de trabalho/tarefa/atividade/projeto se a criança assim o desejar. Neste espaço de tempo é comum as crianças trabalharem a pares ou em pequenos grupos.

É no intervalo entre as 11h e as 11h30m que as crianças brincam livremente nas diferentes áreas da sala ou, se o tempo for favorável, no espaço exterior.

Por volta das 11h30m tem lugar o tempo das comunicações em que as crianças, inscritas no mapa, apresentam aos colegas as suas produções e lhes explicam/ensinam os

processos que permitiram a sua concretização, sendo depois sujeitas a críticas construtivas por parte dos seus pares.

Segue-se o momento da higiene e, aproximadamente às 11h50m, as crianças dirigem-se para o refeitório comum e almoçam. Até por volta das 12h30m.

Posteriormente, as crianças regressam à sala, mais propriamente à casa de banho, para procederem ao momento da higiene. É neste momento que, as crianças que ainda o fazem, se preparam para a sesta, que dura até às 15h20, na ala da creche.

Entre as 13h00 e as 13h30m, as crianças que não fazem sesta – grande maioria – brincam livremente nas diferentes áreas da sala, ou participam em atividades, jogos, danças, canções ou outros, preparados pela auxiliar responsável.

No período compreendido entre as 13h30m e as 15h, as crianças terminam as tarefas iniciadas no tempo da manhã ou iniciam trabalhos/atividades/explorações, trabalhando individualmente, a pares ou em pequenos grupos.

A partir das 15h é iniciado um novo momento de higiene. A seguir, as crianças sentam-se no tapete da área da reunião de grande grupo para o tempo de animação cultural.

O lanche tem lugar no refeitório comum e acontece entre as 16h e as 16h30m, seguido de um novo momento de higiene.

Das 16h30m às 18h30m, as crianças brincam livremente na sala de atividades ou, se possível, no espaço exterior, até os seus pais/familiares as virem buscar.

As quintas-feiras de manhã destinam-se às sessões de expressão físico-motora que, sempre que o tempo o permite, são realizadas no pavilhão do Clube Desportivo do Frei Aleixo, caso contrário são realizadas na sala de atividades.

As sextas-feiras de manhã são ocupadas com a reunião de conselho, onde se discutem as situações, comportamentos e incidentes descritos no diário de grupo, nomeadamente, sob as seguintes inscrições: “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”, e se planifica a semana seguinte, tendo em consideração a coluna “Queremos fazer” e outras intenções das crianças, mencionadas ao longo da reunião.

Ao longo da PES observei que o facto de a rotina diária ser consistente ajuda as crianças na organização do seu dia, pois têm controlo sobre o tempo, sabendo sempre o que se segue. Por exemplo, no dia em que fomos a Lisboa, assistir ao espetáculo “Disney

on Ice”, a rotina das crianças foi consideravelmente alterada e estas não sabiam ao certo qual a sequência do dia, o que levou a que estas estivessem um pouco mais agitadas, para além da excitação da saída, mas para realizarmos esta saída, a alteração da rotina era inevitável. Por estes motivos compreendo que a rotina tenha de ser consistente e, ao mesmo tempo, flexível.

5. Instrumentos utilizados na avaliação formativa

Tal como não há um currículo ou modelo pedagógico definido para a EPE, embora haja as OCEPE, que se caracterizam por ser o conjunto de orientações que reflete o que é importante que os educadores trabalhem com as crianças, também não há um método ou modelo de avaliação estandardizado. O modo como o educador avalia as capacidades que as crianças já adquiriam, as que estão em aquisição e as que estão por adquirir, bem como os seus interesses, necessidades e intenções, depende do ambiente educativo em que o educador se encontra, bem como das suas crenças, vivências e opções pedagógicas.

De qualquer modo, são disponibilizados pelo Instituto da Segurança Social (ISS), pelo Ministério da Educação e Ciência, pelos diferentes modelos pedagógicos e outros autores, dispositivos que nos permitem realizar a avaliação formativa de uma forma clara e organizada, ao longo do ano letivo.

São vários os dispositivos de avaliação disponíveis para a EPE, nomeadamente, o Manual de processos-chave – creche (2010), destinado a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 35 meses, disponibilizado pelo ISS; as Metas de Aprendizagem, para crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, disponibilizado pelo Ministério da Educação e Ciência; o *Child Observation Record (COR)*⁴⁶, que pode ser adaptado aos contextos de creche e de JI, veiculado pelo modelo curricular High/Scope⁴⁷; o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), de Gabriela Portugal e Laevers (2010), para crianças em idade de JI, entre outros. De entre os instrumentos de avaliação enumerados, os que serviram de apoio à elaboração do presente relatório, no âmbito da metodologia de investigação-ação, foram o COR para a creche, e as MA para o JI.

⁴⁶ Ver 5.1. *Child Observation Record (COR)*, na página 67.

⁴⁷ Ver 3.1. *Modelo curricular High/Scope*, na página 34.

Existem também modelos de avaliação destinados ao perfil de implementação dos próprios modelos curriculares, como é o caso do *Program Implementation Profile* (PIP), que se traduz por Perfil de Implementação do Programa, para o High/Scope⁴⁷; e do Perfil de implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna⁴⁸. Estes perfis de avaliação são bastante proveitosos para o educador, pois este pode avaliar em que medidas é que o modelo curricular em que fundamenta a sua prática está a ser aplicado na sua ação educativa, bem como na organização do cenário educativo. Foi neste sentido que utilizei o último perfil, em contexto de JI.

Importa referir que a utilização e preenchimento destes instrumentos de avaliação teve por base o recurso às planificações e ao caderno de formação, elaborados ao longo do percurso da PES (I e II).

5.1. *Child Observation Record* (COR)

O COR – *Child Observation Record*, que se traduz por Registo de Observação da Criança – é um dispositivo de avaliação disponibilizado pelo modelo curricular High/Scope, cuja base são as experiências-chave do mesmo⁴⁹.

O COR é preenchido pelo educador tendo em consideração as notas de campo e as reflexões realizadas por este, e em cooperação com a equipa (Hohmann & Weikart, 2011) agrupam-nas de acordo com as experiências-chave que são subdivididas em diferentes categorias, como será possível verificar mais adiante. As subcategorias que compõem as experiências-chave são avaliadas de acordo com diferentes níveis, que variam entre 1 e 5, sendo que o nível 1 denota um desenvolvimento mais elementar, ao passo que o nível 5 corresponde a um desenvolvimento mais complexo/completo.

No âmbito da investigação-ação⁵⁰, a escolha da utilização deste instrumento de avaliação prendeu-se, especialmente, com o facto de este ser o dispositivo defendido pelo modelo curricular adotado para esta sala de creche (High/Scope) e por me permitir avaliar formativamente cada criança e o grupo, em geral.

⁴⁸ Ver 3.2. *Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 39.

⁴⁹ Ver 3.1.1. *Roda da aprendizagem e experiências-chave*, na página 35.

⁵⁰ Ver 1. *Investigação-ação: um contributo para aprender a profissão*, na página 46.

A recolha e análise de dados surgem associados no mesmo tópico com o intuito de tornar a perceção dos dados mais clara e imediata.

5.1.1. Recolha e análise dos dados

Para o preenchimento do COR no contexto de creche⁵¹, a recolha de dados foi feita a partir das notas de campo (realizadas diariamente), das reflexões (realizadas semanalmente), assim como da avaliação das planificações diárias (realizadas uma vez por semana na PES I, e cinco vezes por semana na PES II).

Nas tabelas que se seguem existem duas marcas distintas: a marca (X) refere-se ao momento de preenchimento na PES I, enquanto a marca (X) diz respeito ao preenchimento das tabelas no final da PES II.

É de referir que não há registo dos dados da B.R. (1:09) na PES I, uma vez que a menina só começou a frequentar a instituição no início de maio de 2013.

À exceção do caso da B.R. (1:09), nas situações em que a marca azul (X) não é visível, significa que o nível em que a criança se encontra é o mesmo em que se encontrava o semestre passado, daí só ser visível a marca cor de laranja (X).

A idade entre parênteses, que se encontra logo a seguir às iniciais do nome de cada criança, corresponde à idade destas no final da PES II, por isso se encontra simbolizada a cor de laranja. Mais, o número antes dos dois pontos (:) é referente aos anos das crianças, sendo que o número que sucede os dois pontos representa os meses. Por exemplo, ao lermos a idade da B.C. percebemos que a menina tem 3 anos e 1 mês.

Por fim, para compreendermos se se trata de uma criança do sexo feminino ou masculino, optei por colocar o fundo do nome das meninas a amarelo claro e o fundo do nome dos meninos a azul claro.

⁵¹ Ver 3. *Caraterização do contexto de creche*, na página 51.

Nome das crianças	Experiência-chave – Sentido de si próprio																			
	A - Expressar iniciativa					B – Distinguir “eu” dos outros					C – Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar					D – Fazer coisas por si próprio				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
B.C. (3:01)				X	X			X		X				X					X	X
B.R. (1:09)			X				X						X					X		
C.A. (2:03)				X	X			X						X					X	
D.L. (3:02)					X					X					X				X	X
D.M. (2:09)					X					X				X	X			X	X	X
G.M. (2:05)				X	X			X	X					X	X				X	X
G.C. (3:01)					X		X		X				X		X			X	X	X
H.S. (2:06)					X					X				X	X				X	X
J.C. (2:09)					X				X	X				X	X				X	X
M.B. (1:07)			X	X		X	X					X	X				X	X		
M.S. (2:02)				X	X			X						X					X	X
M.C. (3:02)					X					X					X				X	X
M.L. (3)					X					X					X				X	X
M.P. (3:02)					X					X				X	X				X	X
R.M. (2:06)				X	X					X				X	X				X	X
T.F. (2:09)					X					X				X	X				X	X

Quadro 3 - Experiência-chave - Sentido de si próprio

A experiência-chave do **sentido de si próprio** têm a ver diretamente com o facto de que os bebés e as crianças mais novas “começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros” (Post & Hohmann, 2011, p. 38).

As crianças deste grupo, através dos seus comportamentos e comentários, realizados entre a PES I e II, demonstraram ter um crescente sentido de si próprios.

▪ Expressar iniciativa

Ao longo do tempo, as crianças revelaram bastante iniciativa e interesse. Na verdade, quase todas as crianças expressavam uma intenção ou escolha através de palavras, sendo as exceções as meninas mais novas: a B.R. (1:09) e a M.B. (1:07) que, apesar de não utilizarem palavras para expressarem as suas intenções, eram capazes de dizer “não” (verbalmente) para darem a entender algo que não pretendiam. No caso das outras crianças, um dos exemplos em que é notório o uso de palavras para expressarem uma intenção, foi a situação em que o M.L. (3) disse que queria fazer “tuaia”, ou seja, pintura, quando eu cheguei à sala numa segunda-feira de manhã, sendo que no dia seguinte, ao eu chegar à sala, o menino me disse, abanando a cabeça “Tuia não, Nana,

tuia não!”, ou seja: “pintura não, Joana, pintura não!” (J. Ramos, produção pessoal, de 3 de junho de 2013).

- **Distinguir “eu” dos outros**

Grande parte do grupo sabia reconhecer diferentes partes do seu corpo, aspeto que foi perceptível quando, no dia 30 de maio de 2013 (J. Ramos, produção pessoal, 30 de maio de 2013), realizamos uma sessão de movimento, em que, durante o momento de aquecimento, pedi às crianças que identificassem e localizassem as diferentes partes do corpo, como a cabeça, o pescoço ou os ombros. As crianças mais velhas, como o D.L. (3:02), o D.M. (2:09), a G.M. (2:05), o H.S. (2:06), a J.C. (2:09), o M.C. (3:02), o M.L. (3), o M.P. (3:02), identificaram e localizaram imediatamente estas e outras partes do corpo.

A M.B. (1:07), apesar de falar pouco, no final da PES II, ainda não sabia dizer “meu” verbalmente. Contudo, através dos seus comportamentos, sabia demonstrar quando considerava que algo era seu, como um brinquedo. Por exemplo, quando a menina tinha algo e um amigo o queria tirar, a menina agarrava-se ao objeto com força, fazendo cara de zangada e dizendo “não”.

O facto de a B.C. (3:01), ter algumas parecenças físicas com a C.A. (2:03), fazia com que, por vezes, eu chamasse B. à C. e C. à B. Além disso, a primeira menina tinha uma irmã gémea, na sala 1 de creche, cujo nome é igual ao nome da colega de sala: C. Então, por algumas vezes, a B.C. (3:01) me chamou à atenção, dizendo: “Eu sou a B., não sou a C.”, pensando que, talvez, eu a estivesse a confundir com a irmã quando, de facto, eu a confundia com a colega de sala. Este tipo de situação leva-me a crer que esta menina se sabe distinguir dos outros.

- **Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar**

Nesta subcategoria, a B.R. (1:09) e a M.B. (1:07), no final da PES II, situavam-se no nível 3, pois as meninas deslocavam-se a si “ou a um objecto para encontrar alguém ou algo que desapareceu do seu campo de visão” (Post & Hohmann, 2011, p.38). Exemplo disso era quando, depois de acordarem da sesta, lhes pedíamos que procurassem os seus

sapatos para as podermos ajudar a calçar, e as meninas olhavam para debaixo da cama e os procuram, pois sabiam que, à partida, era aí que estes se encontravam.

As restantes crianças tendiam a identificar verbalmente o problema antes de o tentarem resolver. Contudo, algumas crianças, como o D.L. (3:02), o D.M. (2:09), o G.C. (3:01), o M.C. (3:02), o M.L. (3), o M.P. (3:02) e o T.F. (2:09), apesar de identificarem os problemas verbalmente, a seguir, resolviam-nos recorrendo à força física, esquecendo-se de recorrer aos adultos como mediadores, ou de conversarem entre si.

▪ **Fazer coisas por si próprio**

As crianças deste grupo de creche vieram a revelar, com o passar do tempo, uma grande vontade e capacidade de fazerem coisas por si próprios revelando, uma crescente autonomia.

Por exemplo, a M.S. (2:02), na PES II, quando acordava da sesta calçava os seus sapatos sozinha, sem que fosse necessário pedir-lhe que o fizesse, pois a menina fazia-o de livre vontade, ao passo que na PES I ainda não o fazia.

Algumas das crianças mais velhas, como a B.C. (3:01), o D.L. (3:02), o D.M. (2:09), a G.M. (2:05), a J.C. (2:09), o M.C. (3:02), o M.L. (3) e o M.P. (3:02), que utilizavam a sanita, ou que começaram a utilizar o bacio pouco antes do fim da PES II, já se despiam e vestiam sozinhos.

As crianças que já deixaram por completo as fraldas foram: a B.C. (3:01), o D.L. (3:02), o M.C. (3:02), o M.L. (3) e o M.P. (3:02). As crianças que estavam a ser apoiadas neste sentido, na instituição e em casa, eram o D.M. (2:09), a G.M. (2:05), o H.S. (2:06), a J.C. (2:09), o R.M. (2:06) e o T.F. (2:09), sendo que a J.C. (2:09) já não necessitava de usar fralda no momento da sesta. Também o G.C. (3:01) já fazia as suas necessidades no bacio, embora ainda não tivesse autonomia suficiente para comunicar aos adultos da sala as suas necessidades fisiológicas.

A M.B. (1:07), no final da PES II, já comia o segundo prato e a fruta (que já não tinha de ser passada) sozinha, sendo que, na PES I, a menina tinha de ser apoiada ao longo de todo os momentos da refeição – sopa, segundo prato e fruta.

O H.S. (2:06) era a única criança que menos se expunha neste tipo de situações e, consequentemente, quando a educadora chega à sala, o menino pouco se manifestava, apesar de lhe sorrir, chamar pelo seu nome e tocar-lhe sempre que necessário. Pelas minhas observações, creio que o menino não gosta muito de contacto físico, ou na altura ainda não se sentia confortável ou seguro para tal.

▪ **Relacionando-se com outros adultos**

Grande parte do grupo sentia-se retraído quando havia um adulto estranho/desconhecido na sua zona de conforto, o que levava a que as crianças se refugiem na educadora ou nas auxiliares e, por fim, na estagiária também.

A C.A. (2:03) e a M.B. (1:07), contudo, eram as crianças que se sentiam mais à vontade para interagir com outros adultos. Exemplo disso foi quando, a 6 de maio de 2012 (J. Ramos, produção pessoal, 6 de maio de 2013), fomos à quinta do R.M. (2:06) comemorar o Dia da Mãe com uma tarde de convívio entre todas as mães e estas foram as meninas que se mostraram mais à vontade com a mãe e os avós do R.M. (2:06), quando estes lhes mostravam algum animal, aproximavam-se sempre sem qualquer receio.

▪ **Relacionando-se com outra criança**

As crianças que compunham o grupo chamavam-se umas às outras pelo nome e brincavam entre si, à exceção da M.B. (1:07).

O H.S. (2:06) destacava-se dos seus colegas, pois este menino não tinha muita facilidade em se relacionar com os seus amigos, sendo que, por norma, preferia estar ao pé dos adultos, do que junto dos seus pares. Contudo, comparativamente à PES I, em que o menino se relacionava muito pouco com os outros, mesmo com os adultos, na PES II já notei uma evolução no seu comportamento a este nível, pois por várias vezes o vi próximo dos seus amigos, na cozinha de plástico, por exemplo, a entrar no jogo simbólico e social.

▪ **Expressar emoções**

De um modo geral, todas as crianças que compõem o grupo revelavam a capacidade de expressar emoções. Classifico o G.C. (3:01) como se situando no nível 4, no final da PES II porque quando terminava uma tarefa, como o almoço, por exemplo, o menino sorria bastante, batia palmas e dizia “Boa!”, felicitando-se a si próprio.

Às crianças D.L. (3:02), D.M. (2:09), H.S. (2:06), J.C. (2:09) e M.C. (3:02), no que diz respeito a esta subcategoria, penso que se pode dizer que estivessem no nível 5, porque quando os meninos viam algum amigo triste, ou a chorar, tendiam a identificar a emoção expressa pelo amigo, dizendo que este estava triste.

▪ **Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros**

As observações realizadas ao longo da PES II permitiram-me perceber que, comparativamente à PES I, algumas crianças começaram a mostrar mais empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, como foi o caso da B.C. (3:01), do D.M. (2:09), do H.S. (2:06), da M.B. (1:07) e da M.S. (2:02), que o faziam pouco na PES I.

O D.L. (3:02), a J.C. (2:09), o M.C. (3:02), o M.L. (3), o M.P. (3:02), o R.M. (2:06) e o T.F. (2:09) eram as crianças que revelavam demonstrar mais empatia pelas necessidades e interesses dos outros, pois quando algum amigo estava triste, ou a chorar, estes meninos tendiam a aproximar-se e a tentar reconfortar o amigo, abraçando-o ou sentando-se junto a este. Além disso, estas crianças ao se depararem com situações deste tipo, em que os amigos estavam tristes e/ou a chorar, chamavam-nos à atenção para este facto, referindo que a outra criança estava triste e/ou a chorar.

▪ **Brincar com os outros**

Todas as crianças revelavam prazer em brincar com os amigos, facto que se vinha a verificar desde a PES I. Era comum vermos as crianças se sentarem ao pé dos amigos, a partilharem brincadeiras, materiais, brinquedos. Às vezes, a partilha de materiais gerava conflitos, mas tal não levava a que as crianças se chateassem e sássem de ao pé dos amigos.

