

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório final de formação reporta-se à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e em contexto de Jardim-de-Infância, desenvolvida no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, no âmbito da Unidade Curricular de PES, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Universidade de Évora.

Neste relatório é realizado o registo sistemático de processos vividos e a sua avaliação reflexiva, tendo em conta os principais objectivos da unidade curricular, que têm como referência o Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário e o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância. É assim um relato na primeira pessoa de todas as aprendizagens e de todos os momentos marcantes ocorridos ao longo de sete meses. O seu conteúdo inclui: uma breve caracterização do contexto educativo onde exerci a minha acção que se apresenta na segunda parte do trabalho, fazendo uma referência de elementos que constituem a instituição, passando pela sua história e terminando com o tipo de população que abrange; a concepção da acção educativa onde se apresenta na terceira parte do trabalho refere-se à fundamentação da acção educativa de ambos os contextos trabalhados; a intervenção educativa em creche e jardim-de-infância na quarta parte do trabalho reporta à caracterização dos grupos de crianças, à organização dos cenários educativos, como foram realizados os planeamentos e a sua avaliação, a metodologia de trabalho adoptada e o trabalho com a família e a comunidade; os processos investigativos de desenvolvimento de uma prática sustentada encontra-se referenciado na quinta parte do trabalho.

Os objectivos gerais condutores da minha acção pedagógica passaram por, garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral; fomentar o desenvolvimento da autonomia das crianças e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares; promover contextos de qualidade e de inserção do processo educativo, para poder garantir o bem-estar de todas as crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; promover aprendizagens

significativas no âmbito dos projectos pedagógicos de cada uma das salas, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram; e promover o envolvimento activo das crianças no seu processo de construção das aprendizagens (Dec.-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

Por outro lado, tentei que os objectivos especificamente profissionais da minha acção fossem de encontro também aos objectivos da unidade curricular de PES. Desta forma, pretendi: caracterizar a organização do ambiente educativo dos contextos onde exerci a minha acção e, reflectir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes; reflectir sobre as necessidades e interesses das duas faixas etárias em questão e, sobre o proporcionar de experiências educativas adequadas a esta faixa etária; conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância na creche e no jardim-de-infância com as crianças, famílias e comunidade; desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, acção e avaliação; desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias como elementos da comunidade educativa; aprofundar as capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada, de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão paxiológica da profissão; desenvolver/ aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a acção educativa, numa perspectiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de “transformação de contextos” (Folque.A et al, 2010).

Como é referida na Lei de Bases do Sistema Educativo, o educador têm como meta principal concretizar o “direito à educação” (Dec.-Lei nº 46/86, de 14 Outubro). Assim, é da responsabilidade do educador transmitir essas normas e valores. Deste modo, o educador deverá ser um facilitador da promoção de hábitos, de costumes, de valores e de atitudes, fortalecendo as relações entre crianças e adultos e que estas crianças orientem a sua vida para o futuro (Estrela, 1997). O educador, para desenvolver a sua função educativa precisa de ter adquirida algumas características que respeite que os educandos no seu processo de ensino, que são: “autoridade moral”: “(...) ser educador obriga a um modo particular de ser e estar, obriga a uma autoridade moral” (Estrela, 1997: 164). Têm ainda a responsabilidade das normas deontológicas: “(...) a reflexão recente sobre a docência como autêntica profissão, e não simplesmente como

“missão” ou “assistência”, não pode deixar de colocar a questão da sua ética profissional específica” (D’Orey da Cunha, 1995:39).

Quando nos referimos à deontologia, existe uma combinação à qual está associada que é a autonomia profissional, ligando-se à formação da profissão do educador de infância, que tal como aconteceu na PES, um longo estudo da profissão de docência, construindo assim o meu profissionalismo: “ A elaboração e outorga de um código de ética é um elemento constitutivo da identidade profissional de um grupo. Sem uma ética não há uma comunidade. A partilha, por todos os professores, de ideias sobre o que é, para que serve, e como deve ser exercida a docência é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento do sentimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão entre todos os seus membros” (Estrela, 1997: 165). Assim as exigências deste código têm como vantagens a identificação da profissão, reflectindo a sua imagem interna e externa da mesma.

O agente educativo é um elemento fundamental no processo de ensino. A sua prática estabelece as condições qualitativas da educação, para isso é fundamental o educador compreender a sua acção na prática. O profissional da educação comporta conhecimentos particulares à prática da docência, como o agrupado de comportamentos, saberes, habilidades, atitudes e valores que caracterizam a função de educador (Nóvoa, 1992). Assim, este conhecimento e a capacidade de alterar provocam uma inter-relação de domínios díspares como a prática, o modelo de comportamento adoptado pelo profissional de educação e o contexto sociocultural (Nóvoa, 1991).

Deste modo, o ensino é a interacção entre alunos e educadores, reflectindo as suas culturas e os contextos sociais onde estão inseridos, justifica que o *status* do grupo de educadores se altere de acordo com a sociedade e o contexto onde se encontra. Assim e após esta breve introdução geral deste relatório, passarei a fazer a caracterização da instituição onde desenvolvi as minhas Práticas de Ensino ao longo da minha PES.