Nome das crianças	Experiência-chave – Representação criativa														
	A – Brincando ao faz-de-conta					B – Explorando materiais de construção e de expressão artística					C – Responder e identificar figuras e fotografias				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
B.C. (3:01)				X	X			X	X					X	
B.R. (1:09)				X			X					X			
C.A. (2:03)					X			X						X	
D.L. (3:02)				X	X			X		X				X	
D.M. (2:09)				X	X			X		X				X	X
G.M. (2:05)				X	X			X		X				X	
G.C. (3:01)				X	X			X					X		
H.S. (2:06)				X			X		X					X	
J.C. (2:09)				X	X			X		X				X	
M.B. (1:07)			X	X		X					X	X			
M.S. (2:02)				X	X		X	X				X	X		
M.C. (3:02)					X				X	X					X
M.L. (3)					X				X	X					X
M.P. (3:02)				X	X				X	X				X	X
R.M. (2:06)				X	X			X		X				X	X
T.F. (2:09)					X				X	X				X	X

Quadro 5 - Experiência-chave - Representação criativa

“O envolvimento numa experiência sensório-motora abrangente (...) permite que a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas – imitando as acções dos outros, interpretando figuras e fotografias de acções ou de objectos que experimentou, e começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo.” (Post & Hohmann, 2011, p. 42)

As **representações criativas** vão sendo construídas ao longo do tempo e decorrem de experiências das crianças. A primeira subcategoria apresentada é “brincando ao faz-de-conta”, onde as crianças todas revelaram algum desenvolvimento.

- **Brincando ao faz-de-conta**

A B.R. (1:09), o H.S. (2:06) e a M.B. (1:07), no final da PES II, revelavam capacidade em imitar os sons de alguns animais – nomeadamente os da quinta – e de imitar algumas das ações dos adultos ou dos seus pares, mas não observei nenhum momento em que estas crianças conferissem a um objeto, outra função que não a sua, ou seja, que fizessem de conta que uma coisa era outra.

Em relação a todas as outras crianças do grupo, todos eram capazes de fazer de uma coisa, outra. Exemplo disso foi quando, a 20 de maio de 2013, no momento da higiene, depois do almoço, o D.M. (2:09) e o M.C. (3:02) estavam escondidos atrás da casinha e do baú, deitados no chão, com uma bola fofinha de baixo da cabeça, a fazer de almofada, e uma tampa da caixa de pano, a fazer de manta. Quando lhes perguntei o que estavam a fazer, o M.C. (3:02) disse-me: “Estamos a dormir. Esta é a minha almofada (bola) e a mantinha (tampa) para ficar quentinho!” (J. Ramos, produção pessoal, 24 de maio de 2013).

▪ **Explorando materiais de construção e de expressão artística**

As crianças que compunham este grupo revelavam muito interesse em explorar materiais de construção e de expressão artística. Um dos interesses mais evidentes de grande parte das crianças era o encaixar/desencaixar um conjunto de copos de tamanhos diferentes, semelhantes a matrioskas, nomeadamente a M.B. (1:07).

No dia em que explorámos a massa de cores (confeccionada com corante alimentar), as crianças demonstraram-se muito interessadas: apertaram-na, esticaram-na, moldaram-na à sua vontade. As crianças revelaram, também, muito interesse em usar utensílios para explorar a massa: formas, rolos, facas de plástico. Efetivamente, foi o M.P. (3:02) que mas pediu, dizendo que queria as “feamentas pá massa”, ou seja, as ferramentas para brincar com a massa. Também neste dia, ao fazer um golfinho, utilizando o molde verde com a sua massa de cores verde, o G.C. (3:01) afirmou, muito contente: “O golfinho verde ‘tá a nadar!” (J. Ramos, produção pessoal, 24 de maio de 2013)

▪ **Responder e identificar figuras e fotografias**

As crianças deste grupo eram capazes de identificar figuras e fotografias, embora o fizessem a diferentes níveis. A B.R. (1:09), o G.C. (3:01) e a M.B. (1:07), por exemplo, identificavam um animal através da imitação do som que este faz ou, quando referíamos um animal, cuja imagem estava exposta na sala, estas crianças apontavam para a sua figura.

A B.C. (3:01), a C.A. (2:03), a G.M. (2:05), a J.C. (2:09) e a M.S. (2:02) ao verem imagens de animais ou pessoas conhecidas, eram capazes de as identificar, referindo o seu nome verbalmente e de imitar o seu som. No dia 29 de maio, após explorarmos um álbum de imagens de animais da quinta, trazido pelo M.L. (3), perguntei ao grupo qual o animal que não estava no álbum, comparando com as imagens dos animais da quinta expostos na parede, perto do tapete, ao que a B.C. (3:01) me respondeu: “Falta o coelho, não está na história!” (J. Ramos, produção pessoal, 31 de maio de 2013).

As restantes crianças – D.L. (3:02), DM. (2:09), H.S. (2:06), M.C. (3:02), M.L. (3), M.P. (3:02), o R.M. (2:06) e T.F. (2:09) – além de identificarem verbalmente o nome dos animais das imagens, eram também capazes de imitar o seu som e de falar sobre este. Por exemplo, quando no dia 14 de maio de 2013 (J. Ramos, produção pessoal, 14 de maio de 2013) perguntei às crianças o que sabiam sobre as ovelhas, depois de termos explorado algumas imagens deste animal, o M.P. (3:02) disse que as ovelhas fazem “mэээ” e o R.M. (2:06) disse que são brancas e que o carneiro é o marido da ovelha.

Nome das crianças	Experiência-chave – Movimento																			
	A – Movimentando partes do corpo					B – Movimentando-se com o corpo todo					C – Movimentando-se com objetos					D – Movimentando-se com música				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
B.C. (3:01)				X	X					X					X					X
B.R. (1:09)			X					X							X				X	
C.A. (2:03)				X						X				X	X					X
D.L. (3:02)				X	X					X					X					X
D.M. (2:09)				X	X					X					X					X
G.M. (2:05)				X	X					X					X				X	X
G.C. (3:01)			X	X						X					X				X	
H.S. (2:06)				X						X				X	X					X
J.C. (2:09)				X						X					X				X	X
M.B. (1:07)	X		X				X	X							X	X		X		
M.S. (2:02)		X		X				X		X		X			X	X		X		
M.C. (3:02)				X	X					X					X				X	X
M.L. (3)				X	X					X					X	X				X
M.P. (3:02)				X	X					X					X					X
R.M. (2:06)				X						X					X					X
T.F. (2:09)				X	X					X					X				X	X

Quadro 6 - Experiência-chave - Movimento

“Para os bebés e as crianças na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p.43).

▪ **Movimentando partes e todo o corpo**

As crianças revelavam, no final da PES II, uma grande destreza e desenvoltura de movimentos. Era frequente algumas crianças, como a C.A. (2:03), o D.L. (3:02), o D.M. (2:09), o G.C. (3:01), o M.C. (3:02), o M.L. (3), o M.P. (3:02) e o T.F. (2:09), correrem livremente pela sala e saltarem (pés juntos) em cima do tapete.

É de referir que foi no caso da M.B. (1:07) que notei uma maior diferença, da PES I para a PES II, pois quando terminei a PES I a menina tinha começado a andar sozinha havia muito pouco tempo e, quando regressei à sala para a PES II, a menina já andava muito bem e, por vezes, corria livremente pela sala e pelo espaço exterior.

▪ **Movimentando-se com objetos**

Todas as crianças que compunham este grupo revelavam grande agilidade em movimentar objetos e em se movimentar com objetos. Um dos momentos em que tal era mais notório era quando as crianças brincam livremente pelo espaço exterior. Todas as crianças do grupo, incluindo as mais novas, como a M.B. (1:07) e a B.R. (1:09), demonstravam grande interesse em empurrar os carros de mão de plástico que se encontravam neste espaço, e fazendo-o sem qualquer dificuldade.

Outro dos grandes interesses das crianças mais velhas, nomeadamente o D.L. (3:02), o D.M. (2:09), o G.C. (3:01), o M.C. (3:02), o M.L. (3), o M.P. (3:02) e o T.F. (2:09), era andar nas motas de plástico, disponíveis no espaço exterior. Para fazerem as motas andar, as crianças sentavam-se nestas, dando balanço com os seus pés.

▪ **Movimentando-se com música**

Ao ouvirem música, as crianças da sala 3 de creche tinham tendência para fazer alguns movimentos, como balançar-se de um lado para o outro, ou de trás para a frente. Por vezes, também era possível observar as crianças mais velhas balançarem-se de um pé para o outro.

- **Comunicar interesses não-verbalmente**

Através das minhas observações, pude constatar que todas as crianças revelavam capacidade em comunicar os seus interesses de forma não-verbal. Por exemplo, no dia 21 de maio de 2013 (J. Ramos, produção pessoal, 21 de maio de 2013), o principal sentido do dia foi explorar as sombras dos animais da quinta, exploração que surgiu de um interesse manifestado pela J.C. (2:09), ao brincar com as sombras das suas mãos, formadas na parede do dormitório, enquanto não adormecia.

Também a M.B. (1:07), muito frequentemente, comunicava os seus interesses através da linguagem não-verbal. No espaço exterior, por exemplo, quando a menina queria andar num balancé, ia ao pé de um adulto tocava-lhe nas pernas ou nas mãos, de modo a chamar a sua atenção e, quando a tinha, ia até ao balancé em que pretendia andar e dava palmadinhas no seu assento, indicando a sua intenção de se sentar/ de que a sentássemos.

- **Participar na comunicação “dar e receber”**

À exceção da B.R. (1:09) e da M.B. (1:07), todas as crianças mantinham “uma troca verbal com outra pessoa, esperando que cada um fale na sua vez” (Post & Hohmann, 2011, p. 45).

No momento do almoço, em que as crianças se sentavam à mesa, o D.M. (2:09) e o M.C. (3:02) tinham por hábito perguntar se era sopa ou canja, ficando sempre à espera que um dos adultos as esclarecesse. Depois de esclarecida a dúvida, estas duas crianças, acrescidas do M.P. (3:02), da J.C. (2:09) e do D.L. (3:02), discutiam entre si, depois de a sopa já estar na mesa, sobre se esta estava quente ou boa para comer. Entenda-se por discutir, esperar que alguns amigos deem a sua opinião sobre a temperatura da sopa para, depois, darem a sua. Estas discussões duravam, por vezes, até algumas das crianças terminarem a sopa.

A B.R. (1:09), quando à tarde a mãe a ia buscar, antes de se ir embora, pedia sempre as suas “chpeta” e “vaquinha”, utilizando apenas estas duas palavras como modo de pedir estes dois objetos. A menina, para pedir ou perguntar algo, utilizava palavras que designam o que pretendia.

▪ **Comunicar verbalmente**

Todas as crianças deste grupo revelavam saber comunicar verbalmente, ou seja, todos utilizavam a palavra. Grande parte utilizava frases simples e, por vezes, um pouco mais complexas, para exprimirem as suas ideias, sentimentos e propostas, sendo as exceções a B.R. (1:09) e a M.B. (1:07).

A B.R. (1:09) repetia as palavras ditas pelos amigos ou pelos adultos nos momentos em que estes as diziam, pedia os seus objetos pessoais (chupeta e vaquinha) e chamava os amigos pelos seus nomes (J. Ramos, produção pessoal, 24 de maio de 2013).

A M.B. (1:07) já dizia algumas palavras e a conjugação destas, nomeadamente no momento do almoço, quando terminava o seu segundo prato e dizia “tá tá”, que significa “já está” (J. Ramos, produção pessoal, 26 de abril de 2013). Depois de dizer “tá tá”, se perguntássemos se já tinha terminado, a menina respondia afirmativamente com a cabeça e dizia “hum”.

▪ **Explorar livros de imagens**

As crianças, tanto na PES I, como na PES II, ao explorarem livros de imagens, apontavam e identificavam, verbalmente, as figuras do livro, nomeadamente os animais da quinta, tema abordado com mais afinco ao longo da PES II.

A B.R. (1:09) e a M.B. (1:07) identificavam os animais da quinta imitando os sons que estes produzem. As restantes crianças identificavam os animais da quinta dizendo os seus nomes.

▪ **Apreciar histórias, rimas e canções**

A minha observação ao longo da PES II permitiu-me confirmar que as crianças apreciam histórias e canções. Quando cantávamos canções conhecidas das crianças, estas acompanhavam-me. Contudo, a B.R. (1:09), o G.C. (3:01) e a M.B. (1:07) apenas ficavam envolvidos pelo ambiente criado e, por vezes, batiam palmas, não cantando.

Relativamente às histórias, percebi que as crianças gostavam muito de as ouvir, pois foram várias as vezes em que as crianças, ao eu me sentar no tapete, me perguntaram

se eu ia contar uma história, como aconteceu na situação descrita nas notas de campo (J. Ramos, produção pessoal, 3 de maio de 2013).

5.1.2. Reflexão

Para o contexto de creche, o modelo curricular High/Scope propõe dez experiências-chave⁵². Contudo, nesta aplicação concreta do COR, apenas foram avaliadas cinco experiências-chave – sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e comunicação e linguagem – uma vez que, embora todas sejam fundamentais ao desenvolvimento e aprendizagem ativa das crianças, estas cinco foram as que considerei mais pertinentes para esta investigação-ação.

De qualquer modo, a utilização deste instrumento de avaliação revelou-se bastante proveitosa, pois permitiu-me caracterizar cada criança (individualmente) e o grupo (em geral) no que diz respeito às experiências-chave já referidas. Ou seja, através da utilização do COR pude avaliar o desenvolvimento de cada criança e, conseqüentemente, do grupo, ficando então a compreender melhor as suas competências, capacidades, necessidades e interesses⁵³.

Neste sentido, caracterizar o grupo, e cada criança, possibilitou-me a realização de planificações diárias e semanais mais direcionadas e ajustadas à realidade das crianças da sala 3 de creche, especialmente da PES I para a PES II, pois compreendi em que experiências-chave e domínios as crianças precisavam de ser (mais) apoiadas e estimuladas, visto que passei a conhecer melhor as suas necessidades e interesses, dotando a minha ação educativa de uma intenção mais consciente⁵⁴.

É de referir que, não só as planificações diárias e semanais⁵⁵, como as reflexões diárias e semanais, constantes no caderno de formação⁵⁶, foram essenciais para a realização deste ponto do presente relatório, pois é nestes documentos que estão presentes as evidências aqui demonstradas.

⁵² Ver 3.1.1. *Roda da aprendizagem e experiências-chave*, na página 35.

⁵³ Ver 1.3. *Dimensão formativa da avaliação*, na página 11.

⁵⁴ Ver 1.6. *A relação observação-planeamento-avaliação*, na página 22.

⁵⁵ Ver 1. *Planificações*, na página 107.

⁵⁶ Ver 2. *Caderno de formação*, na página 113.

5.2. Metas de Aprendizagem

As Metas de Aprendizagem (MA), delineadas pelo Ministério da Educação e da Ciência (2012b) e tendo por base as OCEPE, elucidam o educador acerca das “aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar” (Ministério da Educação e Ciência, 2012a, para. 1). Contudo, apesar de a EPE ser universal, não é obrigatória, nem abrange todas as crianças a partir dos 3 anos, pelo que o facto de uma criança não ter frequentado a EPE, ou de não ter alcançado todas as MA, não significa que esta não possa frequentar/transitar para o 1.º CEB.

As MA podem ser encaradas como um instrumento de apoio e, ao mesmo tempo, de avaliação, comum a todos os educadores de infância. Estas metas são bastante úteis ao educador, pois apoiam-no na elaboração das suas planificações, estratégias e propostas, dotando a sua ação educativa de intencionalidade⁵⁷. Além disso, têm também como função, como refere o Ministério da Educação e Ciência (2012b) “contribui[r] para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” (para.1). Mais, este instrumento potencia a possibilidade de todas as crianças – que frequentam a EPE – alcançarem os objetivos previstos nas MA, antes da sua entrada no 1.º CEB.

Uma vez que este instrumento – as MA – tem por base as OCEPE, compreende-se que esteja organizado de acordo com as áreas de conteúdo expressas no segundo documento. Assim, as MA estão estruturadas da seguinte forma: Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação. Ao estarem assim organizadas, as MA potenciam uma maior e melhor articulação com os outros ciclos de ensino, pois há correspondência entre as áreas de conteúdo constantes nas OCEPE e as diferentes áreas de conteúdo dos restantes ciclos de ensino.

Apesar desta delimitação, no que diz respeito às áreas de conteúdo, é importante reforçar a ideia de que na EPE “se deve procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integradora” (Ministério da Educação e Ciência, 2012a, para.7).

⁵⁷ Ver 1.6.1. A intencionalidade educativa, na página 23.

5.2.1. Recolha e análise dos dados

Em termos de PES I e II, as MA foram utilizadas como alicerces na organização das planificações⁵⁸: foi tendo-as em consideração que elaborei as planificações diárias e semanais.

As planificações diárias são organizadas de acordo com os seguintes pontos: 1. Perspetiva global do dia/ Grandes sentidos do trabalho; 2. Principais objetivos de natureza curricular; 3. Planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos; 4. Recursos necessários e 5. Organização da avaliação. Neste sentido, o segundo ponto destina-se à enunciação dos objetivos curriculares que se pretendem trabalhar em determinada proposta de atividade ou outro momento, pelo que, para tal, é necessário ter conhecimento de quais são as orientações acerca das metas curriculares a atingir e foi, essencialmente, neste âmbito que empreguei as MA.

Assim, em cada uma das planificações, desde a primeira, na PES I, até à última, na PES II, estiveram sempre presentes os objetivos curriculares a trabalhar, tendo por base as MA.

Por exemplo, na planificação diária n.º 5⁵⁹, cuja perspetiva global do dia foi a “participação no cinema a 360º, no âmbito do Programa Zenius [...]”; a continuação da realização das prendas de natal; e a realização da experiência “pega monstros” (J. Ramos, produção pessoal, 27 de novembro de 2012), enunciei os principais objetivos de natureza curricular para todos os momentos da manhã, porém aqui apenas destaquei os do momento da reunião de grande grupo e os da experiência do “pega monstros”, tal qual apresentei na planificação de modo a, posteriormente, ser possível confrontar a que MA corresponde cada objetivo. É de referir que a última coluna – “Metas de Aprendizagem” – foi elaborada através da transcrição das Metas de Aprendizagem disponibilizadas no *site* do Ministério da Educação e Ciência (2012b). Deste modo:

⁵⁸ Ver *1. Planificações*, na página 107.

⁵⁹ Ver *Apêndice A*, na página I.

Atividade	Objetivo(s) de natureza curricular	Área(s) curricular(es)	Meta(s) de aprendizagem (Ministério da Educação e Ciência, 2012b)
Reunião de grande grupo	Identificar sentimentos, emoções e interesses.	Área de Formação pessoal e social.	<u>Meta final 3)</u> No final da educação pré-escolar, a criança expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada.
	Saber expressar oralmente sentimentos, ideias e situações vividas pelas crianças, de acordo com diferentes contextos e situações.	(1) Área da Linguagem oral e abordagem à escrita. (2) Área de Formação pessoal e social.	(1) <u>Meta final 32)</u> No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes. (2) <u>Meta final 3)</u> No final da educação pré-escolar, a criança expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada. (2) <u>Meta final 4)</u> No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.
	Saber escutar, de forma a valorizar a linguagem oral como meio de relação com os outros.	Área de Formação pessoal e social.	<u>Meta final 26)</u> No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.
	Perceção da noção de tempo – a sequência semanal e mensal.	(1) Área da Matemática (2) Área de Conhecimento do Mundo	(1) <u>Meta final 22)</u> No final da educação pré-escolar, a criança usa a linguagem do dia a dia relacionada com o tempo; ordena temporalmente acontecimentos familiares, ou partes de histórias. (2) <u>Meta final 7)</u> No final da educação pré-escolar, a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano).
Experiência “pega-monstros”	Desenvolver a curiosidade e a capacidade de observação das crianças.	Área de Conhecimento do Mundo	<u>Meta final 12)</u> No final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano.
	Observar que o borato de sódio se dissolve na água.	Área de Conhecimento do Mundo	<u>Meta final 17)</u> No final da educação pré-escolar, a criança identifica comportamentos distintos de materiais (exemplos: atração/não atração de materiais por um íman; conservação de um cubo de gelo; separação dos componentes de uma mistura de água com areia; tipos de imagens de um objeto em diferentes tipos de espelho).

	Contar o número de colheres de borato de sódio a adicionar à mistura.	Área da Matemática	<p><u>Meta final 3)</u> No final da educação pré-escolar, a criança enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares.</p> <p><u>Meta final 4)</u> No final da educação pré-escolar, a criança reconhece os números como identificação do número de objetos de um conjunto.</p>
	Observar o que acontece à cola, quando lhe adicionamos à água e o borato de sódio.	Área de Conhecimento do Mundo	<u>Meta final 17)</u> No final da educação pré-escolar, a criança identifica comportamentos distintos de materiais (exemplos: atração/não atração de materiais por um íman; conservação de um cubo de gelo; separação dos componentes de uma mistura de água com areia; tipos de imagens de um objeto em diferentes tipos de espelho).

Quadro 8 - Objetivos curriculares da planificação diária n.º 5 de JI (PES I) e respetivas Metas de Aprendizagem

Ao analisarmos o quadro anterior, verificamos que a cada objetivo curricular, constante na planificação n.º 5, correspondem uma ou mais MA, de uma ou mais áreas de conteúdo. Verificamos, também, que os objetivos enunciados são bastante abrangentes, o que, decerta forma, dificultou a compreensão acerca de como estes se adequavam aos interesses e necessidades das crianças. Ou seja, tornava-se mais difícil avaliar formativamente⁶⁰ se estes objetivos estavam a ser cumpridos e/ou trabalhados com as crianças e se se adequavam a estas.

Assim, decorrente das conversas com a educadora cooperante e com a orientadora, compreendi que, se elaborasse objetivos mais específicos, me seria mais inteligível e clara a avaliação da consecução dos objetivos, permitindo ir, assim, mais ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, mas também tornando as minhas atitudes e avaliações formativas diárias mais produtivas e claras.

Consequentemente, em seguida, apresento um quadro semelhante ao anterior, mas referente a uma planificação mais recente, de 02 de abril de 2013 – planificação diária n.º 26⁶¹ – onde é possível verificar a maior especificidade dos objetivos curriculares.

⁶⁰ Ver 1.3. *Dimensão formativa da avaliação*, na página 11.

⁶¹ Ver *Apêndice B*, na página VI.

Atividade	Objetivo(s) de natureza curricular	Área(s) curricular(es)	Meta(s) de aprendizagem (Ministério da Educação e Ciência, 2012b)
Reunião de grande grupo	Ser capaz de aguardar, silenciosamente, a sua vez de falar.	Área de Formação pessoal e social	<u>Meta final 17)</u> No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.
	Estimular a noção de responsabilidade.	Área de Formação pessoal e social.	<u>Meta final 7)</u> No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.
	Cooperar nas regras e rotinas da sala.	Área de Formação pessoal e social.	<u>Meta final 6)</u> No final da educação pré-escolar, a criança identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim de infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê. <u>Meta final 19)</u> No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.
	Desenvolver a tomada de iniciativa, ao se voluntariar para a responsabilização de uma tarefa.	Área de Formação pessoal e social.	<u>Meta final 18)</u> No final da educação pré-escolar, a criança demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.
	Progredir na evolução de habilidade de comunicação e participação na vida do grupo.	Área da Formação pessoal e social	<u>Meta final 4)</u> No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.
	Contar o número de perguntas que estão no registo.	Área da Matemática	<u>Meta final 4)</u> No final da educação pré-escolar, a criança reconhece os números como identificação do número de objetos de um conjunto. <u>Meta final 7)</u> No final da educação pré-escolar, a criança conta com correção até 10 objetos do dia a dia.
	Aprender a respeitar os outros.	Área de Formação pessoal e social	<u>Meta final 18)</u> No final da educação pré-escolar, a criança demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.

	Tomar iniciativa, ao serem as crianças a sugerir o que pretendem fazer.	Área de Formação pessoal e social	<u>Meta final 19)</u> No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.
	Participar na planificação da semana.	Área de Formação pessoal e social	<u>Meta final 20)</u> No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.
Registo das gravidezes das mães da sala	Desenvolver, progressivamente, a motricidade fina.	Área das Expressões	<u>Meta final 5)</u> No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.
	Promover a autonomia, ao serem as crianças a organizar os itens na cartolina.	Área de Formação pessoal e social	<u>Meta final 9)</u> No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procura fazê-lo com cuidado.
	Tomar consciência da orientação no espaço, ao organizar os itens na cartolina, de modo a que haja espaço para todos estes.	Área da Matemática	<u>Metas finais 14, 26 e 30)</u> No final da educação pré-escolar, a criança exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos.

Quadro 9 - Objetivos curriculares da planificação diária n.º 26 de JI (PES II) e respetivas Metas de Aprendizagem

Nesta planificação diária, a perspetiva global do dia foi: “planificar, com as crianças, o que se irá fazer durante a semana e dar continuidade ao projeto dos bebés⁶², através da realização do registo das gravidezes das mães dos meninos da sala” (J. Ramos, produção pessoal, 2 de abril de 2013).

Partindo da análise desta tabela, percebe-se que passou a haver uma maior especificação dos objetivos, o que levou a uma ação educativa mais consciente e intencionada⁶³, pois ao perceber realmente o que pretendia trabalhar com as crianças, compreendi como o poderia fazer, bem como o pretendia avaliar. Esta pormenorização

⁶² Ver 3. *Trabalho de projeto: um exemplo prático de avaliação cooperada com as crianças*, na página 117.

⁶³ Ver 1.6.1. *A intencionalidade educativa*, na página 23.

dos objetivos levou-me também a organizar a avaliação destes momentos de um modo mais claro e objetivo, como será possível compreender mais adiante⁶⁴.

O facto de ter apresentado, em ambos os quadros, momentos de reunião de grande grupo foi intencional, pois o intuito é fazer uma comparação entre a especificação dos objetivos de natureza curricular em dois momentos distintos da prática: um referente à PES I, e outro correspondente à PES II.

No Quadro 8 são quatro os objetivos de natureza curricular apresentados, sendo as MA sete, enquanto no Quadro 9 são apresentados nove objetivos de natureza curricular e onze MA. Esta diferença de objetivos e de MA, do momento da PES I para o momento da PES II, tem a ver com uma maior consciencialização acerca das MA e com o crescente conhecimento adquirido acerca da temática da avaliação, desde o início do Mestrado em Educação em Pré-Escolar, bem como ao longo de todo este processo.

É possível também verificar que, tanto num caso como no outro, a maioria das MA correspondem à área de Formação Pessoal e Social, pois o momento de reunião de grande grupo tem a ver, especialmente, com isso mesmo: com a formação da criança, como indivíduo e, igualmente, como elemento pertencente a um grupo, pelo que se compreende que esta área de conteúdo seja considerada como um “processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

A diferença que se verifica entre as duas planificações tem a ver com o crescente conhecimento, acerca das temáticas da avaliação e da EPE, que tem vindo a decorrer do processo de evolução inerente, e espectável, ao Mestrado em questão.

5.2.2. Reflexão

As MA são, realmente, uma mais-valia para o educador, pois ao considera-las, este adquire uma maior consciencialização sobre quais os objetivos que deve ter em mente aquando da elaboração das planificações⁶⁵, o que conduz a uma maior intencionalidade

⁶⁴ Ver 1.1. *Avaliação realizada pelo educador*, na página 108.

⁶⁵ Ver 1. *Planificações*, na página 107.

educativa, visto o educador passar a dotar a sua ação de maior intencionalidade consciente, permitindo-lhe que também esta passe a ser, progressivamente, mais consistente⁶⁶. Assim, a sua ação educativa mais consciente, intencional e consistente, influencia e é influenciada por planificações e avaliações com as mesmas características.

É importante referir que, apesar de as MA serem uma mais-valia ao educador, tal não significa que antes destas existirem, os educadores não desenvolvessem uma prática educativa consciente, intencional e consistente. Desenvolviam-na sim, mas tendo por base as linhas guia das OCEPE que é o documento que serve de suporte às MA. Contudo, considero que, comparativamente às OCEPE, as MA estão organizadas de um modo mais claro, objetivo e, conseqüentemente, mais prático.

5.3. Perfil de implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

O Perfil de implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna surge como um instrumento de análise respeitante ao uso deste mesmo modelo no desenvolvimento do currículo⁶⁷, na EPE. Este foi o instrumento de avaliação utilizado em contexto de JI com o objetivo de compreender, enquanto educadora de infância em formação, em que medida estava a aplicar o modelo curricular – adotado pela educadora cooperante – na minha prática educativa.

Este perfil encontra-se dividido em duas secções distintas: a primeira diz respeito ao “perfil de utilização”, que implica o “cenário pedagógico”, a “organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa”, o “trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, pesquisa, e de intervenção”, os “circuitos de comunicação” e o “trabalho curricular participado pelo grupo/animação cultural”; a segunda secção intitula-se “perfil de mobilização dos princípios orientadores”, que engloba os “princípios orientadores da ação educativa”.

Devido a esta especificação dos aspetos a avaliar, organizei o perfil de implementação em quadros individuais, sendo que cada um corresponde a uma das seis categorias acima referidas, de modo a permitir uma melhor análise dos mesmos. Os

⁶⁶ Ver 1.6.1. *A intencionalidade educativa*, na página 23.

⁶⁷ Ver 3.2. *Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 39.

quadros são preenchidos com valores que variam entre 1 e 4, sendo que 1 corresponde a “ainda não utilizo”, 2 “utilizo às vezes”, 3 “utilizo com frequência” e 4 “utilizo sempre”.

Estes quadros são preenchidos de acordo com o que foi experienciado na PES, com o intuito de avaliar em que medida a minha prática educativa, enquanto educadora de infância em formação⁶⁸, está de acordo com os princípios defendidos pelo MEM.

5.3.1. Recolha e análise dos dados

O perfil de implementação do modelo do MEM foi utilizado no contexto da sala 2 de JI⁶⁹. A primeira recolha de dados, realizada em dezembro de 2012 (PES I), diz respeito à ação pedagógica da educadora cooperante, ou seja, foi realizada em parceria com esta, com o intuito de perceber quais as vertentes já implementadas, as em implementação e as a implementar. Uma vez que estes valores estão diretamente relacionados com a ação pedagógica da educadora cooperante, não serão tidos em conta para a análise dos resultados da implementação deste modelo curricular, apesar de figurarem nos quadros que se seguem (a cinza). As segunda e terceira recolhas dizem respeito à minha prática educativa na PES II, tendo a segunda recolha de dados sido realizada a 1 de março de 2013 – na 2.^a semana de intervenção (PES II) – e a terceira recolha teve lugar a 19 de abril de 2013 – na 8.^a semana de intervenção (PES II). Assim:

⁶⁸ Ver 1.3.1. *Avaliação realizada pelo adulto*, na página 14; 1.4. *A avaliação formativa como elemento potenciador de aprendizagens do educador*, na página 19.

⁶⁹ Ver 4. *Caraterização do contexto de Jardim de Infância*, na página 58.

Cenário pedagógico	Observações	1ª	2ª	3ª
		recolha	recolha	recolha
		dez. 2012	1 março 2013	19 abril 2013
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação		3	1	2
Oficina de escrita e reprodução		2	1	2
Laboratório de ciências e matemática		3	2	2
Oficina de construções e carpintaria		3	3	3
Ateliê de artes plásticas		4	3	3
Área de dramatização	(a sala não dispõe desta área)	-	-	-
Área Polivalente		4	4	4
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		4	3	3
Tempo de atividades e Projetos		4	2	3
Comunicações		4	3	2
Trabalho curricular participado pelo grupo /Animação cultural		3	3	3
Avaliação em Conselho		4	3	3
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		4	2	3
Mapa de atividades		1	1	1
Mapa de presenças		4	2	2
Mapa de tarefas		4	4	4
Inventários		1	1	1
Lista de projectos		4	1	3
Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever”		4	4	4
Plano do dia		1	1	1

Quadro 10 - Perfil de utilização - Cenário pedagógico

Relativamente às áreas de trabalho⁷⁰, à exceção das áreas de “dramatização” e “carpintaria”, esta sala dispõe de todas as outras áreas indicadas no quadro.

As áreas de trabalho menos utilizadas correspondem às áreas da “biblioteca” e “oficina de escrita e reprodução” que, apesar da sua parca utilização, passaram, do

⁷⁰ Ver 4.2.1. *Organização dos espaços e dos materiais*, na página 59.

momento da 2.^a recolha de dados para a 3.^a, a ser mais utilizadas, pois o preenchimento deste instrumento permitiu-me perceber que estas áreas não estavam a ser rentabilizadas como deviam, apesar de serem espaços potenciadores de aprendizagens, capacidades, competências e interações. Houve, então, uma melhoria da prática, embora estivesse, ainda, longe do que seria o ideal.

As áreas do “laboratório de ciências e matemática”, da “oficina de construções” e do “ateliê das artes plásticas” continuaram a ser utilizados com a mesma expressão, sendo a primeira a menos utilizadas, comparando com as outras.

Por fim, a “área polivalente”, ou a área de reunião de grande grupo foi a mais utilizada, pois todas as atividades, tarefas ou explorações de grande grupo eram realizadas nesta área.

No que diz respeito à “rotina diária e semanal”⁷¹, esta caracterizava-se pela sua consistência e, simultaneamente, flexibilidade, pois sempre que necessário sofria alterações em prol dos interesses e necessidades das crianças.

Até à 2.^a recolha de dados, o “tempo de atividades e projetos” teve pouca expressão, pois quando regresssei à sala (PES II), o projeto dos cowboys estava em fase de desenvolvimento, no âmbito da ação educativa da educadora cooperante, sendo que, na 3.^a recolha, este momento já foi dinamizado na minha prática educativa, devido ao projeto dos bebés⁷².

As “comunicações”⁷³ potenciam a formação das crianças e do educador, mas são também um importante momento de avaliação para estes intervenientes. Apesar da sua importância, da 2.^a para a 3.^a recolha de dados, este momento passou a ter menos expressão. Este facto tem a ver com a falta de tempo para a sua realização, especialmente devido ao desenvolvimento do projeto dos bebés.

Os outros momentos da rotina diária e semanal foram utilizados, ao longo da PES II, de forma consistente e regular.

⁷¹ Ver 4.2.2. *Organização do tempo*, na página 64.

⁷² Ver 3. *Trabalho de projeto: um exemplo prático de avaliação cooperada com as crianças*, na página 117.

⁷³ Ver 3.2.2. *Tempo de comunicações*, na página 44.

Relativamente aos instrumentos de pilotagem⁷⁴, nem todos foram utilizados da mesma forma. No início da PES II, o “diário” era apenas utilizado periodicamente. Contudo, ao perceber a real importância que este instrumento assume como regulador da dinâmica do grupo, passei a atribuir-lhe uma maior importância e, por isso mesmo, passei a utilizá-lo mais vezes, como é possível verificar na 3.^a recolha de dados (19 de abril de 2013).

O “mapa de atividades”, assim como o “plano do dia”, não pertenciam ao rol de instrumentos de pilotagem utilizados nesta sala de JI, embora tivesse sido interessante se eu os tivesse implementado ao longo da minha prática da PES II, visto a utilização destes serem uma mais-valia à organização do trabalho das crianças.

O “mapa de presenças”, apesar de ser utilizado diariamente, tal acontecia quando as crianças regressavam à sala após o almoço sendo, então, a auxiliar educativa a responsável pelas crianças, pois esta correspondia à hora de almoço da estagiária e da educadora cooperante. Apesar de este instrumento ser muito pouco utilizado na minha prática educativa, observei, por várias vezes, que as crianças o preenchiam de forma autónoma. Penso que teria sido vantajoso e importante se tivesse passado o seu preenchimento para o momento do acolhimento, de modo a poder interagir mais com as crianças no decorrer deste processo e apoiar as mais novas no seu preenchimento.

O “mapa de tarefas”, a par do “registo: quero mostrar, contar ou escrever”, foram os instrumentos mais utilizados e com maior regularidade, pois estes já faziam parte da rotina diária do grupo, pelo que me foi mais fácil dar continuidade ao trabalho que vinha a ser desenvolvido com o grupo, por parte da educadora cooperante.

Os “inventários” foram realizados no início do ano letivo pela educadora e pelas crianças, pelo que pouco fizeram parte da minha ação educativa pois, por regra, só eram utilizados para confirmar o número de crianças permitidas em cada área. Contudo, penso que teria sido interessante se eu e as crianças tivéssemos elaborado um novo inventário para a área do “faz de conta”, aquando da sua transformação de “casinha” para “consultório médico”, no âmbito do projeto dos bebés.

Por fim, a “lista de projetos”, até à 2.^a recolha de dados, não havia sido utilizada por mim, uma vez que até então e no âmbito da minha ação educativa, ainda não tínhamos

⁷⁴ Ver 3.2.1. *Instrumentos de pilotagem*, na página 43.

dado início a nenhum projeto. Contudo, na 3.ª recolha de dados tal já não se repete, pois aí já havíamos dado início ao projeto dos bebés.

Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa	Obs.	1ª	2ª	3ª
		recolha	recolha	recolha
		dez. 2012	1 março 2013	19 abril 2013
Avaliação dos instrumentos de pilotagem				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas atividades de grupo (comunicações, projetos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		4	2	3
Acolhimento em Conselho				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto		4	4	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		4	2	3
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.		4	2	3
Apoio o planeamento do trabalho / projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo		4	2	3
Planificação da semana e do dia				
Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		4	4	4
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos, identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como.		4	2	3
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		4	2	3
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		4	3	3
Distribuição de tarefas				
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo		4	3	3
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.		4	4	4
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.		3	2	2
Balanco semanal em Conselho de Cooperação Educativa				

Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas. “Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projecto de transformação acarinhado” Niza, 2007, pág.4		4	3	3
Estimulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações				
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.		4	2	3
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.		4	4	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus atos.		4	3	3
Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.		4	3	4
Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da interajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se, alargando a cooperação.		4	3	3
Aceito que não se obtenham consensos, dando tempo a uma verdadeira negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.		4	2	3
Envolvo-me diretamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.		4	2	3
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.		4	3	4
Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana. Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas		4	4	4

Quadro 11 - Perfil de utilização - Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa

No que diz respeito à “organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa”, nos casos em que não houve uma melhor adequação da sua implementação, houve estagnação, sendo que nestes casos o valor atribuído a tais entradas nunca foi inferior a “2 – utilizo às vezes”.

Relativamente à primeira subcategoria – “avaliação dos instrumentos de pilotagem” – houve um progresso assinalável, pois ao passar a utilizar estes instrumentos

de uma forma mais consciente e regular compreendi que, realmente, eles têm uma grande influência na regulação da dinâmica do grupo.

Da 2.^a para a 3.^a recolha de dados, o “acolhimento em conselho” sofreu alguma evolução, sendo que à exceção da primeira entrada desta subcategoria, todas as outras passaram a ser classificadas com “3 – utilizo com frequência”, em vez de “2 – utilizo às vezes”.

A “planificação da semana e do dia” registou alguma evolução, apesar de as primeira e última entradas desta subcategoria registarem os mesmos resultados em ambas as recolhas, “4 – utilizo sempre” e “3 – utilizo com frequência”, respetivamente. Relativamente à terceira entrada da subcategoria em questão, apesar de ter verificado evolução, foi onde senti uma maior dificuldade, pois era-me difícil, por vezes, gerir o momento de planificação semanal, visto que cada criança expunha o que queria fazer nessa semana e, para mim, era complicado estabelecer um equilíbrio entre os desejos e necessidades de cada criança e do grupo. Contudo, com a cooperação, apoio e, por vezes, intervenção da educadora cooperante, este momento foi-se tornando, progressivamente, mais calmo, tendo conseguido melhorar a minha ação e adequá-la ao contexto.