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima localiza-se no Bairro de Frei Aleixo, na periferia da cidade de Évora. A instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), o que implica ser uma instituição privada mas não ter fins lucrativos. Esta abrange todo o tipo de população, de famílias jovens e carenciadas a famílias de poder económico considerado médio e elevado. O valor das mensalidades é calculado com base na análise dos rendimentos anuais das famílias.

Devido à sua natureza de Instituição Particular de Solidariedade Social exige, um protocolo vinculado à Segurança Social e ao Ministério da Educação. Esta instituição usufrui ainda de uma contribuição monetária por parte da Duquesa de Cadaval, para dar apoio às iniciativas da instituição. No decorrer da minha prática verifiquei uma das suas intervenções, realizada no espaço da biblioteca da instituição, contribuindo para o enriquecimento da mesma, acrescentando mais estantes e livros novos de histórias e pesquisa. Esta alteração trouxe consequências, sendo um espaço bastante procurado por toda a equipa educativa, e particularmente pelas crianças, que passaram a fazer uso deste espaço de uma forma mais autónoma. A Sociedade de Metais e Fundição (SOMEFE) e a Clínica de Diagnóstico pela Imagem(CDI), são duas empresas da cidade que também apoiam a instituição, através de donativos em géneros e monetário.

Actualmente, a instituição é constituída por duas valências, Creche e Jardim-de-Infância. A Creche é composta por 58 crianças, e o Jardim-de-Infância por 50 crianças. No trabalho destas valências encontram-se 7 educadoras, 11 auxiliares de acção educativa e 1 auxiliar de acção educativa polivalente. Para garantir, ainda a organização logística a instituição, dispõe de 3 cozinheiras, 1 ajudante de cozinha e 1 auxiliar de serviços gerais. A gestão e a orientação a nível pedagógico estão ao cuidado de 1 Directora Pedagógica e de 1 Sub-Directora.

2.1 HISTÓRIA INSTITUCIONAL E ESTATUTO DA INSTITUIÇÃO

Os colaboradores da Junta de freguesia de Bacelo, e em colaboração com a capela de S. Frei Aleixo e Santa Francisca Cabrini, denominaram este edifício, Centro Comunitário, não só pela diversidade de valências e interacção dos seus utentes, mas também pelo interesse que o orienta e a experiência que pretende proporcionar. “Pelo elevado número de beneficiários dos serviços - as crianças, quase duzentas em 2002, dedicaram o “Centro Comunitário” aos “Pastorinhos de Fátima”, até pela natureza paroquial da Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), dedicando-a a Nossa Senhora de Fátima”.

Segundo o Projecto Educativo da Instituição, em Setembro de 2001, o Centro Social e Paroquial Nossa Senhora de Fátima deu início a um novo projecto de apoio social às famílias da cidade, nomeadamente às famílias da freguesia do Bacelo, quanto às valências de Berçário, Creche e Jardim-de-Infância. O objectivo da instituição era alargar o apoio às famílias, incluindo o serviço de Caritas para apoiar as pessoas mais fragilizadas, pela insuficiência de recursos ou mesmo de pobreza.

A natureza da instituição, IPSS nasce como uma resposta da igreja à situação social e cultural da área onde está inserida, e assim responder a algumas dificuldades das famílias. Neste sentido, surge a necessidade de se criar uma continuidade educativa, resolvendo assim situações como o desenvolvimento, integração e aprendizagem global das crianças.

Inicialmente, foi criado um Centro de Dia para a 3ª idade, com a IPSS surgiu um Jardim-de-Infância e um ATL (Actividades de Tempos Livres) com o objectivo de dar uma resposta social às crianças da comunidade. Posteriormente fundou-se o Centro Comunitário no Bairro de Frei Aleixo, inaugurado a 13 de Outubro de 2002. No ano lectivo 2009/2010, foi inaugurada uma nova escola no Bacelo, passando a existirem duas escolas de 1º ciclo com actividades extracurriculares, assim deixou de ser plausível a função de ATL na instituição. O espaço de ATL foi substituído por duas salas de Creche e um Berçário, adaptados para o efeito. Devido a estas alterações, foi necessário mais recursos humanos para dar resposta a estas novas valências, obrigando por lei, uma educadora por sala.

O Centro Comunitário têm como filosofia proporcionar o bem-estar das crianças que a frequentam, para isso é realizada uma planificação diferenciada para cada criança

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

indo ao encontro dos seus hábitos, costumes, valores e atitudes. É da responsabilidade e autonomia da educadora efectiva da sala planificar para o seu grupo. Esta metodologia de trabalho foi continuada por mim, tendo como foco a observação para poder planificar com o objectivo de responder às propostas emergentes do grupo e individual, proporcionando ainda aprendizagens mais significativas para o grupo. Assim, existe uma pedagogia diferenciada em cada sala da instituição, seja ela em que valência.

2.2 LOCAL E TIPO DE POPULAÇÃO QUE ABRANGE

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima localiza-se no Bairro de Frei Aleixo, na “zona Norte da cidade de Évora”, tal como é referido no Projecto Educativo. A sua localização não facilitava o acesso ao centro da cidade, onde se encontra diversos recursos que não dispunha na zona, mas tal lacuna foi ultrapassada, pois ao longo da minha prática, no sentido de poder proporcionar diversas experiências aos grupos de crianças com que trabalhei, contei com a colaboração da Rodoviária do Alentejo, da Câmara Municipal de Évora e essencialmente dos familiares. Esta contrariedade não impediu que excluísse as saídas como oportunidades de aprendizagem, pois visitámos alguns espaços próximos à instituição, como o supermercado Intermarché, o Centro Comercial (cabeleireiro, mercearia e café), e o Centro Social e Paroquial de Nossa Senhora de Fátima (Centro de Dia para a 3ª idade).