No que diz respeito à “distribuição de tarefas”, a entrada que apresenta maior fragilidade é a última, razão pela qual é classificada na 2.^a e 3.^a recolhas de dados com “2 – utilizo às vezes”, pois a falta de tempo, ou a má gestão deste, não permitia que, na reunião de conselho, fosse discutida a avaliação da forma como as tarefas eram desempenhadas. Porém, sempre que necessário, conversava com as crianças em questão, evidenciando-lhes as suas evoluções ou alertando-as para os problemas, pedindo-lhes que os resolvessem através da cooperação, do diálogo e da entreaajuda.

Independentemente desta lacuna, as crianças conheciam as tarefas indispensáveis ao funcionamento do grupo⁷⁵ e, por norma, cumpriam-nas autonomamente. Estas tarefas eram distribuídas a cada segunda-feira, aquando da reunião de grande grupo, sendo as crianças a se voluntariarem para as desempenhar, contando com a intervenção do adulto para potenciar a rotatividade das crianças a participar nas tarefas e para incentivar as mais tímidas a se voluntariarem.

⁷⁵ Ver 4.2.2. *Organização do tempo*, na página 64.

O “balanço semanal em conselho de cooperação educativa”⁷⁶ tinha lugar à sexta-feira de manhã, sendo o seu objetivo ler o que, durante a semana, havia sido escrito no diário de grupo, nomeadamente no que “não gostámos”, de modo a ser possível identificar e discutir, em grupo, as ocorrências negativas e as suas possíveis soluções, mas também a felicitar as ocorrências positivas e a incentivá-las.

De um modo geral, é possível afirmar que houve uma evolução no “estímulo da clarificação ética dos conflitos”, pois apesar de as crianças resolverem muitas vezes os seus conflitos através do diálogo, tal nem sempre se verificava, sendo necessária a intervenção ou apoio do adulto. Das vezes que prestei apoio ou intervi nos conflitos, fi-lo numa tentativa de acalmar os ânimos e, depois de isso acontecer, ouvia as partes envolvidas para tentar perceber o sucedido e, só então, alertava os intervenientes para a necessidade de dialogarem entre si, de se ouvirem um ao outro. Muitas das vezes, ao ouvirem a versão do outro compreendiam que não havia necessidade de ter a atitude da qual decorria o incidente.

Uma das entradas em que mais investi foi na oitava, da subcategoria acima referida, isto porque as duas crianças mais novas do grupo – R.P. (3:2) e R.M. (3:4) – eram, por norma, as “culpadas” de parte significativa das ocorrências negativas, mesmo quando, por vezes, tal não se verificava. Então, pensei que se estivesse atenta às ocorrências positivas destas duas crianças e as registasse no “gostámos”, estas também se sentiriam valorizadas e apoiadas em continuar a investir em ocorrências positivas. E foi o que se verificou, a par do trabalho de diálogo e negociação que fui desenvolvendo ao longo do estágio, especialmente com estas duas crianças, as que mais me desafiavam, mas que, na reta final da PES II, eram das que mais cooperavam comigo, especialmente a menina.

No excerto seguinte, referente ao registo n.º 15 (de 18 a 22 de fevereiro) do caderno de formação, é possível observar uma reflexão acerca deste tipo de situações, referente à menina (R.M. – 3:4):

Ou melhor, a menina, geralmente, porta-se mal, e, por isso é sempre chamada à atenção para o que faz de errado. O que eu tenho tentado fazer é valorizar também o que a menina faz de bem. Por exemplo, na quinta-feira estava

⁷⁶ Ver 3.2.3. *Reunião de conselho*, na página 44.

massa de cor no chão e eu pedi-lhe: “R.M., podes apanhar a massa e ir pôr no lixo, se faz favor?” e a menina apanhou a massa e foi coloca-la no lixo, sem ter sido ela a brincar com a massa. Como é natural, agradei-lhe por me ter feito o favor que lhe pedi. São situações como esta, e outras que têm acontecido ao longo das semanas, que me fazem pensar que, por vezes, se falarmos calma e educadamente com a menina, ela faz o que lhe pedimos.

É certo que nem sempre é isso que acontece, porque muitas vezes, ela contraria-nos tanto, que eu não sei o que lhe dizer ou fazer, tal como a educadora e a auxiliar.

De qualquer modo, penso que a menina precisa que lhe valorizem as suas boas ações, tal como também precisa que lhe chamem à atenção para o que faz de errado. O mesmo acontece para o R.P. (3:2) (J. Ramos, produção pessoal, 22 de fevereiro de 2013).

Trabalho de aprendizagem curricular por projeto cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção	Obs.	1ª	2ª	3ª
		recolha	recolha	recolha
		dez. 2012	1 março 2013	19 abril 2013
Participação e acompanhamento sustentado				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de ações, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.		4	3	3
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da ação conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co construção e da problematização.		4	3	3
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co construir significados mais avançados.		4	3	3
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua		4	3	3
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).		4	2	3
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de ações futuras.		4	3	3
Projetos				

Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projeto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.		4	2	3
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.		4	2	3
Ajudo a elaborar o projeto de atuação desdobrando-o em ações.		4	2	3
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades.		4	3	3
Apoio a sua execução em interação dialógica.		4	3	3
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos		4	3	3
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projeto alargando as formas de difusão.		4	2	3
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc.)		4	2	3

Quadro 12 - Perfil de utilização - Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção

Através da análise do quadro anterior é possível verificar que, ao longo da PES II e no que diz respeito à “participação e acompanhamento sustentado”, o meu papel foi consistente, pois tal foi tido em conta nas planificações diárias e, conseqüentemente, na minha ação educativa. Porém, a entrada “acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação)” surgiu, até à 2.^a recolha de dados, como algo frágil, pois eu tinha uma certa dificuldade em compreender, nas entrelinhas e no decorrer de uma atividade ou momento, quais as competências, saberes e capacidades que as crianças já haviam adquirido, as que estavam em aquisição e as por adquirir. Contudo, foi devido a conversas com a educadora cooperante, a orientadora e colegas de Mestrado, que fui compreendendo como poderia acompanhar cada criança, ao elaborar planificações diárias e semanais. Na verdade, ao descrever os momentos e atividades, passei a refletir mais acerca de como cada criança responderia a tal proposta/momento, passando a ter mais em atenção as necessidades e interesses de cada uma e do grupo, pelo que passaram a figurar, nas planificações diárias, várias situações adequadas a determinada(s) criança(s).

Na minha ação educativa, os “projetos cooperativos” tiveram especial destaque a partir da 3.^a semana de intervenção da PES II, pois foi a partir daí que começámos a

trabalhar no projeto dos bebês⁷⁷. Contudo, desde o início da PES I que apoiava as crianças na realização dos projetos iniciados com a educadora cooperante: o das sombras e o dos cowboys. Assim, como a 2.^a recolha de dados foi feita na 2.^a semana de intervenção da PES II, esta é mais sensíveis do que a que se verificou na 3.^a recolha, quando o projeto já era uma constante na minha ação educativa e, conseqüentemente, nas planificações diárias e semanais.

Circuitos de comunicação	Obs.	1 ^a recolha	2 ^a recolha	3 ^a recolha
		dez. 2012	1 março 2013	19 abril 2013
Comunicações de trabalho				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projetos, Exposições, Publicações e Correspondência.		4	3	3
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas ¹ em que foram desenvolvidos ¹ Nem sempre são expostos junto às áreas por falta de espaço.		4	4	4
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações				
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados		4	3	3
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência coletiva sobre os processos e os produtos.		4	2	3
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objetivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.		4	3	3
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.		4	3	3

Quadro 13 - Perfil de utilização - Circuitos de comunicação

⁷⁷ Ver 3. Trabalho de projeto: um exemplo prático de avaliação cooperada com as crianças, na página 117.

Ao longo do estágio da PES II, esforcei-me para promover as “comunicações de trabalho”, pois considero muito importante que as crianças tenham a oportunidade de ensinar aos outros aquilo que aprenderam, de modo a valorizar estas aprendizagens e a despertar a curiosidade do grupo que assiste e participa nas comunicações⁷⁸. Além disso, ao explicar e ensinar aos outros o que aprendeu, a criança vai desenvolvendo o pensamento estruturado, a articulação de frases coerentes e a sua exposição perante o público. Assim, por norma, entre as 11h30m e as 11h50m, o momento era dedicado às comunicações, onde as crianças expunham ao grupo o que aprenderam, descobriram ou realizaram no momento de trabalho/brincadeira da manhã.

Os trabalhos das crianças eram, frequentemente, expostos na sala ou no corredor de acesso a esta, devido à falta de espaços para os expor junto à área de realização.

Relativamente à “promoção da difusão e partilha dos produtos culturais”, tive-a frequentemente em consideração na minha ação educativa, ao longo da PES II. Todavia, no momento da 2.ª recolha de dados, o “questionar e comentar” (entrada número dois da segunda subcategoria), ainda revelava algumas fragilidades, pois havia momentos em que me era muito difícil gerir o grupo e, por isso, esta vertente era um pouco ignorada. No entanto, com o apoio da educadora cooperante, fui, progressivamente, conseguindo ter mais em atenção a importância do “questionar e comentar”.

Trabalho curricular participado pelo grupo/Animação cultural	Obs.	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
		dez. 2012	1 março 2013	19 abril 2013
Tenho uma rotina semanal consistente de atividades de animação cultural e trabalho coletivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		4	3	3
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da atividade humana) e interpelação do meio.		4	1	2
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo.		4	1	1

⁷⁸ Ver 3.2.2. *Tempo de comunicações*, na página 44.

Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		4	2	2
---	--	---	---	---

Quadro 14 - Perfil de utilização - Trabalho curricular participado pelo grupo/Animação cultural

Durante o estágio da PES II, a rotina semanal verificou-se bastante consistente⁷⁹, sendo comum a dinamização de atividade de animação cultural e trabalho coletivo nas várias áreas do currículo. Por exemplo, no momento da tarde antes do lanche, as crianças reuniam-se no tapete, juntamente com os adultos, para a dinamização de contos de histórias, jogos tradicionais, canções, propostas pelas crianças ou por mim. Mais, o momento do trabalho das quintas-feiras de manhã era, por norma, destinado às sessões de expressão física e motora.

Até ao momento da 2.ª recolha de dados não houve a promoção de qualquer visita de estudo, pelo que a classificação desta entrada é “1 – ainda não utilizo”. No momento da 3.ª recolha de dados, já tínhamos realizado três visitas de estudo, duas delas organizadas pela instituição – Alto de S. Bento (Évora) e Disney on Ice (Lisboa) – e apenas uma organizada, em parceria, por mim, pela educadora cooperante e pela diretora pedagógica da instituição – ESESJD e à Maternidade do HES (Évora), no âmbito do projeto dos bebés – motivo pelo qual classifiquei esta entrada com “2 – utilizo às vezes”.

A vinda dos pais e de outros elementos da comunidade à sala para a partilha de saberes com o grupo foi um dos pontos em que menos investi, pelo que se compreende que a classificação desta entrada seja “1 – ainda não utilizo”, pois embora tenha promovido a participação dos pais na partilha dos seus saberes – especialmente no âmbito do projeto dos bebés –, estes fizeram-no através de relatos escritos e fotografias, não tendo sido criada a oportunidade de se deslocarem à sala, o que deveria ter sido ainda mais interessante do que apenas os relatos escritos e as fotos.

Princípios orientadores da ação educativa	Obs.	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
		dez. 2012	1 março 2013	19 abril 2013
A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino.		4	2	3
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio afetivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa.		4	3	3
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez.		4	2	3

⁷⁹ Ver 4.2.2. *Organização do tempo*, na página 64.

As crianças partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens.		4	3	3
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as) em colaboração formativa e reguladora.		4	3	3
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo.		4	2	3
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo.		4	3	3
Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares.		4	3	3
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem.		4	2	3
A entajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sociomoral ao desenvolvimento do currículo.		4	3	4
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objetivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso.		4	3	3
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de investigação.		4	2	3

Quadro 15 - Perfil de mobilização dos princípios orientadores - Princípios orientadores da ação educativa

A análise deste último quadro demonstra que houve uma evolução na minha ação educativa respeitante aos “princípios orientadores da ação educativa”, pois passei a ter, progressivamente, em consideração os interesses e necessidades das crianças e o contributo que estas devem dar ao currículo, pois dar voz ativa às crianças é envolvê-las no seu próprio processo de aprendizagem, assim como no desenvolvimento do currículo, e torná-las conscientes de tal⁸⁰.

Esta “voz ativa” das crianças, referida no parágrafo anterior, toma forma através das comunicações, das reuniões de grande grupo, da discussão conjunta das regras de

⁸⁰ Ver 1.3. Avaliação realizada com as crianças, na página 112; 2.3. Avaliação realizada com as crianças, na página 117.

vivência em sociedade e da negociação, (quase) todos aspetos considerados ao longo da ação educativa das PES I e II sendo, todavia, mais visível aquando da realização da 3.^a recolha de dados.

5.3.2. Reflexão

Este instrumento de avaliação é uma mais-valia para ao educador de infância que regula a sua prática tendo em conta o modelo curricular do MEM⁸¹, pois permite-lhe avaliar em que medida a sua prática educativa vai ao encontro dos princípios defendidos por este modelo curricular.

O preenchimento do presente perfil permitiu-me perceber que, entre o início e o final da PES II, a minha ação educativa passou a ir mais ao encontro do que é defendido pelo MEM, o que se ficou a dever a um maior conhecimento acerca deste modelo curricular, através da consulta de bibliografia de suporte, ao apoio prestado pela educadora cooperante e pela orientadora. Este conhecimento e apoios permitiram que desenvolvesse, da segunda para a terceira recolha de dados, uma maior consciencialização acerca da adequação dos comportamentos e atitudes, face ao contexto e, simultaneamente, ao modelo curricular adotado.

Ainda existe um longo caminho a percorrer no que diz respeito ao meu conhecimento acerca deste modelo curricular, mas também acerca de como este deve ser implementado na sala de atividades. Apesar de este percurso estar muito longe do fim, a análise dos seis quadros acima apresentados mostra que, entre o início e o final da PES II, no contexto de JI, houve uma evolução da minha prática educativa, nomeadamente no que diz respeito ao modelo curricular do MEM.

Relativamente a todas as entradas que compõem este perfil, uma das que merece um maior destaque da minha parte em termos futuros é, sem dúvida, a que diz respeito à promoção da participação dos pais e de outros elementos da comunidade na vida do grupo, assim como na partilha de saberes com este, pois considero que estas participações e partilhas são de extrema importância para o enriquecimento dos conhecimentos e aprendizagens das crianças, assim como para a vida do grupo, uma vez que pais, famílias e outros elementos da comunidade têm muitos e variados saberes e experiências a

⁸¹ Ver 3.2. *Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 39.

partilhar com as crianças. A promoção deste tipo de interação é fundamental na EPE, pelo que se compreende que um dos objetivos gerais pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar seja “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97).

– Capítulo 3 –

Evidências da avaliação formativa na PES

O terceiro capítulo do presente relatório tem como finalidade pôr em evidência a avaliação formativa na prática, ao longo das PES I e II, nos contextos de creche e II.

No capítulo anterior foi dado destaque aos instrumentos de avaliação utilizados para a metodologia investigação-ação e, apesar da sua utilização e/ou preenchimento se suportarem nas planificações diárias e registos do caderno de formação, considero que estes dois instrumentos de avaliação são dissociáveis dos outros três acima referidos, não só por desempenharem um papel fundamental no meu processo de formação, mas também por ser aqui que se apresentam algumas das evidências mais claras de avaliação formativa realizada pelo educador, em cooperação com as crianças e em cooperação com a equipa.

Outro aspeto fundamental, ao longo da PES II, foi o desenvolvimento do trabalho de projetos, motivo pelo qual não poderia deixar de fazer parte do presente relatório, além desta metodologia de trabalho ser também um importante elemento de avaliação formativa.

Assim, este capítulo organiza-se tendo em conta três tópicos principais: planificações, caderno de formação e trabalho de projeto: um exemplo prático de avaliação cooperada com as crianças.

1. Planificações

Planificar é estabelecer um plano, ou seja, é definir, de antemão, um conjunto de ações que se pretende pôr em prática. Em EPE, planificar é responsabilidade do educador, que fá-lo não só para estruturar o seu trabalho, como para potenciar “actividades que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Apesar de o planificar ser da responsabilidade do educador, é importante que este envolva a equipa e as crianças neste processo, pois a planificação deve ser uma atividade de cooperação, como poderemos comprovar em seguida.

1.1. Avaliação realizada pelo educador

Todas as minhas intervenções, tanto na PES I, como na PES II, e quer na valência de creche, quer na de JI, foram precedidas de planificações cooperadas (semanais e diárias), ou seja, cuja elaboração contou com o apoio das crianças e da educadora cooperante.

Para melhor se compreender do que se tratam os seguintes parágrafos, é importante esclarecer a estruturação do modelo de planificações diárias, cedido pelas docentes da unidade curricular da PES, cuja ordem é a seguinte: 1) Perspetiva global do dia /grandes sentidos do trabalho; 2) Principais objetivos de natureza curricular; 3) Planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos; 4) Recursos necessários e 5) Organização da avaliação.

Ao longo da prática na PES, a estrutura das planificações foi sofrendo alterações de modo a responder às minhas necessidades de organização e prática, e com o intuito de as tornar mais perceptíveis para quem as consultava. As duas principais alterações prendem-se com as reestruturações do último ponto do modelo de planificações diárias – organização da avaliação – e dos pontos 2 e 3 do mesmo – principais objetivos de natureza curricular e planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos.

É importante referir que, ao contrário das minhas colegas de curso, o meu percurso na PES II iniciou-se com o estágio em contexto de JI, seguido do estágio em contexto de creche, devido a motivos de ordem organizacional. Por esta razão, as alterações efetuadas à estrutura das planificações diárias, que se iniciaram na PES II de JI, estenderam-se também às planificações de creche, também na PES II.

A reformulação do ponto 5 das planificações diárias – organização da avaliação – ocorreu na PES II, após a primeira semana de intervenção em contexto de JI. Até então, inclusive na PES I, em ambos os contextos, a organização da avaliação resumia-se a quatro parágrafos, idênticos a todas as planificações:

Pretendo, através da observação, verificar se as crianças conseguiram responder ao objetivos propostos e perceber quais são as competências onde têm mais dificuldade.

Pretendo também fazer um registo fotográfico dos diferentes momentos das atividades, de modo a poder, posteriormente, refletir sobre estes.

Confrontar a planificação com o que realmente foi realizado, não só para avaliar o que as crianças fizeram, como para avaliar o meu desempenho/trabalho ao longo da manhã.

Por fim, tenho como objetivo conversar com a educadora sobre os diferentes momentos, de modo a perceber qual a sua opinião sobre os diferentes momentos do dia e a refletir criticamente sobre o que correu bem/menos bem/mal. (J. Ramos, produção pessoal, 19 de fevereiro de 2013).