Em relação às famílias, esta instituição dá apoio social às que são mais carenciadas, fragilizadas e pobres em Évora nomeadamente dos bairros do Bacelo, Frei Aleixo, Coronheiras, Pites e Granito. A população desta comunidade tem vindo a aumentar com famílias jovens em início de vida que têm crianças pequenas com idades inferiores a 6 anos. Este espaço educativo veio dar resposta aos moradores desta junta de freguesia, proporcionando um espaço educativo com o apoio à infância qualificada e com recursos físicos e humanos. Apesar de se localizar junto destes bairros, a população que abrange é diversificada, ou seja, inclui habitantes de outros espaços da cidade.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

O edifício dispõe de dois andares, onde se encontram distribuídas as salas das duas valências. A instituição é composta por 2 salas de berçário (berçário A e berçário B), por 3 salas de Creche (sala 1, sala 2 e sala 3) e por 2 salas de Jardim-de-Infância, ambas com grupos heterogéneos.

A entrada é feita pelo primeiro andar, havendo depois acesso ao rés-do-chão pelo interior do edifício. Este acesso é feito por escadas ou elevador. O facto de haver elevador torna mais fácil o transporte das crianças entre os dois andares, principalmente das crianças mais novas. No piso inferior encontram-se duas salas de creche e um berçário. O elevador também facilita a deslocação de pessoas incapacitadas. Esse factor permite que os acessos sejam facilitados a toda a gente.

A organização dos espaços da instituição tem a seguinte disposição:

No primeiro piso temos o hall de entrada, a secretaria, a sala de acolhimento geral/dormitório, o berçário, 1 sala de creche, a dispensa dos materiais com cacifos, a dispensa dos arrumos, 2 casas de banho de adulto e 1 de crianças, que estão no dormitório, 1 elevador e as escadas que dão acesso ao rés-do-chão. No rés-do-chão está 1 sala de berçário, 1 dispensa de creche, 1 lavandaria, 2 salas de creche, o refeitório, a cozinha, dispensa de arrumos, uma casa de banho de adultos, 1 sala de isolamento destinada aos planos de contingência, 1 sala de reuniões (gabinete da direcção), 1 casa de banho de deficiente/ com cacifos, 2 salas de Jardim de Infância, 1 biblioteca, 1 recreio exterior e 1 espaço livre com jogos tradicionais.

Deste modo passo a uma descrição mais pormenorizada de cada espaço.

1º Andar:

Hall de entrada: podemos encontrar um guiché de recepção, onde existe uma fotocopiadora que pode ser utilizada por toda a equipa educativa. É um espaço amplo e luminoso com múltiplas funcionalidades nomeadamente a exposição de trabalhos, como realizei na minha intervenção na época festiva do Carnaval, que decoramos uma jardineira com materiais de desperdício; a exposição da ementa semanal, bem como informações aos pais e educadores, como por exemplo o mapa de férias dos recursos humanos da instituição, o horário de funcionamento da instituição e o horário das missas na igreja. Existe um corredor que dá acesso a ambas as salas (1 Creche e 1 Berçário), pode ser utilizado para expor alguns trabalhos e informações para os pais.

Este é ainda um espaço de controlo de familiares, encarregados de educação e de toda a equipa educativa. Este é um espaço acolhedor, com um banco à disposição de todos. Este controlo reporta à segurança da instituição para não haver entradas de pessoas estranhas à mesma. Simultaneamente este é um espaço onde os familiares se encontram com outros familiares e mesmo com a equipa educativa, visto ser um espaço de passagem obrigatória ao interior da instituição (seja para o 1º andar ou para o rés-do-chão).

Na secretaria, realiza-se a recepção à família e resolvem assuntos administrativos. Neste espaço, encontra-se uma funcionária administrativa, procede-se ao pagamento das mensalidades, onde está o telefone central; este gabinete também contém uma casa de banho. Aqui existe um computador e uma impressora disponíveis a ser utilizados pelas educadoras.

As portas da entrada principal só estão abertas de manhã (das 7h45 às 9.40) e à tarde (das 16h30 às 18.45). Após estes horários, as entradas terão de tocar a uma campainha onde tem uma câmara de vigilância. A abertura da porta não implica a entrada e saída dos familiares a qualquer hora do dia, sempre que seja necessário serão bem vindos, mas funciona como uma segurança para todos os que frequentam a instituição.

A Sala de Berçário - está dividida em zona de actividades e zona de dormir, onde estão os berços; e contém 1 fraldário e 1 copa de leite. Nesta sala estão 10 crianças entre os 9 e os 18 meses, acompanhadas por uma educadora e duas auxiliares de acção educativa.