Ao refletir acerca do objetivo da “organização da avaliação”, percebi que a organização por mim escolhida em nada me ajudava ou apoiava a minha prática, nem potenciava a avaliação formativa do desempenho das crianças ou da minha ação educativa. Como os objetivos de natureza curricular eram expostos no ponto 2 das planificações, passei a organizar o ponto da avaliação de acordo com o ponto anteriormente referido. Assim, a partir da 6.ª planificação diária de JI (PES II), a organização da avaliação passou a ser estruturada do seguinte modo:

Reunião de grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber se surtiu efeito colocar o M.P. (4a) entre duas raparigas e o T.M. (4a) entre dois rapazes, e se a R.M. (3:4) se consegue manter mais atenta durante a reunião; ▪ Perceber se as crianças mais tímidas e que participam menos na reunião de grande grupo se voluntariam para se responsabilizar por uma tarefa;
Ensaio da Dramatização da canção “Sou cowboy”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar se as crianças ainda se lembram da sequência dos gestos já ensaiados; ▪ Verificar se as crianças já sabem que gestos têm de fazer em cada momento da canção.
Criação dos convites para a exposição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber se as crianças sabem qual a função dos convites e que tipo de informação estes devem conter.
Pintura com aguarelas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar se as crianças conseguem pintar as figuras das imagens, respeitando os seus limites; ▪ Perceber se as crianças pintam de acordo com a sua vontade/imaginação, ou de acordo com a sua representação do real.
“Veste o cowboy e copia o nome das suas roupas”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber se todas as crianças conseguem fazer o desenho da figura humana completa; ▪ Verificar com que facilidade as crianças copiam as palavras dos nomes das roupas; ▪ Perceber quais são as letras que têm mais facilidade/dificuldade em desenhar.

Quadro 16 - Reestruturação da “organização da avaliação” das planificações diárias (J. Ramos, produção pessoal, 25 de fevereiro de 2013)

Esta reestruturação da organização da avaliação das planificações diárias revelou-se uma mais-valia, pois permitiu-me ter uma melhor perceção das minhas intenções para o dia, mas também me permitiu fazer uma avaliação mais consciente e clara, pois com o decorrer da minha ação educativa eu sabia, previamente, o que devia observar e quais as questões para as quais devia estar mais desperta. Além disso, esta reestruturação levou a que a minha ação educativa passasse a ser mais intencional, pois passei a ter mais facilidade em identificar os interesses e necessidades das crianças, assim como as suas competências e capacidades⁸².

A outra reestruturação de destaque, relativamente às planificações diárias, tem a ver com os pontos 2 e 3 do modelo de planificações disponibilizado.

O ponto 2 destinava-se à apresentação dos principais objetivos de natureza curricular que estavam na base da atividade a realizar, enquanto no ponto 3 eram descritas as atividades no espaço e no tempo e respetiva organização dos sujeitos. Contudo, eu tinha alguma dificuldade em conseguir encontrar objetivos curriculares que se encaixassem na descrição da atividade, pelo que, na maioria das vezes, os objetivos apresentados no ponto 2 era bastante vagos, enquanto figuravam de uma forma bastante clara no ponto 3, aquando da descrição das atividades.

Neste sentido, e uma vez que a educadora cooperante já me havia alertado para esta situação, mas eu não sabia como a resolver, a orientadora sugeriu-me que interligasse estes dois pontos da planificação, destacando os objetivos curriculares à medida que os fosse descrevendo. Portanto, a partir da 14.^a planificação de JI, na PES II, os objetivos curriculares e a descrição das atividades passaram a figurar em simultâneo⁸³. O mesmo se verificou nas planificações diárias do contexto de creche (PES II).

Comparativamente à PES I, as planificações diárias da PES II dos dois contextos (creche e JI) passaram a ser mais adequadas e a se centrarem mais nos interesses e necessidades das crianças e, simultaneamente, a ser um melhor apoio da minha prática educativa.

⁸² Ver 1.4. *Avaliação formativa como elemento potenciador de aprendizagens do educador*, na página 19; 1.6.1. *A intencionalidade educativa*, na página 23.

⁸³ Ver *Apêndice B*, na página VI.

1.2. Avaliação realizada em equipa

A avaliação cooperada das planificações, entre estagiária e equipa, foi uma constante na PES I e II⁸⁴.

As planificações diárias eram pensadas por mim, ou por mim e pela educadora cooperante, sendo, depois de elaboradas, sujeitas a comentários (avaliação) tanto da educadora cooperante, como da orientadora. Esta avaliação era essencialmente formativa, pois eram apontadas algumas lacunas existentes nas planificações e dadas sugestões de melhoria.

Por exemplo, na 2.^a planificação diária da PES I, do contexto de creche (J. Ramos, produção pessoal, 8 de novembro de 2012), em que uma das perspetivas globais do dia era a “exploração de frutos do outono”, a educadora comentou um dos objetivos curriculares apontados para esta exploração. Assim, para o objetivo “Sentir as diferentes texturas dos vários frutos do outono”, a educadora cooperante teceu o seguinte comentário: “ Antes destes objetivos é necessário referir: Conhecer os diferentes frutos de outono. Antes de provarem as crianças devem conhecer primeiro. Concorda?” Este comentário fez-me refletir acerca da fragilidade dos objetivos expostos e concordar com a sugestão, pelo que, logo em seguida apresentei o seguinte comentário: “Concordo bastante. Num primeiro momento, mais do que saborearem os diferentes frutos e sentirem as suas texturas, é importante que fiquem a conhecer os diferentes frutos, para que saibam o que estão saborear e a sentir.”

O exemplo acima apresentado denota a importância da avaliação cooperada, pois se não tivesse existido o comentário da educadora ao objetivo apresentado, talvez tivesse dito o nome dos frutos antes de as crianças o experimentarem, mas como fui alertada para a situação, fi-lo de uma forma intencional, com o intuito de que as crianças ficassem a conhecer o que iriam provar.

⁸⁴ Ver 1.3.2. Avaliação formativa realizada em equipa, na página 16.

1.3. Avaliação realizada com as crianças

No contexto de JI, a planificação realizada com as crianças era uma prática comum⁸⁵, não só por ser um dos princípios defendidos pelo MEM⁸⁶, mas também porque “permite ao grupo beneficiar da diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p. 26), além de que já era algo que fazia parte da rotina diária e semanal desenvolvida com a educadora cooperante.

No contexto de JI, a cada segunda-feira era realizada, na reunião de grande grupo, a planificação da semana, onde as crianças expunham as suas ideias e interesses a desenvolver ao longo dessa semana e eu completava com o que considerava ser necessário fazer, como responder a uma necessidade de uma criança ou do grupo, preparar a comemoração de uma festividade, entre outros. Todas as intervenções eram registadas na coluna “queremos fazer”, do diário de grupo⁸⁷. À sexta-feira, na reunião de conselho⁸⁸ era realizada, com as crianças, a avaliação da planificação da semana: confrontávamos as colunas “queremos fazer” e “fizemos”, de modo a verificarmos se tínhamos realizado todas as tarefas a que nos tínhamos proposto, sendo que as crianças eram incentivadas a expressar a sua opinião relativamente ao que mais e menos gostaram de fazer e no que mais tiveram facilidade e dificuldade em realizar.

Além disso, tanto as crianças do contexto de creche, como de JI, mesmo que inconscientemente, apoiavam a avaliação das planificações através do modo com reagem ao que era proposto. Por exemplo, se uma ou mais crianças revelassem dificuldade em realizar uma tarefa proposta pela planificação, era possível que essa dificuldade fosse resultado da ainda falta de competências, capacidades ou conhecimentos da(s) criança(s) para a conseguir realizar, demonstrando que, de alguma maneira, esta não era adequada às necessidades ou interesses da(s) criança(s). Exemplo disso foi quando apresentei a proposta de “exploração de características opostas de objetos” (J. Ramos, produção pessoal, 13 de novembro de 2012) às crianças da valência de creche: ao apresentar esta proposta, não tive em consideração se as crianças já tinham algumas noções acerca das

⁸⁵ Ver 1.3.3. *Avaliação formativa realizada com as crianças*, na página 18.

⁸⁶ Ver 3.2. *Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna*, na página 39.

⁸⁷ Ver 3.2.1. *Instrumentos de pilotagem*, na página 43.

⁸⁸ Ver 3.2.3. *Reunião de Conselho*, na página 44.

caraterísticas opostas, como gordo/magro, alto/baixo e, o resultado foi que, ao perguntar às crianças qual dos animais era mais gordo e qual era mais magro, apresentando dois animais, elas não reagiam. Se anteriormente a esta exploração tivéssemos explorado estes conceitos, muito provavelmente a resposta a esta exploração teria sido muito mais positiva.

2. Caderno de formação

O caderno de formação pode ser considerado como um instrumento de trabalho, regulador e orientador da prática educativa, mas também como instrumento de avaliação, da prática do educador e das competências, capacidades e saberes das crianças⁸⁹.

Este instrumento caracteriza-se por ser um documento pessoal, elaborado à medida de cada um, mas que serve de base à discussão entre estagiária, educadora e orientadora, acerca da prática educativa da primeira. Ou seja, é no caderno de formação que figuram os registos relativos à prática educativa da estagiária. Contudo, a sua função não se limita a descrever a prática educativa da educadora de infância em formação, pelo que assume mais duas dimensões: a reflexiva e a projetiva.

Portanto, podemos apontar como caraterísticas do caderno de formação, o facto de ser simultaneamente descritivo, reflexivo e projetivo. Este instrumento de trabalho e avaliação é descritivo porque é aqui que descrevo, diária ou semanalmente, situações, momentos, comportamentos e/ou atitudes que se destacam das demais e que podem ser referentes às crianças, à equipa e/ou a mim própria. Posterior à descrição, surge a reflexão, em que fundamento teoricamente as situações, os momentos, os comportamentos e/ou as atitudes, assim como as suas opiniões expressas na vertente descritiva. Por fim, segue-se a projeção, onde projeto a minha ação no futuro, ou seja, explico as minhas ideias sobre como pretendo adaptar a minha prática educativa, tendo em conta a reflexão. No que diz respeito aos meus registos, a ordem das dimensões aqui expressa, nem sempre foi cumprida, não obstante, todas as dimensões são abordadas.

Na PES I, os registos são contínuos, pois são diários. Na PES II, os registos passam a ser divididos em duas partes: primeiro surgem as notas de campo e só depois a reflexão

⁸⁹ Ver 1.3.1. *Avaliação formativa realizada pelo educador*, na página 14; 1.4. *A avaliação formativa como elemento potenciador de aprendizagens do educador*, na página 19.

da semana, pois as notas de campo funcionam como linha orientadora da reflexão, uma vez que é aqui que são expostas as situações que mereceram maior destaque, sobre as quais se poderá desenrolar a reflexão. Esta situação é comum aos contextos de creche e de JI.

2.1. Avaliação realizada pelo educador

O caderno de formação é o espaço onde estão registados muitos dos momentos de avaliação da minha própria prática educativa, assim como do desenvolvimento das capacidades, competências e aprendizagens das crianças referentes tanto ao contexto de creche, como ao de JI.

Por exemplo, no 5.º registo de creche, da PES II, uma das notas de campo é referente à avaliação da minha prática na sala:

“Nos momentos de higiene, devido ao facto de todos os adultos estarem na casa de banho, há alguma desorganização na sala, pois as crianças estão sozinhas na sala. Por isso, é mais proveitoso se, enquanto as crianças estão na casa de banho com a [educadora cooperante] e com a [auxiliar], eu esteja na sala com as outras crianças, cativando-as para o tapete, cantando canções, conversando com elas, ou outro que seja do seu interesse” (J. Ramos, produção pessoal, 21 de maio de 2013).

A partir desta transcrição é possível perceber que com o decorrer da prática me fui consciencializado acerca da importância da organização da equipa, motivo pelo qual avalei a minha ação⁹⁰: que devia ser uma e não outra. Ou seja, refleti sobre o assunto e compreendi que não fazia sentido estarmos três adultos na casa de banho, no apoio ao momento da higiene, e nenhum na sala prestando apoio às crianças que aí se encontravam. A partir do momento desta reflexão, a minha postura em relação a esta situação mudou e, sempre que havia dois adultos na casa de banho, o terceiro tinha de ficar na sala, o que ficou plenamente acordado com a educadora cooperante e auxiliares, depois de uma conversa informal acerca do assunto.

⁹⁰ Ver 1.4. *A avaliação formativa como elemento potenciador de aprendizagens do educador*, na página 19.

Relativamente à avaliação das competências, capacidades e aprendizagens das crianças⁹¹, estas são notórias no registo de 22 de abril de 2013, semana em que iniciei o estágio da PES II em creche:

“Algumas das competências adquiridas mais notórias foram, por exemplo, a M.S. (2:02) que dizia poucas palavras quando terminei o estágio na PES I e agora fala bastante e o que diz é muito perceptível; a M.B. (1:07) ainda estava a aprender a andar sozinha e agora já corre pela sala e pelo recreio, além de que já diz “tá tá”, que significa “já está”, quando termina o segundo prato ao almoço” (J. Ramos, produção pessoal, 26 de abril de 2013).

O caderno de formação é um instrumento de apoio e de trabalho muito vantajoso, pois permite compendiar os momentos e/ou situações mais marcantes do dia ou da semana e, posteriormente, refletir sobre estes. Além disso, permite organizar os registos que servem de apoio à realização dos relatórios a elaborar pelo educador ao longo do ano letivo.

2.2. Avaliação realizada em equipa

Os momentos de avaliação cooperada⁹² são bem visíveis no caderno de formação, especialmente através dos comentários tecidos pelas educadoras cooperantes e pela orientadora. Grande parte dos meus registos do caderno de formação, tanto de creche, como de JI, estão comentados pelas educadoras cooperantes correspondentes e/ou pela orientadora. Estes comentários revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento da minha prática educativa, pois serviram de apoio para refletir novamente e com mais intenção sobre o que já havia sido refletido, mas também me alertaram para situações sobre as quais devia desenvolver um olhar mais crítico. Além disso, revelaram-se também importantes para a regulação da minha prática, pois através destes comentários ia tendo *feedback* sobre a minha prática, nomeadamente acerca do que devia continuar a fazer e do que podia devia melhorar e/ou fazer de outra forma.

É possível verificar a importância desta avaliação cooperada, patente nos comentários, através do exemplo que se segue.

⁹¹ Ver 1.3.1. *Avaliação formativa realizada pelo educador*, na página 14.

⁹² Ver 1.3.2. *Avaliação realizada em equipa*, na página 16.

“Na quinta-feira, quando estávamos a jogar ao “rei manda”, o A.R. (4a) ficou muito chateado porque ele não tinha sido rei e também queria ser. Na verdade, como tínhamos pouco tempo, apenas três meninos foram reis, mas tal não serviu de justificação para o menino perceber que nem todos podiam ser reis e que, nuns dias eram uns a participar mais, noutros dias eram outros. Foram muitos os meninos que chegaram a fazer batota – quando, por exemplo, o rei lhes dizia que dessem dois passos, eles davam cinco – para serem os primeiros a chegarem junto o rei e passarem eles a ser o rei” (J. Ramos, produção pessoal, 25 de fevereiro de 2013).

A transcrição anterior diz respeito ao registo de uma situação decorrente da realização do jogo “o rei manda”, à qual a educadora cooperante fez o seguinte comentário: “Poderia ter arranjado aqui uma outra estratégia. Talvez colocar mais meninos para ser reis.” Após tê-lo lido, achei-o bastante pertinente, pois se tivesse arranjado outra estratégia, como por exemplo a que a educadora refere, mais crianças teriam tido a oportunidade de ser “rei”, mesmo que em simultâneo e aí seriam desenvolvidas mais competências, nomeadamente o respeito pela opinião do outro, a cooperação e o diálogo.

No contexto de JI, há outra situação de avaliação cooperativa que se destaca: as reuniões informais, realizadas após o lanche, entre mim, a educadora cooperante, as outras duas educadoras da valência de JI da instituição e, por vezes, a colega de estágio da outra sala. Nestas reuniões, a educadora cooperante e eu fazíamos a avaliação da minha prática e, em geral, do dia, sendo que as outras educadoras participavam, no sentido de darem sugestões de melhoria, apresentando outros pontos de vista, o que, com o decorrer do estágio, se revelou muito importante e enriquecedor da minha prática. Além disso, este era o momento em que eram discutidas as vivências, dúvidas e aprendizagens das educadoras e estagiárias, bem como as trocas de ideias e de experiências. Este momento também se caracterizava pelo cruzamento de planificações, isto é, quando havia algo a fazer entre as três salas, era neste momento que eram tomadas algumas das decisões, o que permitia que todas as educadoras complementassem as suas planificações, semanal e diária, com a proposta conjunta.

2.3. Avaliação realizada com as crianças

É no caderno de formação que estão registados muitos momentos de avaliação realizada com as crianças, nomeadamente referentes aos momentos das comunicações⁹³ e à reunião de conselho⁹⁴, mas não só. Na verdade, grande parte das entradas dizem respeito a momentos de avaliação individualizada, em que os avaliadores são a estagiária (eu) e uma criança⁹⁵.

“O que mais gostei a semana passada foi do filme, de ver os bebés a nascer. Mas gostei mais de ver a nascer pela barriga” (D.P. – 4a) (J. Ramos, produção pessoal, 15 de abril de 2013).

A transcrição anterior diz respeito ao comentário tecido pelo D.P., um menino de 4 anos, no momento da reunião de grande grupo de segunda-feira, acerca da visualização do DVD “Vida no ventre: gémeos, trigémeos e quadrigémeos”, na sexta-feira anterior. O menino considerou que o filme foi do seu interesse, mas que o momento mais marcante para si foi o do nascimento dos bebés através de cesariana. Ao tecer este comentário, o menino faz uma avaliação do momento que mais o interessou, no decorrer da semana anterior e, dentro do que mais o interessou, ele é bastante específico e explica que o que o cativou mais foi o nascimento por cesariana. Nesta transcrição é ainda possível perceber que o menino tem sentido crítico e que se sente à vontade perante o seu grupo de pares para expressar a sua opinião.

3. Trabalho de projeto: um exemplo prático de avaliação cooperada com as crianças

Foi proposto às alunas do presente Mestrado que, ao longo da PES II em JI, desenvolvessem um projeto no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Foi então, neste sentido que em parceria com as crianças da sala 2 de JI desenvolvemos um projeto sobre bebés.

⁹³ Ver 3.2.2. *Tempo de comunicações*, na página 44.

⁹⁴ Ver 3.2.3. *Reunião de conselho*, na página 44.

⁹⁵ Ver 1.3.3. *Avaliação formativa realizada com as crianças*, na página 18.

Considero que a realização deste trabalho foi bastante importante no âmbito da avaliação formativa, no contexto de JI, uma vez que me permitiu ir, progressivamente, avaliando a minha prática e adaptá-la à medida que o considerava necessário e, ao mesmo tempo, potenciou vários momentos de avaliação cooperada com as crianças, como quando no início do projeto, e em grande grupo, as crianças partilharam os seus conhecimentos acerca do que sabiam sobre os bebés e do que pretendiam saber. Este momento de avaliação formativa foi importante para que as crianças verbalizassem o que já sabem sobre o tema e, simultaneamente, para se consciencializarem acerca do que consideravam importante aprender com o projeto.

Contudo, antes de evidenciar o processo decorrente do projeto e de demonstrar em que medida este se relaciona com a avaliação formativa, considero necessário fazer uma breve contextualização desta metodologia.

Assim, a palavra “projeto” tem origem no termo latino “projectu”, cujo significado é “lançado”, sendo que se relaciona com o verbo latino “projectare”, que significa “lançar para diante” (Silva, 1998). Porém, na língua portuguesa, a palavra “projeto” pode ser empregue com diferentes sentidos, mas o seu significado é comum, ou seja, está associado à antevisão de “algo que se pretende realizar e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão” (Silva, 1998, p. 91). De um modo geral, o projeto “corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” (Silva, 1998, p. 91).