A Sala de acolhimento/dormitório- encontra-se dividido em dois espaços, num dos espaços dormem as crianças da sala de creche do 1.º piso, e no outro dormem as crianças de jardim-de-infância, os espaços estão separados por uma porta de fole. Neste espaço os catres só são colocados para as crianças dormirem pouco antes da hora da sesta, pois este também pode ser utilizado tanto pela sala do Berçário como pela sala de Creche, para actividades que requeiram um espaço mais amplo e com o tempo incerto. Tem ao seu dispor quatro tapetes, quatro almofadas grandes, um túnel, uma mesa, quatro cadeiras e um armário com brinquedos. Inclui ainda duas janelas grandes, oferecendo assim bastante luminosidade natural. Na minha prática, com o tempo instável, ou na eventualidade do espaço exterior estar ocupado, procurei este espaço para desenvolver a actividade motora com as crianças, tanto de Creche como de Jardim-de-Infância. *“No dia de hoje a minha colega Ana também tinha planificado a manhã de*

movimento na sala de dormitório. Então combinámos mais ou menos o tempo que cada uma poderia estar no trabalho para combinarmos uma hora para cada uma” (Caderno de formação, 25 Março 2011).

A Sala de Creche: está organizada em várias áreas de aprendizagem, tem uma casa de banho com fraldário, sanitas pequenas, polibã e dois lavatórios. O dormitório está fora da sala como já foi referido. Nesta sala encontram-se uma educadora, duas auxiliares de acção educativa e 14 crianças entre 1 e os 3 anos de idade.

Rés-do-chão

No rés-do-chão, após descer as escadas de acesso, seguindo em frente encontramos um corredor onde se situa a outra sala de Berçário, as outras duas salas de Creche e uma arrecadação de arrumos de roupa e uma arrecadação de material de apoio didáctico; as escadas abrem-se também para o refeitório ou sala polivalente, onde se situam a cozinha e uma arrecadação de materiais de limpeza. No lado oposto das escadas encontramos outro corredor que dá acesso ao gabinete das educadoras e da directora pedagógica, ao gabinete de reuniões, a uma casa de banho para adultos, às duas salas de jardim-de-infância e a um vestiário com cacifos para os funcionários.

Essencialmente, este é um espaço central na vida da instituição, pois é um local de encontros da equipa educativa e onde as crianças têm maior autonomia, pois todos os materiais e espaços destinadas a estas estão ao seu alcance.

A Sala de Berçário: tal como a do 1.º piso, também tem uma zona de actividade e de refeição e uma zona de dormir. Está equipada com um fraldário e uma copa de leite. Esta sala tem um grupo de 8 crianças desde os 4 até aos 12 meses de idade, acompanhadas por uma educadora e duas auxiliares de acção educativa.

As Salas de Creche: As duas salas de creche do rés-do-chão estão organizadas como as do 1.º piso e têm um dormitório comum que se situa na sala de creche 2 que fecha com uma porta de fole. No entanto, dividem a mesma casa de banho que tem acesso para as duas salas, e que também comporta três fraldários, três sanitas e dois lavatórios. Ambas as salas têm uma educadora, duas auxiliares de acção educativa e têm crianças entre 1 e 3 anos de idade. Cada sala inclui 13 crianças no grupo.

A Lavandaria: organizasse a roupa da instituição (toalhas, lençóis, tapetes, almofadas, babetes, etc.). Inclui uma máquina de secar e de lavar e uma máquina de passar a ferro, onde todos estes elementos estão inactivos. Este espaço não me mostrou algum

interesse, uma vez que quando existia alguma situação urgente, de última hora, não podia responder às minhas necessidades. Procurei este espaço no momento que realizei alterações na sala de Creche, onde procurei um tapete grande e almofadas para poder colocar junto da área da Biblioteca da sala. “...informei a Inácia que ia pedir à Vera, a coordenadora da instituição se terei disponível alguns tapetes como o da área de grande grupo e almofadas para a área da biblioteca”; “Esta disponibilizou-me os materiais após termos verificado na dispensa. Já na sala mostrei as crianças o que trazia e para que iam servir. A L. (2:5), o A. (2:5) e o F. (2:2) ajudaram a organizar o espaço, esticando o tapete e a colocar as almofadas no local mais indicado.” (Caderno de formação, 15 Abril 2011).

Quanto à intervenção em Jardim-de-Infância, encontrei neste espaço mais um tapete para podermos colocar no chão, no pátio exterior para realizar uma actividade motora. Então, embora se designe como lavandaria, poderia designar como arrumos de roupas.

O Refeitório / a sala polivalente: é um espaço multifuncional, tem cadeiras e mesas para servir o almoço e o lanche às crianças e aos funcionários, e também serve para realizar festas, formações ou para as crianças brincarem. As mesas e as cadeiras destinadas aos adultos, são de um tamanho mais elevado relativamente às das crianças. Na minha opinião, e apesar do espaço ser partilhado por todos (crianças e adultos) deveria ser um momento de partilha, onde cada adulto responsável por cada grupo, poderia fazer a sua refeição junto das suas crianças. Não só havia interacção em mais um momento do dia, como as crianças tinham o exemplo dos adultos que estavam a comer consigo. “Quero referir, que embora o momento da refeição decorra num espaço comum às duas salas de jardim-de-infância é notória a preocupação e o cuidado que a equipa educativa tem em proporcionar uma atmosfera calma e descontraída, sem pressões e conflitos e sem a preocupação de ver quem acaba primeiro.”; “O facto de os profissionais de educação se juntarem à mesa com as crianças faz com que seja criado um “modelo de participação”, ou seja, é criado um contexto rico, agradável e estimulante.” (Caderno de formação, 15 Abril 2011).

É um espaço abrangente, contendo ainda uma televisão e dois armários de apoio onde se encontram loiças e talheres.

A Cozinha: tem o material necessário para realizar os almoços, tem uma copa, uma despensa geral, átrio de serviço, câmara de frio, átrio interno, sala de convívio; e estão no espaço três cozinheiras, uma ajudante de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais.

Aqui são preparadas todas as refeições para as crianças e para os idosos do Centro de Dia. É um espaço interdito a pessoas estranhas ao serviço, garantido assim, as condições de higiene necessárias. Este é também um espaço de interação entre o pessoal da cozinha e os restantes utentes da instituição. Ao longo da minha PES observei situações onde se falava dos utensílios e ingredientes necessários para a confecção de um bolo, saber se precisavam do forno ou do frigorífico e as crianças perguntavam o que era o almoço e o que era o seu lanche a meio da manhã (se fruta ou bolacha). As funcionárias preocupavam-se com o esclarecimento das crianças, assim como poder ajudar no que fosse possível nas actividades das crianças e adultos em contexto de sala.

A Arrecadação: existe no refeitório materiais que dão apoio às salas do rés-do-chão e às casas de banho, pois é onde se encontram os toalhetes para as mãos, o papel higiénico, escadotes, detergentes, esfregonas, etc., que é repostos nestes locais.

O Gabinete da directora pedagógica e das educadoras: contém cadeiras, uma secretária e uma mesa redonda, computador, quatro armários e arquivos da administração. Neste espaço encontra-se uma directora responsável pelas respostas sociais da infância, professora Jacinta Barreto, uma directora pedagógica, educadora Maria Galego e também existe uma subdirectora, educadora Vera Rebola que normalmente está responsável por uma das salas de actividades.

O Gabinete de reuniões pedagógicas e atendimento familiar/Sala de isolamento: contém uma mesa e cadeiras, dois sofás e um armário com ficheiros. Aqui, ao longo da minha intervenção, pude ocupar este espaço para trabalhar mais particularmente no meu tempo livre (hora de almoço). Algumas educadoras procuram este espaço também, para se dedicarem a algum trabalho que exija máquina de costura, uma vez que também está presente.

Esta é uma sala pequena onde será feito o isolamento em caso de suspeita de gripe A. Apesar desta se designar de “sala de isolamento” e eu ter procurado saber mais acerca desta, não observei quaisquer materiais para o efeito no caso de situações de doença ou de urgência médica. Na minha perspectiva poderia conter uma maca e cadeiras, onde o

adulto ou a criança doente pudesse descansar ou ser assistido por um médico, quando a situação não exige o auxílio de meios de emergência médica.

A Casa de banho de adultos: contém uma sanita e um lavatório. Apenas a casa de banho maior inclui cacifos, tomando assim também a funcionalidade de vestiário de algumas funcionárias da instituição, e é onde estas guardam os seus bens pessoais, vestem a bata e trocam de calçado.

As Salas de jardim-de-infância: têm cada uma a sua casa de banho, ajustadas ao tamanho das crianças, e têm arrecadação, onde são guardados alguns materiais (papel, cartolinas, canetas, jogos, etc). As salas estão organizadas por áreas de aprendizagem, e cada sala tem uma educadora, uma auxiliar de acção educativa, e crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Cada sala comporta 25 crianças. Há ainda mais uma auxiliar de acção educativa polivalente que dá apoio a ambas as salas sempre que necessário. Na eventualidade de estar presente todos os recursos humanos (nestas salas) a auxiliar polivalente deslocasse para cada sala em dias alternados. Quando os recursos não estão todos presentes, irá apenas para a sala com a falta do recurso, mesmo não sendo esse o dia de lá estar.

O Corredor comum: às duas salas de jardim-de-infância podemos encontrar trabalhos das crianças expostos nas paredes e informações aos pais. E também é aqui que está localizada a biblioteca infantil, com três estantes com livros, uma televisão, um leitor de DVD e vários DVD's, vídeo e cassetes de vídeo infantis e alguns documentários, uma mesa, cadeiras, que são usadas pelas crianças quando estão neste espaço para uma leitura mais cuidada de livros, onde as crianças podem assistir a um filme ou até mesmo explorar livros mais calmamente. É um espaço com boa luminosidade natural e boas condições, onde se desenvolve actividades de leitura. É um espaço muito utilizado por toda a instituição. No decorrer da minha prática procurei muito este espaço, com o grupo de crianças de Jardim-de-Infância uma vez que foi fundamental para as pesquisas dos projectos que decorreram.