Relativamente à metodologia de trabalho de projeto em EPE, surgiu com o intuito de desmistificar o educador como detentor de todo o conhecimento e de concentrar as atenções nas aprendizagens das crianças através da valorização dos seus interesses, necessidades e capacidades, bem como dos seus conhecimento e aprendizagens anteriores, potenciando a integração e articulação entre diferentes áreas e domínios do saber, considerando as opções, desejos e ideias das crianças (Silva, 1998). É por esta razão que se compreende que, com o passar do tempo, esta metodologia se tenha vindo a afirmar como “eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*” (Katz, 2004, citada por Vasconcelos, 2012, p. 7).

Deste modo, a elaboração de um projeto em EPE pressupõe uma situação a modificar, uma resposta a um problema, o esclarecimento a uma curiosidade, a necessidade de mudar algo. No fundo, uma intenção, cujo ponto de partida deve

corresponder sempre aos interesses das crianças ou partir de “uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (Silva, 1998, p. 102).

Apesar de um projeto em EPE partir dos interesses ou curiosidades das crianças e de estas tomarem grandes decisões ao longo deste processo, é necessário dar o devido crédito ao educador, pois é este que apoia todo o processo e que faz o equilíbrio entre o seu poder e o das crianças, na tomada de decisões. Na verdade, nesta metodologia, o educador desempenha o papel de colocador de andaimes⁹⁶, pois é através do seu apoio atento que as crianças se tornam competentes, ou seja, “capazes de saber fazer em acção” (Vasconcelos, 2012, p.13).

Tendo em consideração tudo o que já foi explicitado, compreende-se que Leite, Malpique e Santos (1989, citados por Vasconcelos, 2012) definam esta como sendo uma “metodologia assumida em grande grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 10).

A citação exposta anteriormente remete-nos para a ideia de que o processo de desenvolvimento do trabalho de projeto implica diferentes fases, sendo que, de acordo com a perspetiva de Vasconcelos (2012), estas são quatro e se distinguem do seguinte modo:

1) **Definição do problema** – define-se o que se pretende aprender e/ou explorar, através da identificação das questões a resolver. É nesta fase que se discute o que já se sabe sobre as questões, sendo que o adulto assume o papel de mediador e regulador da discussão. Ou seja, faz-se a avaliação do que as crianças já sabem e do que pretendem saber, através da exposição das suas ideias;

2) **Planificação e desenvolvimento do trabalho** – é um processo dinâmico que pressupõe a antevisão do desenvolvimento do projeto. Elaboram-se planos de ação, mapas conceituais, teias ou linhas orientadoras da pesquisa com o intuito de se definir “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se tarefas, [...] organizam-se os dias, as semanas, inventariam-se recursos” Vasconcelos (2012, p.15). Ao educador cabe observar, sugerir, orientar e registar, fazendo uma avaliação conjunta, entre o antes e o depois;

⁹⁶ Ver 2.1.2. *Teoria sociocultural*, na página 30.

3) **Execução** – inicia-se o processo de pesquisa através de experiências concretas e responde-se, progressivamente, àquilo que se deseja saber. Compara-se o que se sabia inicialmente e o que se sabe no presente, decorrente das pesquisas e das construções realizadas;

4) **Divulgação/Avaliação** – é o culminar de um projeto, pois é nesta fase que se divulga o que se aprendeu, tornando-o público e útil a outros. Simultaneamente, avalia-se “a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” Vasconcelos (2012, p. 17). É também nesta fase que o educador avalia, formativamente, o seu próprio trabalho.

Em seguida, apresenta-se o trabalho de projeto desenvolvido com as crianças da valência de JI, seguindo as fases acima descritas, como orientadoras desta apresentação.

3.1. Definição do problema

O tema do projeto surgiu no meu primeiro dia de observação da PES II, a 13 de fevereiro de 2013, quando na reunião de grande, no momento “quero mostrar, escrever ou contar”, o F.L. (3:8) contou aos amigos que ia ter dois manos, porque a mãe tinha dois bebés na barriga: estava grávida de gémeos.

Esta novidade do F.L. (3:8) fez com que as outras crianças perguntassem como é que cabiam dois bebés na barriga da mãe do menino e como é que os bebés nascem. Além disso, a educadora cooperante perguntou ao F.L. (3:8) se sabia como é que os bebés tinham ido para dentro da barriga da mãe. Então, o menino explicou que o pai tinha uma sementinha e que, por isso, o pai e a mãe tinham ido ao médico, que abriu a barriga da mãe e colocou lá a sementinha do pai.

Devido à curiosidade das crianças acerca deste assunto e à falta de veracidade das suas conceções, a educadora cooperante perguntou-lhes se queriam saber mais sobre os bebés. As crianças responderam que sim e a educadora disse-lhes que, depois de terminarem o projeto dos cowboys, poderiam iniciar o projeto dos bebés comigo.

Assim, o projeto dos bebés teve como sentido responder às crianças acerca de como cabem dois bebés dentro da barriga das mães, de como é que os bebés nascem e de outras curiosidades que foram surgindo ao longo do percurso, bem como de dotar as suas conceções, acerca deste tema, de veracidade.

Antes de nos dedicarmos à planificação do desenvolvimento do projeto, fizemos um levantamento do que as crianças já sabiam acerca da temática, do qual surgiram as seguintes afirmações: que os bebés “nascem das barrigas das mães e que choram porque têm fome” (L.R. – 4a), que “bebem leite no biberão” (M.M. – 5a), que “a mãe do F.L. tem dois bebés na barriga” (A.S. – 5a), que “têm chupetas” (M.F. – 4a), que “conseguem andar de baloiço” (M.G. – 5a) e que “bebem leite das mamas da mãe” (M.S. – 4a).

As crianças fizeram, em grande grupo, uma avaliação das suas conceções acerca dos bebés e de como cabem dois bebés dentro das barrigas das mães. Com o desenvolver do projeto, as crianças foram-se consciencializando que, antes de iniciar o projeto, sabiam muito menos sobre os bebés.

3.2. Planificação e desenvolvimento do trabalho

A segunda fase do projeto – a planificação – caracteriza-se pela organização do projeto, ou seja, delineiam-se algumas estratégias para respondermos às seguintes questões: “o que queremos saber?”, “onde vamos pesquisar?”, “quando e quem?” e “onde?”.

Parte da reunião de grande grupo de terça-feira da 3.^a semana de intervenção destinou-se à organização do desenvolvimento do projeto, tendo as crianças exposto as suas ideias e intenções acerca das quatro questões acima referidas, pois já havia sido feito o levantamento do que “já sabemos”. Todos estes dados foram, posteriormente, organizados num mapa conceptual, que ficou exposto na sala (ilust. 17).

As crianças afirmaram que queriam saber o seguinte acerca dos bebés (ilust. 18):

- “O que é que os bebés fazem na cama?” (M.M. – 5a);
- “Os bebés andam sozinhos, devagarinho e caem de barriga?” (D.F. – 4a);
- “Os bebés usam chupeta e fralda?” (D.F. – 4a);
- “Como é que cabem dois bebés dentro da barriga da mãe do F.L.?” (M.G. – 5a);
- “Como é que os bebés fazem cocó e chichi [dentro da barriga da mãe]?” (A.R. – 4a);
- “Porque é que os bebés choram?” (T.M. – 4a);
- “Porque é que os bebés andam devagarinho?” (A.S. – 5a);
- “Porque é que os bebés usam fralda?” (D.V. – 3:8);
- “Como é que os bebés nascem?” (L.R. – 4);
- “Como é que os bebés comem [dentro da barriga da mãe]?” (M.S. – 4a).

Relativamente a onde poderíamos encontrar resposta ao que queríamos saber, as crianças apontaram as seguintes hipóteses:

- Computador (M.M. – 5a);
- Biblioteca (M.M. – 5a);
- Livros (M.S. – 4a);
- Mães (A.R. – 4a).

Quanto ao “quando e quem?”, decidimos que teria de ser nos meses de março e abril, uma vez que o meu estágio terminaria em meados de abril e não me poderia ir embora sem concluirmos o projeto.

Por fim, quanto ao “como?”, as crianças expressaram interesse em pesquisar as respostas na internet e nos livros da biblioteca do colégio.



Ilustração 17 – Mapa conceptual



Ilustração 18 – Teia de perguntas

3.3. Execução

Antes de as crianças passarem à ação direta, realizámos o registo individual sobre como estas pensavam que os bebés nascem, dando voz às suas conceções individuais relativamente a esta questão, tendo muitas das crianças destacado a cesariana, como é o exemplo do caso do D.P. (4a), que disse que “os bebés nascem da barriga da mãe e o médico abre a barriga e tira o bebé”.

A terceira fase do projeto ganhou forma quando três meninas do grupo se inscreveram para irem à biblioteca da instituição pesquisar informação acerca dos bebês. Levaram para a sala os livros (ilust. 19) que tinham imagens de bebês ou de mulheres grávidas, pedindo que eu lesse os textos anexos às imagens, com o intuito de perceberem se essas imagens e textos respondiam a algumas das perguntas realizadas, avaliando em que medida é que os livros podiam ajudar, pois as meninas sabiam que se os livros tivessem imagens de bebês e mulheres grávidas, seriam úteis para



Ilustração 19 – Livros de apoio à pesquisa

o desenvolvimento do projeto e, caso não houvesse imagens ou textos que falasse bebês, não nos seriam úteis. As crianças pediram, também, que procurássemos na internet vídeos sobre nascimentos de bebês, o cordão umbilical e bebês a fazerem chichi dentro da barriga da mãe.

Ao longo das pesquisas realizadas, fomos elaborando registos com as respostas às questões colocadas pelas crianças, sendo que eram as crianças que decidiam, com o meu apoio, qual a informação mais pertinente a registar, tendo em consideração toda a informação disponibilizada pela pesquisa. As crianças avaliavam a importância da informação e, através da mediação, decidíamos em conjunto, qual a mais relevante.

Realizámos também um registo com as diferentes fases de desenvolvimento do feto dentro da barriga da mãe, pois as crianças mostraram interesse em compreender como é que o bebé se desenvolve no útero materno. Este registo foi apresentado ao grande grupo pelo grupo de crianças que o elaborou e, posteriormente, foi exposto à entrada da sala, o que fez com que as famílias perguntassem às crianças do que se tratava aquele registo e, mesmo as crianças que não o tinham elaborado, sabiam explicá-lo, o que mostra que esta foi uma aprendizagem significativa não só para as crianças que o elaboraram, como também para o restante grupo.



Ilustração 20 – Registo do crescimento do feto

Entretanto, a educadora cooperante levou, para mostrar ao grupo, ecografias da sua gravidez, o que levou a que grande parte das crianças também quisessem ver e mostrar as suas ecografias aos amigos. Surgiu, então, a ideia de envolvermos as famílias no projeto, pedindo-lhes que trouxessem duas ecografias da criança em momentos diferentes da gravidez, uma foto da criança com pouco tempo

de vida e um pequeno texto que descrevesse o momento da gravidez, com o intuito de fazermos o registo da gravidez e dos primeiros momentos de vida de cada criança do grupo. Esta iniciativa fez com que todas as crianças, à exceção de duas, tivessem trazido ecografias e as tivessem apresentado aos colegas. Ao verem estas ecografias, grande parte do grupo já sabia identificar várias partes do corpo, nomeadamente a cara, o nariz, as mãos e até o cordão umbilical.

Relativamente à necessidade de responder à pergunta “como cabem dois bebés na barriga da mãe do F.L.”, assistimos ao DVD “Vida no ventre: gémeos, trigémeos e quadrigémeos”, a partir do qual as crianças satisfizeram as suas curiosidades acerca de como cabem dois ou mais bebés dentro da barriga de uma mãe, como ocorrem os partos normais e as cesarianas, assim como o modo como os bebés se vão desenvolvendo dentro do útero.

Das reuniões de grande grupo surgiu também o interesse em visitar o “sítio onde os bebés nascem” (M.F. – 4a), ou seja, de irmos à Maternidade. Assim, no dia 16 de abril fomos à Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus (ESESJD), onde a Professora Enfermeira esclareceu algumas dúvidas que as crianças ainda tinham acerca dos bebés, tendo-lhes mostrado dois modelos de bebés com cordão umbilical e placenta (ilust. 21). No mesmo dia, visitámos também a Maternidade do Hospital do Espírito Santo (HES), onde as crianças tiveram a oportunidade de ver mães grávidas, cujos bebés estavam prestes a nascer, de ouvir corações de bebés a bater ainda dentro das barrigas, de ver bebés recém-nascidos, de visitar o bloco de partos e houve, até, um menino a quem foi feita uma ecografia (ao coração e ao fígado) (ilust. 22). Esta saída foi muito significativa para as crianças, pois tiveram a possibilidade de pôr em prática os seus conhecimentos acerca dos bebés, pois quando a Professora Enfermeira lhes fazia perguntas ou afirmava algo

que as crianças já sabiam, estas respondiam logo ou completavam a informação disponibilizada, dizendo à Professora Enfermeira que já tinha aprendido tal no colégio.



Ilustração 21 – Visita à ESESJD – crianças a explorar modelo de bebé, placenta e cordão umbilical



Ilustração 22 – Visita à Maternidade do HES – Ecografia a A.S. (5a)

Inicialmente, este era um projeto apenas de investigação, cujo objetivo era “o estudo de determinado tema” (Folque, 2012, p. 60). Contudo, com o decorrer do tempo, passou a ser também um projeto de produção, pois passou a haver o interesse da “realização de um desejo” (Folque, 2012, p. 60). Ou seja, através das minhas observações percebi que, na área do faz de conta, as crianças brincavam constantemente os consultórios, havia mães grávidas e outras a ter bebés, os pais tomavam conta de bebés, havia médicos, entre outros. Além disso, uma manhã, o A.R. (4a) veio ao pé de mim e disse: “Vou trazer as minhas coisas de médico de casa, para brincarmos na casinha e cortar a barriga a uma menina e tirar de lá o bebé!” (J. Ramos, produção pessoal, 11 de março de 2013). Decidimos, então, em grande grupo que a área da “casinha” passaria a ser um “consultório médico”.

Assim, depois da saída à Maternidade do HES montámos o consultório médico, pois as crianças já tinham ideias concretas acerca de como o pretendiam organizar e de que materiais precisavam. É de referir que grande parte dos materiais alusivos à medicina foram trazidos pelas famílias, nomeadamente luvas, seringas, toucas, máscaras, compressas, pensos, entre muitos outros (ilust. 23 e 24).



Ilustração 23 – Área da “casinha” transformada em “consultório médico”



Ilustração 24 – Consultório médico: M.S. (4a) grávida de gémeos e A.R. (4a) como obstetra

Esta adaptação do cenário educativo foi uma excelente forma de avaliar o que as crianças tinham aprendido através do projeto, pois sabiam exatamente do que precisavam e de como pretendiam organizar o espaço. Observei, neste momento, que o que tínhamos pesquisado e aprendido com a saída atrás mencionada e todas as outras iniciativas tiveram significado para as crianças e que estas tinham, realmente, aprendido muito acerca da temática dos bebés.

Para a execução do projeto foram necessários vários recursos, tanto materiais como humanos:

- **Principais recursos materiais** – livros, computador, internet, papel (de diferentes qualidades e tamanhos), cartolinas, cola, canetas, lápis, tintas, material de desperdício, DVD, projetor, tela, materiais para o consultório médico, bebés, macas, entre muitos outros;
- **Principais recursos humanos** – crianças, estagiárias, educadoras cooperantes, auxiliares, famílias, Professora Enfermeira da ESESJD, Dr. Obstetra da Maternidade do HES, entre muitos outros.

3.4. Divulgação

As crianças manifestaram, desde cedo, interesse em apresentar o seu projeto às crianças das outras salas de JI (1 e 3). Quando, em grande grupo, lhes perguntei como e a quem queriam apresentar o projeto e ensinar o que tinham aprendido acerca dos bebés, as crianças confirmaram esse interesse – apresentar às outras duas salas de JI – e sugeriram, também, que se fizesse uma exposição com tudo o que tinham realizado no âmbito do projeto, para que as mães, os pais e outros, quando os fossem levar ou buscar, pudessem ver no que eles tinham estado a trabalhar e o que tinham aprendido.

Neste sentido, no dia 17 de abril de 2013, fomos – eu e as crianças que apresentaram o projeto – convidar as crianças, educadoras e auxiliares das salas 1 e 3 de JI, para assistirem à apresentação do projeto dos bebês na nossa sala, no dia 19 do mesmo mês.

Entretanto, montámos no *hall* de entrada da instituição a exposição referente ao projeto dos bebês, com o registo das respostas às perguntas, os registos individuais das gravidezes e primeiros momentos de vida de cada criança da sala e a teia de perguntas. No corredor contíguo à entrada da sala 2 JI ficaram expostos o registo da saída à ESESJD e à Maternidade do HES e o registo do crescimento do feto.

No dia 19 de abril de 2013, as crianças que revelaram mais interesse e mais se empenharam no desenvolvimento do projeto, apresentaram-no aos amigos das outras salas de JI, ensinando-lhes o que elas próprias aprenderam ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, usando como recurso o computador, o projetor e a tela, com o intuito de irem explicando o que ia surgindo ao longo do desenrolar de excertos do filme: “Vida no ventre: gémeos, trigémeos e quadrigémeos”, tendo este servido de base à apresentação do projeto.



Ilustração 25 – Apresentação do projeto dos bebês.



Ilustração 26 – Público da apresentação do projeto dos bebês

3.5. Reflexão

Apesar de encarar a quarta fase da metodologia de trabalho de projeto como sendo simultaneamente de divulgação e avaliação, considero que, neste caso concreto, seja mais pertinente que a avaliação seja dissociada da divulgação. Ou seja, no âmbito da temática do relatório, pretendo fazer uma avaliação formativa de todo o processo inerente ao desenvolvimento do projeto, nomeadamente em relação às aprendizagens das crianças e à minha ação educativa, bem como refletir sobre esta metodologia de trabalho.

Até iniciar o presente Mestrado nunca tinha contactado com a metodologia de trabalho de projeto. Já tinha lido alguns documentos acerca da temática, mas nunca a tinha visto na/em prática, pelo que esta proposta – desenvolver a referida metodologia no decorrer da PES II – se veio a revelar uma mais-valia, não só para a riqueza da minha prática, como para o desenvolvimento da minha formação e, conseqüentemente, profissionalidade.

Neste sentido, para o desenvolvimento desta metodologia foi necessário fazer uma breve revisão da literatura disponível, esclarecer algumas dúvidas com a educadora cooperante, com a orientadora, assim como com as colegas de curso que já tinham alguma experiência desta prática e, uma vez que as crianças da valência de JI estavam habituadas a trabalhar com esta metodologia, usufruir desses seus conhecimentos como apoio às minhas aprendizagens.

O tema do projeto surgiu logo no primeiro dia de observação da PES II. Por um lado, fiquei muito contente por termos, quase de imediato, identificado um interesse das crianças a explorar. Por outro lado, fiquei um pouco nervosa e insegura, porque era um dos temas que eu tinha receio que surgisse, pois tinha consciência da sua complexidade e não tinha noção de como o poderia trabalhar com as crianças, tinha receio que fosse necessário entrar em muitos pormenores, ou que fosse demasiado complicado para as crianças perceberem, ou que pudéssemos entrar por campos que ferissem a suscetibilidade das famílias. De um modo geral, estava inquieta com a temática do projeto, mas esta era uma inquietação sem fundamento, pois com o passar do tempo, com o desenrolar do projeto, com o crescente conhecimento de cada criança e do grupo, com o apoio da educadora cooperante, da auxiliar, das famílias e da orientadora, penso que, em parceria com todos estes atores, conseguimos desenvolver um bom trabalho e o projeto foi um dos pontos altos do meu estágio.