O Espaço exterior: existem dois, ambos muito amplos. Há um espaço exterior a que todas as salas do rés-do-chão têm acesso, este espaço comporta duas zonas, um recreio com pavimento sintético próprio para o exterior, que é necessário para reduzir o risco de acidentes assegurando uma maior e melhor segurança, onde se encontram os baloiços, triciclos e carros, escorregas, arcos e bolas que estão inteiramente à disposição das

crianças; e uma zona relvada, onde normalmente as crianças podem jogar à bola e fazer outras brincadeiras. É um espaço rico para desenvolver actividades de várias naturezas, sejam elas de expressão motora, ciências ou actividades noutros domínios. A sua área ampla faz com que seja um espaço muito apreciado pelas crianças da instituição. Não exige um horário de utilização, definindo cada educador a sua utilização de acordo com as suas funcionalidades educativas. Há também outro espaço exterior que normalmente é usado para realizar jogos em que se usa o chão para fazer marcas, como o jogo da macaca, por exemplo. Este espaço é de alcatrão e o acesso é feito por uma porta do refeitório, onde se encontra também um alpendre que é usado pelas funcionárias como espaço de convívio durante os intervalos do almoço.

Esta instituição tem ainda associada uma capela cujo acesso é feito pelo exterior. Esta capela é pequena e é constituída por um altar, uma sala de apoio e casas de banho. É nesta capela que são feitas algumas celebrações religiosas.

Quanto às características da instituição, considero a instituição com boas estruturas para responder às necessidades das crianças e adultos. Quanto à segurança, tal como referi anteriormente, a instituição é segura para todos os utentes. A comunicação entre crianças de várias idades e os recursos humanos é facilitada, levando a diversas interacções no pátio exterior, na área sintética onde se encontram os baloiços e triciclos.

2.4 TRABALHO EM EQUIPA E ENTRE EDUCADORES

Tal como me foi dito pelas educadoras das salas onde me encontrei a estagiar, o trabalho das educadoras é realizado através de planificações realizadas por cada uma em conjunto com as auxiliares da respectiva sala. Ou seja, o trabalho é feito e planificado com as auxiliares através do levantamento de ideias sobre os interesses e necessidades do grupo. Essas propostas são apresentadas nas reuniões semanais de educadoras onde são discutidos assuntos como as actividades propostas, os projectos, e onde há troca de ideias e sugestões entre educadoras. Nestas reuniões também são abordados assuntos que dizem respeito às festividades.

As educadoras trabalham em equipa promovendo actividades conjuntas e reflectindo sobre actividades realizadas, cujo principal objectivo é melhorar o que foi feito ao longo das semanas. Por vezes, entre salas, juntam os vários grupos para fazerem trabalhos conjuntos promovendo assim a troca de experiências e de saberes entre as diferentes valências e favorecendo a aprendizagem mútua das crianças. Posso acrescentar, com base nas minhas observações que a equipa, principalmente as educadoras se reúne com alguma regularidade com a directora pedagógica discutindo assim assuntos pertinente dos contextos e algumas planificações. Há um trabalho de parceria entre as educadoras, uma vez que acreditam que a troca de experiências, enriquecem os contextos educativos das crianças onde estão inseridas. Sempre em equipa, é discutida as possíveis soluções, visando dar respostas a problemas que possam surgir. Na minha perspectiva, e com base na pouca experiência que tenho, mas perspectivando o futuro, considero ser fundamental o trabalho em parceria, uma vez que se discute cooperadamente ideias e opiniões, e este aspecto é essencial para assegurar o bem-estar e desenvolvimento de todas as crianças. De um certo modo, também trabalhei cooperadamente com educadoras de outras salas da instituição, a qual foi uma experiência muito significativa poder ouvir outras opiniões levando-me a tomar outras perspectivas do meu trabalho. Esta situação ocorreu nos preparativos da festa de Carnaval e da festa final de ano, onde as educadoras e estagiárias trabalhavam cooperadamente com o mesmo objectivo.

2.5 TRABALHO COM FAMÍLIAS E COMUNIDADE

Tal como é referido no Projecto Educativo, o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima dá grande importância ao envolvimento dos pais e da comunidade no dia-a-dia da instituição. Por isso são feitos seminários trimestrais sobre temáticas relacionadas com a educação de infância nos quais os pais, bem como outros membros da comunidade, podem participar. Durante a minha prática ocorreu o Encontro Temático “A Criança, a Saúde e a Creche”, acompanhado e dinamizado por uma médica pediátrica e uma médica de medicina geral. Esta foi mais uma das sessões de esclarecimento não só aos profissionais de educação como aos pais e encarregados de educação. Estas sessões abordam diversos temas, como o bem estar da criança, como podemos trabalhar com a criança, como enfrentar alguma dificuldade, entre outras. Estas temáticas são abordadas com base em questões mais frequentes dos familiares em que será convidado um especialista da área para esclarecer as famílias quanto às suas dúvidas. São feitas reuniões formais e informais, e debates sobre assuntos específicos de cada valência, nos quais os pais são convidados e devem participar, de modo a acompanharem o desenvolvimento do seu filho, e também para estarem a par daquilo que é feito na instituição de acordo com a evolução de determinados assuntos que dizem respeito à educação de infância. E com isto pretende-se que se envolva toda a comunidade educativa (crianças, técnicos, auxiliares e famílias) nos momentos de planeamento e avaliação da prática pedagógica. Existe também a possibilidade dos pais poderem participar em actividades propostas pela instituição, ou de poderem ser eles a propor actividades; nas festas e nos projectos realizados pela mesma.

No que se refere ao trabalho com a comunidade, o Projecto Educativo também dá grande relevância ao seu envolvimento na vida da instituição, através da criação de protocolos de cooperação com a Universidade de Évora, que possibilitam a admissão de estagiários na formação inicial de educadores de infância. Este Projecto Educativo também propõe o desenvolvimento de actividades e projectos em parceria com a Câmara Municipal de Évora, com o Centro de Saúde, com instituições com respostas sociais de creche e jardim-de-infância, com Centros de Dia, com o Clube Desportivo de Frei Aleixo, com a população do Bairro do Frei Aleixo e Bacelo e ainda com livrarias da cidade, tendo em vista a realização de uma Feira do Livro na instituição.

No decorrer das minhas observações pude comprovar o quão importante é este trabalho com a comunidade, pois presenciei uma visita das crianças ao Centro de Dia, que faz parte do Centro Paroquial Social Nossa Senhora de Fátima, onde foram comemorar o dia de São Martinho com os idosos que frequentam este Centro.

3. CONCEPÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

Os suportes que utilizei para a minha prática com um carácter de maior relevância foram os seguintes: o Manual dos Processos-Chave da Creche e as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, fomentando assim as minhas experiências, competências a nível pessoal, social e profissional.

Estes suportes foram essenciais para as faixas etárias com que trabalhei, pois a educação é a primeira etapa na vida da criança, permanecendo ao longo da sua vida. Preparar crianças para bons adultos é a função do educador. Este contributo de qualidade foi fundamental para desenvolver a minha prática de uma forma positiva, respondendo às necessidades das crianças nesta fase tão importante do seu desenvolvimento. Estes referenciais serviram ainda de apoio à minha prática concedendo uma estrutura lógica ao meu trabalho. A minha intervenção foi dirigida para que se desenvolvesse trabalho de projecto pedagógico, alargando os conhecimentos das crianças, envolvendo oportunidades de aprendizagem diversas nas diferentes áreas de conteúdo. O enriquecimento de conhecimentos das crianças na educação Pré-Escolar é da responsabilidade da equipa educativa, ou seja, da educadora com o apoio da auxiliar da sala: A educadora desenvolver vinte e cinco horas semanais de actividade lectiva na sala com as crianças. O termo lectivo não se refere ao entendimento que é feito para outros ciclos referindo-se às aulas mas é sim um tempo planificado e avaliado com vista ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em Creche e em Jardim-de-Infância adoptei o modelo curricular que as educadoras efectivas já seguiam anteriormente. Em Creche o Modelo Curricular High-Scope e em Jardim-de-Infância o Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna. O facto de serem dois modelos diferentes em creche e em Jardim-de-Infância realizei algumas alterações que irei abordar nos itens seguintes.

3.1 FUNDAMENTOS DA ACÇÃO EDUCATIVA

O trabalho da educadora da sala de Creche é desenvolvido no âmbito do Modelo Curricular High-Scope, uma vez que é este modelo é seguido e proposto pela direcção pedagógica. Estabeleceu, ainda, alguns objectivos com os quais pretende orientar a sua acção educativa neste contexto:

- *Observar individualmente e em grupo*¹;
- *Planificar dando resposta às necessidades do grupo*; A sala onde desenvolvi a minha prática, não é um circuito fechado, logo recebi imensas informações externas (família e de elementos da comunidade). Desenvolvemos um trabalho em parceria com a comunidade, através das saídas ao exterior, aproveitando os recursos próximos disponíveis. A participação das famílias também se tornou mais visível uma vez que eram convidadas com maior regularidade a visitar o espaço educativo.
- *Proporcionar intenções educativas através do trabalho em sala*; este princípio foi tido em conta por mim, durante toda a rotina, na qual eu me mantinha atenta às solicitações das crianças, respondendo às mesmas de forma adequada ao enriquecimento da aprendizagem. Especialmente nos momentos de brincadeira livre, onde valorizei e transmiti isso a toda a equipa que trabalhava comigo (educadora e auxiliares), valorizei as aprendizagens das crianças e partindo delas para situações mais complexas de desenvolvimento. É neste aspecto que me centrei mais pormenorizadamente na minha acção educativa ao longo de toda a minha intervenção.
- *Avaliar os objectivos da acção educativa*;
- *Comunicar a toda a comunidade interveniente (grupo de trabalho, equipa e familiares) o trabalho realizado*. Este princípio foi observado, não só mas também, em conversas de grande grupo, em reuniões, quando necessário, onde as crianças têm oportunidade de se expressar e de se sentirem valorizadas pelo seu contributo. Ao longo da minha prática tentei seguir estes objectivos da educadora, centrando cada vez mais na criança, onde esta se expressava de uma forma livre e espontânea na apresentação do seu produto. Com a motivação foi

¹ Agostinho, I. *PPS* (2010)

influenciando o restante grupo, onde tivemos de organizar em equipa (as crianças com o meu contributo), definindo assim quem apresentava o seu trabalho primeiramente.