Aquando da planificação do projeto, tive alguma dificuldade em guiar as crianças, no sentido de orientar as suas perguntas, de modo a que as que fossem o foco do projeto tivessem sentido e não fossem feitas só com o intuito de participar na partilha de perguntas, dúvidas e sugestões acerca dos bebés. Ou seja, permiti que as crianças divagassem um pouco, como é o exemplo da pergunta “o que é que os bebés fazem na cama” que, apesar de ter sido respondida, não mereceu o mesmo destaque de outras, como: “como nascem os bebés?”. Na verdade, as perguntas foco do projeto foram “como nascem os bebés?” e “como é que cabe mais dois bebés na barriga da mãe do F.L.?”, pois

foram estas as dúvidas que surgiram logo que o F.L. (3:8) contou a novidade. Porém, só aquando da avaliação do projeto é que me apercebi desse facto. Independentemente disso, penso que todas as dúvidas e curiosidades das crianças acerca da temática dos bebés foram esclarecidas.

Num primeiro momento, este era um projeto de grande grupo, em que todos queriam participar e aprender. Contudo, com o seu desenvolvimento, e devido ao facto de serem sempre as mesmas crianças a escolherem trabalhar no projeto, fui-me apercebendo que afinal este não era de todo o grupo, mas sim de cinco crianças: M.M. (5a), M.F. (4a), M.L. (4a), A.R. (4a) e L.R. (4a), motivo pelo qual foram estas as crianças que divulgaram o projeto, além de terem sido também elas a transformar e organizar a área do consultório médico.

Folque (2012, citando o MEM, 2006) esclarece que “nas salas do [...] MEM há diferentes tipos de projecto: resolução de problemas identificados na comunidade (intervenção); estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta (investigação); realização concreta de um desejo (produção)” (p. 60). Inicialmente, como já foi atrás referido, o projeto dos bebés caracterizava-se por ser de investigação, pois o objetivo das crianças era responder às questões colocadas em grande grupo, aprender mais sobre este tema e perceber o porquê de a mãe do F.L. (3:8) ter dois bebés na barriga, em vez de só um, como é “normal”. Todavia, com o desenrolar do projeto, o crescente conhecimento das crianças sobre os bebés e o facto de ser este o tema de conversa mais corrente e as brincadeiras das crianças, na área do faz de conta, passaram a girar muito em torno de: bebés, médicos, cesarianas, ecografias, mães grávidas, gémeos e outros, e com o interesse verbalmente manifestado pelo A.R. (4a) em trazer mais coisas para brincar aos bebés e aos médicos na área do faz de conta, foi decidido, em grande grupo, que a área da “casinha” sofreria uma transformação e se tornaria num consultório médico/maternidade. Significa então que este foi também um projeto de produção.

Para esta vertente de realização do projeto contámos com a grande ajuda das famílias que, prontamente, se disponibilizaram a trazer, para a transformação da área, materiais relacionados com os médicos com os quais as crianças já não brincavam em casa, e outros, como toucas, luvas, batas descartáveis, compressas, pensos, seringas.

Mas esta não foi a única vez que contámos com o apoio das famílias, pois quando realizámos o registo das gravidezes das mães das crianças da sala, estas colaboraram imediatamente, trazendo o material necessário e disponibilizando-se para a ajudar no que

fosse necessário. Devo dizer que este foi um momento muito especial para mim, o do envolvimento das famílias no projeto, especialmente das mães, pois permitiu-me criar com grande parte destas uma relação muito confortável, de respeito, afetividade e confiança, penso que por causa de lhes ter tocado neste ponto tão sensível – a maternidade – e de as ter feito re(vi)ver alguns dos momentos com os seus filhos, que já não estavam tão presentes nas suas memórias.

A realização deste trabalho de projeto potenciou, também, a avaliação cooperada com as crianças, o que é notório ao longo da descrição do projeto⁹⁷, pois, durante todo este processo, as crianças tiveram sempre uma voz ativa, expressando os seus interesses e manifestando as suas necessidades.

Os momentos de avaliação formativa cooperada com as crianças foram vários, tendo sido muitos deles realizados com o grupo de crianças que estavam mais empenhadas no projeto, através das interações proporcionadas pelo projeto e, em alguns casos, em grande grupo. Os momentos acerca dos quais decidi refletir, de entre tantos outros, são os que dizem respeito à minha observação das crianças a explicar, através da visualização das ecografias, o que estava presente nesta imagem, e o momento de avaliação do projeto, realizado em grande grupo.

Após a educadora cooperante ter trazido as ecografias da sua gravidez e de as ter mostrado às crianças, estas começaram a trazer também as suas ecografias e, depois de terem visto, sensivelmente, três ecografias, grande parte das crianças era capazes de identificar, através da observação destas, as diferentes partes do corpo e/ou da cara representadas na imagem. Esta observação fez-me perceber que a esta foi uma aprendizagem significativa para as crianças, pois quando era apresentada uma nova ecografia ao grupo, já não havia a necessidade de serem os adultos a apresentá-la: eram as próprias crianças a fazê-lo, com o auxílio dos colegas, que as chamavam à atenção para o facto de não terem referido algum dos elementos da ecografia, ou por terem confundido uma parte com outra.

Com as apresentações das ecografias de cada criança, ao grande grupo, estas tiveram a oportunidade de avaliar os conhecimentos umas das outras nesta matéria. Aliás, não foram raros os casos em que as crianças apoiaram as aprendizagens uma das outras,

⁹⁷ Ver 3.2. *Planificação e desenvolvimento do trabalho*, na página 121; 3.3. *Execução*, na página 122; 3.4. *Divulgação*, na página 126.

funcionando como *colocadores de andaimes*⁹⁸ das crianças menos experientes, mas igualmente capazes.

No que diz respeito à avaliação da apresentação do projeto dos bebês, realizada em grande grupo, as crianças que participaram mais ativamente na sua elaboração referiram que tinham gostado de apresentar o seu projeto aos meninos das outras salas, por considerarem que, antes da apresentação, os seus pares “não sabiam muitas coisas sobre os bebês” (A.R. – 4a) e que, depois desta, “os outros amigos agora já sabem muitas coisas sobre os bebês, mas nós sabemos mais” (M.M. – 5a).

Quando, ainda ao longo desta discussão, perguntei às crianças porque é que tinham apresentado mais coisas do que aquelas que inicialmente tínhamos combinado, a L.R. (4a) respondeu-me “porque aprendemos mais coisas [do que aquelas que tínhamos planeado apresentar]” e “porque os amigos [das outras salas] queriam saber mais coisas sobre os bebês” (M. L. – 4a).

O D.F. (4a) não participou muito ativamente no projeto e, tal como as crianças das outras salas, assistiu à apresentação dos colegas sentado no tapete. Quando a apresentadora L.R. (4a) colocou a questão “Sabem onde está o cordão umbilical?”, apontado para a imagem projetada na tela, o menino acima referido respondeu que era a corda que aparecia “colada ao umbigo do bebé” (D.F. – 4a) e que servia para o bebé comer. Este comentário do menino fez-me perceber que, apesar de este não ter participado tão ativamente no desenvolvimento do projeto, esteve atento ao que era discutido na sala e ao que foi apresentado ao grande grupo, nos momentos das comunicações, antes da apresentação final do projeto.

Considero que o trabalho de projeto me permitiu desenvolver diferentes capacidades, enquanto educadora em formação, mas também muitas aprendizagens e competências fundamentais nesta profissão. Por exemplo, permitiu-me: perceber que é através da observação cuidada que se compreende quais são os interesses e necessidades das crianças, sem que estas tenham de o expressar diretamente; compreender o quão curiosas, competentes e capazes são as crianças, quando se sentem seguras, apoiadas e incentivadas; confirmar a importância do envolvimento das famílias no trabalho realizado

⁹⁸ Ver 2.1.2. *Teoria sociocultural*, na página 30.

na sala, inclusivamente para a criação de relações estreitas entre a equipa e a família; entre outras. São estas algumas das vantagens que aponto à metodologia de trabalho de projeto.

Considerações finais

A realização deste relatório foi uma mais-valia no meu percurso de vida, pois além de representar o fim de uma etapa revestida de uma enorme riqueza de aprendizagens, conhecimentos e crescimento, tanto a nível pessoal, como profissional; representa, também, o início de uma outra etapa, onde todas essas aprendizagens, conhecimentos e crescimentos vão ganhar novos significados e assumir um papel primordial no desenvolvimento da profissionalidade.

As PES I e II foram muito estimulantes, no sentido em que me permitiram fazer aquilo que pretendo fazer no futuro, ser educadora de infância, proporcionou-me a possibilidade de trabalhar com adultos muito disponíveis, motivados em partilhar os seus conhecimentos e em apoiar as minhas aprendizagens, mas também com crianças muito curiosas e estimulantes, com quem aprendi muitíssimo.

Porém, houve também muitos momentos de insegurança e medo de falhar, especialmente na PES I, mas também na PES II. Tinha receio de que a minha prática não fosse suficientemente estimulante para as crianças, que não me soubesse posicionar na sala perante os adultos e as crianças, que não conseguisse perceber quais os interesses e necessidades destas e que, por isso mesmo, não fosse capaz de propor atividades ou tarefas que as satisfizessem. Na verdade, só o facto de estar num sítio que não conhecia, com pessoas desconhecidas, fazia-me sentir insegura e receosa de não corresponder às expectativas. Com o passar do tempo e com o apoio das educadoras, da orientadora e das colegas de curso, estes receios e inseguranças foram-se desvanecendo, pelo que passei a desenvolver uma prática educativa mais adequada e segura. Além disso, também me consciencializei que, provavelmente, esta será uma realidade que me acompanhará ao longo da minha vida profissional: trabalhar em sítios que não conheço.

Independentemente disso, faço um balanço bastante positivo das PES I e II, nos dois contextos – creche e JI – pois fiquei mais desperta para assuntos sobre os quais nunca tinha pensado, ou aos quais nunca tinha dado muita importância; tive a oportunidade de participar num projeto muito interessante, com o qual aprendi muito, não só sobre a metodologia de trabalho de projeto, como acerca do tema em si, com as crianças e sobre como estas aprendem e se revelam ser seres muito competentes e capazes. Sinto que criei uma boa relação não só com as crianças, como com as educadoras cooperantes, as auxiliares, as famílias das crianças (principalmente no contexto de JI) e as educadoras, auxiliares e crianças das outras salas da instituição.

Relativamente à elaboração do presente relatório, julgo que aprendi muito sobre aspetos relativos à EPE e, de forma particular, sobre a temática da avaliação em EPE, aquela que me propus a aprofundar. Neste sentido, e decorrente das leituras que fiz, compreendi que a avaliação formativa é uma das bases da qualidade em Educação de Infância, como defendem Bertram e Pascal (2009), Portugal e Laevers (2010), pois a avaliação é fundamental ao processo de aprendizagem, uma vez que é a partir da avaliação que se compreende quais são as aprendizagens que daí podem ser desenvolvidas, bem como quais são os andaimes que podem ser colocados às crianças, para que estas passem da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1991). Ou seja, para que a EPE prime pela qualidade, é imperativo que se dê maior importância a esta dimensão da avaliação. Mas, aprendi também que é tão importante que se dê importância à avaliação como a uma grande variedade de aspetos que se articulam entre si, como, por exemplo, as “estratégias de ensino e aprendizagem”, as “relações e interações” ou a “participação da família e da comunidade” (Bertram & Pascal (2009, p. 41), de modo que a qualidade seja uma característica inerente à EPE.

Outro dos benefícios deste relatório, mas que está associado às escolhas das educadoras cooperantes, tem a ver com o facto de ter analisado, mais detalhadamente, dois modelos curriculares. Apesar de tal significar um trabalho que por vezes senti no limite das minhas capacidades, significa também ficar com uma ideia mais concreta acerca de cada um dos modelos curriculares trabalhados – High/Scope e MEM – das suas especificidades, dos seus princípios e, conseqüentemente, acerca das bases teóricas que os suportam e de como estes encaram os processos de aprendizagem e avaliação, mas também como compreendem o processo de desenvolvimento das crianças.

O recurso à metodologia de investigação-ação, empregue ao longo das PES I e II, com o objetivo de me apropriar acerca de como a avaliação apoia a ação educativa do educador, assim como as aprendizagens e conhecimentos das crianças e a forma como estas participam ativamente neste processo, foi, sem dúvida, fundamental para refletir acerca de questões essenciais ao processo de avaliação, bem como para melhor adequar a minha prática à realidade dos contextos.

No âmbito da metodologia acima referida foram utilizados dois instrumentos de avaliação – *Child Observation Record* e Perfil de implementação do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna – e um referencial – Metas de Aprendizagem – que me ajudaram a compreender melhor o meu papel na sala, enquanto educadora de infância

em formação, tal como me apoiaram na compreensão de como é possível apoiar as crianças e as suas aprendizagens. Deste modo, estes são instrumentos de avaliação e de apoio que pretendo continuar a utilizar no futuro, pois penso que é ao ganhar consciência acerca da sua prática, refletindo sobre esta e acerca de como esta afeta as aprendizagens das crianças, que o educador torna a sua ação, progressivamente, melhor e mais ajustada aos contextos.

Mas não são só estes instrumentos que pretendo continuar a utilizar. Certamente continuarei a utilizar as planificações diárias mais detalhadas, pelo menos numa primeira fase, de modo a conseguir orientar e gerir melhor a minha prática, pois apesar de serem um tanto ao quanto trabalhosas, para mim funcionam como uma linha orientadora do meu trabalho, de como o devo fazer e de como me devo posicionar, além de que a sua elaboração me permite criar uma maior consciência acerca do que é pretendido, levando-me a agir com mais intencionalidade educativa. Os registos, semelhantes aos do caderno de formação farão, seguramente, parte da minha prática, não só como um apoio à reflexão, mas também como instrumento de análise da minha própria ação educativa e como demonstrativo das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, ou seja, de avaliação.

O trabalho de projeto foi, sem dúvida, outra das mais-valias resultantes deste meu iniciar da profissionalidade, uma vez que me incentivou a encarar as crianças de outra maneira, pois apesar de saber que estas necessitam muito dos andaimes colocados pelos adultos, são também, seres muito capazes, competentes, autónomos e que devem ter sempre uma voz ativa quer na avaliação, quer em qualquer uma das outras dimensões inerentes à EPE.

Por fim, julgo que, apesar de o presente relatório girar essencialmente em torno da avaliação formativa, existem muitos outros aspetos que foram focados, revelando-se indispensáveis para a compressão da temática em estudo, como é o caso da metodologia de investigação-ação, a metodologia do trabalho de projeto, as planificações ou o caderno de formação, que farão, indiscutivelmente, parte da minha prática futura, pois estes potenciam a leitura da realidade tendo em conta diferentes perspetivas. Além disso, considero que o educador de infância deve ser, ao longo da sua profissão, um crítico persistente, um ser reflexivo constante e um eterno curioso.

Referências bibliográficas

- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. e Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2 (pp. 355-379). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Ferreira, M. e Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2012). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (1.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freinet, É. (1983). *O itinerário de Célestin Freinet – A expressão livre na pedagogia Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In Rogoff, B. e Lave, J. (Org.). *Everyday cognition: its development in social context* (pp. 117-138). Cambridge, MA: Harvard University Press. Disponível em http://greenfieldlab.psych.ucla.edu/Cross-cultural_studies_files/greenfield1984_2.pdf.
- Hohmann, M. e Weikart, P. D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995).
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (1986). *A criança na Pré-Escola – Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação e Ciência (2012a). *Apresentação – As Metas na Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.
- Ministério da Educação e Ciência (2012b). *Metas de aprendizagem – Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. In *Inovação 11* (pp. 77-98). Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (3.ª ed., pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (3.ª ed., pp. 45-92). Porto: Porto Editora.
- Perfeito, A. et al. (2011). Aprendizagem. In *Dicionário da Língua Portuguesa* (p. 140). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ªed.).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000).
- Segurança Social (2010). *Manual de processos-chave – creche* (2.ªed.). Lisboa: Segurança Social.
- Silva, M. (1998). Projectos na educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Schön, D. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Disponível na base de dados GoogleBooks (Obra original publicada em 1987).
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. (Obra original publicada em 1978).
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. (Obra original publicada em 1996).

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral do desempenho do profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Apêndice

Apêndice A

	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I 2012/2013 Planificação diária Cooperada	Dia: 27/11/2012 Horas: 08h30m – 12h30m Visto: _____
---	---	---

FORMANDA: _____

Joana Cristina Guerreiro Ramos (n.º 10502)

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Educador(a) Cooperante: I.A.

Sala: JI 2 – Grupo constituído por 25 crianças.

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A perspetiva global do dia insere-se na participação no cinema imersivo a 360°, no âmbito do Programa Zenius, sendo este o culminar do projeto das sombras, na continuação da realização das prendas de natal e na realização da experiência “pega monstros”.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Acolhimento (formação pessoal e social):

- Criar laços de afetividade com a família da criança;
- Mostrar disponibilidade;
- Promover a autonomia.

Reunião de grande grupo (formação pessoal e social, domínio da linguagem oral e domínio da matemática):

- Identificar sentimentos, emoções e interesses;
- Saber expressar oralmente sentimentos, ideias e situações vividas pelas crianças, de acordo com diferentes contextos e situações;
- Saber escutar, de forma a valorizar a linguagem oral como meio de relação com os outros;
- Perceção da noção de tempo – a sequência semanal e mensal.

Vinda da Cúpula ao colégio (conhecimento do mundo):

- Incentivar o desejo de observar, descobrir, explorar, vivenciar e refletir;
- Observar os diferentes astros que compõem a nossa galáxia;
- Relacionar o que aprenderam anteriormente sobre as sombras, com o que vão observar hoje no cinema.

Experiência “pega-monstros” (abordagem à matemática e conhecimento do mundo):

- Desenvolver a curiosidade e a capacidade de observação das crianças;
- Observar que o borato de sódio se dissolve na água;
- Contar o número de colheres de borato de sódio a adicionar à mistura;
- Observar o que acontece à cola, quando lhe adicionamos à água e o borato de sódio.

Comentário da educadora cooperante, relativo aos objetivos desta experiência: “Poderia ter colocado um objetivo relacionado com o sentido do tato, já que a textura do “pega-monstro” é algo diferente do que estão habituados.” (I.A., 26 de novembro de 2012)

Recreio (formação pessoal e social):

- Promover a aquisição de regras de convivência social.
- Promover a autonomia.

Higiene (formação pessoal e social):

- Promover uma autoestima positiva;
- Desenvolver a autonomia.

Reflexão com a educadora:

- Desenvolver o espírito crítico;
- Desenvolver o espírito de parceira e construção de saberes.

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Acolhimento

08h30m – chego à instituição. Vou para a sala de atividades e preparo o espaço: coloco o tapete no chão, coloco as cadeiras e o *puff* no chão.

Vou com a educadora Inácia buscar os meninos à sala de jardim de infância do andar de cima. Digo bom dia a todas as crianças e saúdo-as com um sorriso. Encaminho-as para o elevador e desço com elas. Ao chegarmos ao rés-do-chão, encaminho-as para a sala de atividades.

Digo bom dia às auxiliares, educadoras e pais/família que encontrar ao longo deste percurso.

Ao chegarmos à sala, peço às crianças que dispam os seus casacos e que vistam os seus bibes, e que se ajudem uns aos outros nesta tarefa.

Depois dos casacos despídos, sugiro às crianças que terminem os desenhos que têm por acabar – colocando-os em cima da mesa, bem como as canetas e os lápis de cor – que brinquem com os brinquedos trazidos de casa ou que vão buscar um livro para ler. Caso as crianças aceitem uma das duas últimas sugestões, digo-lhes que o façam no tapete (área de reunião de grande grupo).

Entretanto, os pais/família começam a entregar as crianças nesta sala. Digo-lhes bom dia e pergunto se está tudo bem. Entretanto, ao mesmo tempo que dou os bons dias aos pais/ família, digo também bom dia à criança e dou-lhe um beijinho. Depois pergunto à criança o que quer ir fazer: “Queres fazer um desenho ou terminar algum que já tenhas começado? Ou preferes brincar com o teu brinquedo?” Se a criança preferir a primeira opção, acompanho-a até à mesa, caso escolha a segunda hipótese, digo-lhe que o pode fazer no tapete.

Estarei atenta para a possibilidade de alguma criança pedir para contar ou mostrar algo durante a reunião de grupo. Se tal acontecer, dirijo-me com a criança aos placards, para a inscrever nas comunicações. Se a criança já souber escrever o seu nome, é ela que o faz no papel, caso contrário eu escrevo o seu nome por si.

Reunião de grande grupo

Às 8h50m peço às crianças que arrumem os materiais/brinquedos que têm estado a utilizar e que se sentem no tapete, como habitualmente o fazem, em círculo. Sento-me com eles no tapete, de modo a ficar de frente para o mapa de tarefas e com o quadro do dia e do tempo ao meu lado direito.

“Temos de ver como está o tempo hoje, que dia é e qual é o dia da semana”. Olho para o mapa de tarefas e vejo quem está encarregue de marcar o tempo. Peço ao(à) menino(a) que vá até à janela e que veja como está o dia hoje. Conforme a resposta obtida, pergunto-lhe que cores acha que deve usar para desenhar determinado estado de tempo. Enquanto a criança está a desenhar o estado do tempo, outra (de acordo com o mapa de presenças) coloca o dia a que estamos, no poster. Em seguida pergunto ao grupo: “Então e vocês sabem que dia é hoje? Então e o que é que nos falta fazer?” À semelhança do que a educadora costuma fazer, digo, com o grupo a lengalenga dos dias da semana:

Eu tenho uma casa
lindinha e lilás,
abrem-se as janelas
quando luz lhes dá.

Lá vivem, contentes,
os dias da semana;
Deitam-se à noitinha.
Mal vem o sol
despem o pijama.

Primeiro é a segunda
com passo de marchar.
Vai sempre a direito,
pois vai trabalhar.

A terça levanta-se
e põe-se a cantar.
Diz aos seus amigos
que podem dançar.

Uma vez que é terça-feira, só dizemos a lengalenga até este dia. Em seguida, se alguma das crianças se tiver inscrito para contar, mostrar ou escrever, é agora que o faz.

Depois do “quero contar, mostrar ou escrever” peço aos chefes de comboio que se dirijam para a porta para que possamos formar o comboio, para irmos ao cinema.

Durante o cinema imersivo a 360°, a R.M. e o R.P. estarão, ou ao pé de mim, ou da educadora, se bem que o ideal é que esteja um com cada uma de nós.

Comentário da educadora cooperante, relativo à estratégia de posição das duas crianças acima referidas: “Muito bem. Arranjou uma solução para a possível desatenção destas duas crianças. É mesmo isto que deve pensar.” (I.A., 26 de novembro de 2012)

Quando voltarmos à sala, peço às crianças que se dirijam ao tapete, para podermos escolher quem vai fazer o quê, pois é necessário que as crianças tenham a oportunidade de escolher o que pretendem fazer. Assim, digo às crianças que hoje vamos fazer uma experiência: “Hoje vamos fazer uma experiência muito interessante. Primeiro só podem ser três crianças a fazerem a experiência com a Joana. Os outros meninos vão para as outras áreas e depois, quando os primeiros quatro acabarem, é que podem ir mais quatro meninos fazerem a experiência.”

Atividades nas áreas de aprendizagem da sala/ trabalho em projetos

Dirijo-me à mesa da expressão plástica retangular com as quatro crianças que vão fazer a experiência e explico-lhes o que vamos fazer: “Vamos fazer pega monstros. Vocês sabem o que são pega monstros? Parece gelatina, mas que se jogarmos contra a parede, fica colado.” É de ter em conta que o material a ser utilizado nesta atividade já estará em cima da mesa aquando da chegada das crianças a esta. “Vamos colocar 100ml de água dentro de um copo (cada criança terá o seu copo) e 5 colheres de café de borato de sódio e mexemos. Noutro copo, pomos metade de um tubo de cola num copo e uma colher de café de corante alimentar, para que os pega-monstros fiquem com cores e mexemos. Por fim, ao mesmo tempo que estiverem a mexer a cola com corante, a Joana ajuda a por a água com o borato de sódio, ao mesmo tempo.” Agora já é possível retirar a mistura de dentro do copo, para que as crianças a possam moldar ao seu gosto.

Ao mesmo tempo que estas crianças estão a realizar esta atividade, outras duas estão a realizar as prendas de natal, com o auxílio da educadora, outras duas estão na área da pintura, com a ajuda da auxiliar, a realizar o papel de embrulho para as prendas de natal, as restantes crianças estão nas diversas áreas da sala, consoante o que escolheram.

No momento em que a atividade dos pega-monstros estiver orientada, peço à educadora ou à auxiliar que troquem de posição comigo, de maneira a que eu possa circular pelas diferentes áreas e interagir com todos os elementos do grupo.

Durante os momentos das atividades, as crianças virão ter comigo para se inscreverem nas comunicações, de modo a que possam comunicar aos amigos o que estiveram a fazer durante o período da manhã. Então dirijo-me com as crianças ao placard das comunicações e peço-lhes que escrevam o seu nome. Se alguma das crianças ainda não saber escrever o seu nome, eu escrevo-o por ela.

Por volta das 10h45m peço às crianças que comecem a arrumar e que vão à casa de banho, para depois podermos ir para o recreio: “Meninos... vamos arrumar para irmos à casa de banho. Depois temos de pôr os chapéus na cabeça para irmos lá para fora!”

Recreio

Durante o período do recreio, as crianças brincam livremente pelo espaço exterior disponível para o efeito. Por volta das 11h30m voltamos para dentro, peço que guardem os chapéus nos cabides e que, em seguida, se sentem no tapete, com o intuito de dar início às comunicações.

Comunicações

Entre as 11h30m e as 11h45m é tempo de fazer as comunicações. Sentada no tapete com as crianças, peço à primeira criança/primeiro grupo que se inscreveu nas comunicações que se levante(m) e explique(m) aos amigos em que área esteve, o que esteve a fazer e como o fez e diga que materiais utilizou. Conforme as respostas da criança, vou-lhe colocando mais questões.

Em seguida, pergunto aos amigos se acharam a atividade interessante e se também eles gostariam de ter feito/experimentado.

São apenas três crianças/grupos que vão fazer comunicações.

Higiene

Por esta altura está na hora de ir à casa de banho, pois a seguir temos o almoço.

A educadora vai para a casa de banho e vai chamando duas crianças de cada vez, enquanto eu fico no tapete, com o grupo, a conversar sobre o que fizemos durante a manhã. À medida que os meninos que vão à casa de banho vão estando despachados, vão formando um comboio atrás da porta da sala e a educadora vai chamando mais crianças.

Quando já todas as crianças estiverem prontas e no comboio para irem almoçar, rezamos a oração habitual. Só então é que encaminhamos as crianças para o refeitório.

Reflexão com educadora e orientadora

Ao mesmo tempo que as crianças estão a almoçar, eu, a educadora e a orientadora reunimo-nos no gabinete, de modo a podermos discutir o que correu bem, o que correu menos bem, o que tem de ser melhorado e a minha proposta de atividade para a próxima semana.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Materiais:

- 1 medidor
- 50 copos de plástico transparentes
- 20 tubos de cola
- 25 espátulas de madeira (tipo os paus de gelado, ou do médico)
- 3 ou 4 corantes alimentares
- 8 colheres de café

Humanos:

- Crianças;
- Estagiária;
- Educadora;
- Auxiliar.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Pretendo, através da observação, verificar se as crianças se mostraram entusiasmadas/interessadas durante as atividades.

Pretendo também fazer um registo fotográfico dos diferentes momentos das atividades, de modo a poder, posteriormente, refletir sobre estes.

Confrontar a planificação com o que realmente foi realizado.

Por fim, tenho como objetivo conversar com a educadora sobre os diferentes momentos, de modo a saber a sua opinião sobre os diferentes momentos da manhã e se consideram que as atividades foram significativas para as crianças.

Apêndice B

	Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I 2012/2013 Planificação diária Cooperada	Dia: 02/04/2013 Horas: 08h30m – 12h30m Visto: _____
---	---	--

FORMANDA: _____

Joana Cristina Guerreiro Ramos (n.º 10502)

Instituição: Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Educador(a) Cooperante: I.A.

Sala: JI 2 – Grupo constituído por 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Os grandes sentidos do dia de hoje são planificar, com as crianças, o que se irá fazer durante a semana e dar continuidade ao projeto dos bebés, através da realização do registo das gravidezes das mães dos meninos da sala.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Acolhimento

Reunião de grande grupo

Quando o número de crianças na sala já for significativo, peço-lhes que comecem a arrumar os materiais/brinquedos que têm estado a utilizar e que, depois, se sentem no tapete.

Sento-me no tapete com as crianças, sem estabelecer os lugares de cada um. Contudo, se houver algum par de crianças que esteja mais distraído, peço a uma das crianças que se levante e se sente noutra lugar, de modo a prestar atenção ao que está a ser conversado no tapete. É de referir que continuo, nos momentos de grande grupo, a utilizar a estratégia da bola.

Depois de dizer bom dia a todas as crianças que estão no tapete, explico-lhes quais são os planos para o dia de hoje: “Amigos... Nós costumamos planificar a nossa semana às segundas-feiras, não é verdade? Pois é, mas como ontem não estivemos cá, vamos hoje planificá-la. Mas antes disso, vamos distribuir as tarefas desta semana, sim? Então a Joana vai dizer as tarefas e os meninos não vão dizer logo “EU”, vão antes colocar o dedo no ar e esperar que a Joana diga o nome dos amigos que vão ficar responsáveis por essa tarefa, pode ser?” (ser capaz de aguardar, silenciosamente, a sua vez de falar – área de formação pessoal e social). Assim, em seguida nomeio uma tarefa de cada vez e atribuo-a ao menino e à menina que primeiro colocarem o dedo no ar (estimular a noção de responsabilidade; cooperar nas regras e rotinas da sala; desenvolver a capacidade de tomar iniciativa, ao se voluntariar para se responsabilizar por uma tarefa – área de formação pessoal e social. Caso os meninos mais tímicos se voluntariem para alguma das tarefas,

mesmo que não sejam os primeiros a colocarem o dedo no ar, escolho-os, pois pretendo que, progressivamente, as crianças mais tímidas se vão sentindo cada vez mais à vontade perante o grupo (progredir na evolução de habilidade de comunicação e participação na vida do grupo – área da formação pessoal e social).

Quando terminarmos de fazer a distribuição das tarefas, as crianças que ficaram responsáveis por marcar o tempo, desempenham, a sua tarefa.

Antes de pedir às crianças que me digam o que é que pretendem fazer esta semana, mostro-lhes o registo do projeto dos bebés: “Amigos, este foi o registo que fizemos no início do projeto dos bebés, a Joana passou-o a limpo e é igual ao que fizemos todos juntos. Aqui está escrito o que os amigos disseram saber sobre os bebés, o que querem aprender saber, onde vamos pesquisar, como e quem o vai fazer e como o vamos fazer (leio o que está escrito em cada coluna). Deste registo surgiram algumas perguntas, então a Joana fez outro registo – mostro-lhes o registo – aqui, no centro diz: “projeto dos bebés” e à volta deste círculo estão círculos mais pequenos, com as perguntas que os amigos fizeram no outro registo, ou seja, é aquilo que os amigos disseram que querem saber. Ora, quantas perguntas estão aqui? (pretendo que as crianças contem o número de perguntas que estão no registo, de modo a que desenvolvam a aquisição da noção de número – domínio da matemática). Isso significa que vamos ter de responder a nove perguntas. A Joana vai ler as perguntas para os meninos verem se já respondemos a alguma das perguntas.” Leio as perguntas e espero que as crianças me digam se já respondemos a alguma das questões.

“Então amigos, agora vamos fazer a planificação da semana e a Joana gostava que os meninos escolhessem duas ou três perguntas para respondermos esta semana, o que acham? Não se esqueçam, que os meninos que quiserem falar têm de colocar o dedo no ar e esperar que a bola chegue até vós, para que possam falar, assim todos se podem ouvir uns aos outros.” (aprender a respeitar os outros – área de formação pessoal e social). Com o bloco “queremos fazer” na mão, aponto as sugestões das crianças sobre o que querem fazer esta semana. Pretendo, assim, que as crianças tomem iniciativa, ao sugerirem o que querem fazer e que participem na planificação da semana (área de formação pessoal e social).

Após apontar tudo o que as crianças disseram que querem fazer, digo-lhes o que tenho planificado para fazer hoje: “Os meninos que as mães já trouxeram as coisas sobre os bebés, vão fazer o registo com a Joana.”

Em seguida, faz-se a distribuição das crianças pelas áreas, sendo que são as crianças que escolhem para ondem querem ir trabalhar, à exceção daquelas que já trouxeram os materiais para fazermos o registo das gravidezes das mães dos meninos da sala.

Tarefas/atividades a designar (auxiliar)

Uma vez que as crianças só fazem a planificação desta semana hoje, há a possibilidade de escolherem fazer algo que seja possível fazer hoje, como massa de cores, recorte e colagem, picotagem ou outros. Assim, é deixado em aberto este espaço.

Registo das gravidezes das mães da sala (estagiária – máximo 2 crianças)

Como tenho vindo a pedir às mães que tragam ou me enviem uma foto de quando estavam grávidas, uma foto do filho com poucas horas/dias de vida, duas ecografias em diferentes momentos e um pequeno texto sobre como foi a experiência da gravidez, hoje pretendo começar a fazer o registo. Assim, cada criança terá uma cartolina para si, onde, com a minha ajuda, irá colar uma cópia de cada item acima referido (desenvolver, progressivamente, a motricidade fina – domínio da expressão plástica), utilizando o espaço da cartolina à sua vontade (promover a autonomia – área de formação pessoal e social – e tomar consciência da orientação no espaço, ao

organizar os itens na cartolina, de modo a que haja espaço para todos estes – domínio da matemática).

É de referir que antes de as crianças colarem o texto, eu leio-o para elas, de modo a que as crianças saibam o que estão a colar e o que os seus pais e mães escreveram sobre a sua história.

Esta é uma forma de envolver as famílias no projeto dos bebés e de conhecer um pouco melhor, não só as crianças, como as suas famílias e as suas histórias.

Copiar as palavras relativas ao projeto dos bebés (educadora – máximo de 3 crianças)

Peço às crianças que escolheram vir copiar as palavras sobre os bebés, que cada uma vá buscar uma folha A3, assim como as colas, as tesouras e as canetas.

Ao me sentar junto das crianças pergunto-lhes quais formam as palavras que já aprendemos relacionadas com o projeto dos bebés (enriquecimento do vocabulário – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). Espero pelas suas respostas, mas caso as crianças não se lembrem das palavras, recordo-as das seguintes palavras: bebé, grávida, placenta, cordão umbilical.

Depois de nomearmos as palavras que já aprendemos, escrevo na folha de cada criança, essas mesmas palavras. Em seguida, peço às crianças que vão buscar as revistas e que, destas, recortem as letras que compõem cada palavra (desenvolver a destreza manual, ao recortarem e colarem cada letra – domínio da expressão plástica) e que as colembaixo da palavra que eu escrevi. Ao pedir às crianças que recortem as letras das revistas, pretendo que estas contactem com diferentes registos de escrita (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), pois nas revistas é possível encontrar diferentes tamanhos e tipos de letras.

Comunicações

Uma vez que, durante a manhã, estivemos a fazer o registo de cada criança, relativo à gravidez da sua mãe, sugiro às crianças que fizeram este registo que se inscrevam nas comunicações, de modo a que expliquem o que é que estiveram a fazer, como o fizeram, que materiais utilizaram e a que eu possa ler a história de cada um ao grupo, pois faz sentido que todas as crianças saibam a história dos seus amigos.

Higiene

Almoço

Higiene e Preparação das crianças que dormem a sesta

Atividades nas áreas de aprendizagem na sala

Copiar as palavras relativas ao projeto dos bebés (educadora – máximo de 3 crianças)

Peço às crianças que escolheram vir copiar as palavras sobre os bebés, que cada uma vá buscar uma folha A3, assim como as colas, as tesouras e as canetas.

Ao me sentar junto das crianças pergunto-lhes quais formam as palavras que já aprendemos relacionadas com o projeto dos bebés (enriquecimento do vocabulário – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). Espero pelas suas respostas, mas caso as crianças não se lembrem das palavras, recordo-as das seguintes palavras: bebé, grávida, placenta, cordão umbilical.

Depois de nomearmos as palavras que já aprendemos, escrevo na folha de cada criança, essas mesmas palavras. Em seguida, peço às crianças que vão buscar as revistas e que, destas,

recortem as letras que compõem cada palavra (desenvolver a destreza manual, ao recortarem e colarem cada letra – domínio da expressão plástica) e que as colembaixo da palavra que eu escrevi. Ao pedir às crianças que recortem as letras das revistas, pretendo que estas contactem com diferentes registos de escrita (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), pois nas revistas é possível encontrar diferentes tamanhos e tipos de letras.

Higiene e Acordar da sesta

Jogo/História/Canção

Lanche

Higiene e Atividades livres na sala ou no espaço exterior

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Recursos Materiais	Recursos Humanos
<ul style="list-style-type: none"> · Máquina fotográfica · Registos: mapa do projetos e perguntas que queremos ver respondidas · Canetas · Colas · Tesouras 	<ul style="list-style-type: none"> · Crianças · Estagiária · Educadora · Auxiliares

Comentário da orientadora, relativo à educadora e às auxiliares como recursos humanos: “Não percebo em que momentos. A equipa vai ser informada? Como é que a educadora sabe como se posiciona face a este planeamento?” (F.G., 1 de abril de 2013).

Comentário da estagiária, em resposta ao da orientadora: “Tem razão. Não discriminei onde cada uma das adultas se posiciona. A educadora sabe o que pretendo fazer e o que será ela a fazer. A auxiliar é informada de manhã, quando chegar.

De qualquer modo, eu fico apoio os meninos que fazem o registo das gravidezes, a educadora ajuda os meninos que copiam as palavras e a auxiliar apoia as crianças que decidirem fazer massa de cores, recorte e picotagem, ou outros.” (Joana Ramos, 1 de abril de 2013)

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Hoje pretendo avaliar o dia recorrendo ao registo fotográfico realizado ao longo do dia e refletir com a educadora sobre o que correu bem, o que correu menos bem e o que deve ser melhorado.

Em termos mais específicos, pretendo:

Reunião de grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> * Perceber quais são as crianças que se mostram mais hesitantes em se voluntariarem para se responsabilizarem por uma das tarefas. * Perceber se as crianças respeitam a vez dos outros, esperando que o amigo termine, para depois falar. * Verificar se alguma das sugestões, para realizarmos esta semana, tem a ver com o projeto dos bebés.
--------------------------------	--

<p>Registo das gravidezes das mães da sala</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Perceber, através dos seus comentários e expressões, se as crianças se sentem valorizadas com o facto de envolvermos as suas famílias no projeto e se elas próprias se sentem valorizadas com o contar da sua história. * Perceber se as crianças organizam os itens necessários ao registo, de modo a que todos caibam na cartolina.
<p>Copiar as palavras relativas ao projeto dos bebés</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Perceber se as crianças assimilaram algumas das palavras relacionadas com o tema do projeto, verificando se as mencionam, quando solicitado. * Perceber se as crianças conseguem associar as palavras escritas, no papel, às que estão impressas nas revistas e recortá-las.