É de uma forma conclusiva, que saliento o trabalho de planificação e pedagogia (educadoras e auxiliares de outras salas), que fazem um trabalho de parceria excelente, fazem com que as actividades dirigidas não sejam as mais importantes, assumindo assim um papel mais secundário. As actividades livres, espontâneas e as rotinas de cuidados são momentos muito importantes para o fortalecimento de relações afectivas e educativas. Na minha opinião, é neste aspecto que se admite o conceito *educare*, como aprofundamento da acção educativa, onde os adultos estão com atenção às necessidades de cada criança em particular e as crianças estão envolvidas num ambiente calmo e confortável para que tenham disponibilidade para aprender explorando o mundo à sua volta. Este conceito insere-se nas rotinas, podendo ser observado na atenção que cada adulto emprega a cada criança, tal como referi anteriormente, dando respostas às suas necessidades físicas e psicológicas individuais; da construção das relações de confiança e do seu enriquecimento; das ocasiões de interacção facultadas com as outras crianças; da exploração livre que o ambiente da sala permite, pois é seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento de cada criança.

Quanto à sala de Jardim-de-Infância a educadora recorre ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna para apoiar o seu processo educativo. Apesar de estarem presentes alguns pressupostos deste modelo, na prática educativa desta educadora, este não é implementado na sua totalidade o que levou a que em conjunto elegêssemos o aprofundar do modelo como objectivo da PES II em Jardim-de-Infância. A autonomia e a organização são princípios subjacentes à prática da educadora, que podem ser observados na organização do espaço e dos materiais e na organização da rotina diária. Desta forma, as crianças devem sentir-se bem no espaço que ocupam todos os dias e os materiais têm de estar, ao alcance das crianças, para fazerem uso destes sem necessitar de solicitar o adulto. Considero a sala funcional, pois todas as áreas estão interligadas, permitindo assim a interligação de aprendizagens e conhecimentos, tal como é referido no Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna. Quanto às rotinas diárias, eu, em colaboração com a educadora, dei mais importância aos circuitos de comunicação, que tal como este modelo defende, são muito importantes; estes foram

observados nas reuniões de planeamento e nas reuniões de avaliação com as crianças, as quais todas as crianças tiveram oportunidade de partilhar experiências e de defender ideias. A rotina de sexta-feira, da reunião de conselho, passou a existir, contrariamente ao que a educadora defendia, que considerava não ser adequada à idade das crianças, visto termos muitas crianças novas no grupo. Esse assunto foi acordado por ambas, implementando assim esta rotina, durante a minha intervenção. No entanto, a implementação desta rotina implicou ainda a introdução de um instrumento de pilotagem que não se encontrava na sala: o diário de grupo. Este instrumento é fundamental para fazer a mediação das reuniões de conselho, pois sem ele estas reuniões não faziam sentido. Em colaboração com a educadora implementei estes dois pontos na rotina, passando a educadora a trabalhar os mesmos instrumentos. A educadora utiliza alguns instrumentos de pilotagem do MEM: o mapa das presenças e o mapa das tarefas. A metodologia de projecto era utilizado pela educadora, mas foi também enriquecida ao longo da minha intervenção.

Na minha PES, o principal objectivo da utilização destes instrumentos de trabalho foi ajudar a criança no seu desenvolvimento, autonomia e conhecimento de si e do que o rodeia, tentando encontrar respostas seguras para este tipo de questões relacionadas com a autonomia e organização.

3.1.1 APRENDER NA CRECHE

Tal como refere Post, J. et al (2007), os bebés aprendem activamente desde o seu nascimento. É através do contacto e as relações que se estabelece com as pessoas e a exploração do que os rodeia, os bebés descobrem formas de manipulação, de se apoiarem e explorarem objectos, e como comunicar com as pessoas que os rodeiam.

Durante os primeiros anos de vida, os bebés e as crianças pequenas descobrem o mundo com base na observação e das acções praticadas por quem os rodeia e dos objectos que lhes despertem a sua atenção. Os bebés assim como as crianças pequenas comunicam o que sentem, através dos gestos, expressões faciais, dos sons e com base nas suas explorações concebem uma relação de confiança com os pais e os educadores. É no contexto de aprendizagem através da acção, baseada nas suas experiências directas ou imediatas, que a criança vai construindo o seu conhecimento que irá ser facilitador da compreensão do mundo ao longo da sua vida. A designada **aprendizagem pela acção** está associada ao apoio que o adulto atribui à criança, incentivando-a à curiosidade e ao desejo de exploração recorrendo aos seus sentidos. O apoio por parte do adulto, através da compreensão e valorização é, fundamental para um crescimento e um desenvolvimento saudável do bebé ou da criança pequena.

É no decorrer das interacções que se estabelecem entre o adulto e o bebé ou criança pequena, que se apoiam para explorar o mundo que o rodeia. Assim é o adulto o responsável por depositar confiança na criança, estabelecendo uma relação de proximidade, tal como é defendido pelo Modelo Curricular Hight-Scope, designado “adulto de referência”. A interacção com pais e outros educadores também é, muito importante pois é na relação que a criança procura saber mais acerca do meio envolvente e compreender, influenciada por esta interacção. Desta forma, torna-se indispensável o relacionamento positivo, forte e consistente entre o adulto e a criança para um desenvolvimento destas com as mesmas características. Para designar a interacção adulto-criança, é fundamental estar sempre associada a palavra “incentivo”, pois o educador de infância necessita de estabelecer uma relação consistente, afectuosa e dedicada com a criança criando assim um ambiente seguro onde todas as acções das crianças são valorizadas. De acordo com o conhecimento da prática e de alguma teoria no que se refere ao desenvolvimento da criança, as acções dos educadores deverão ter em conta a perspectiva da criança. É da responsabilidade do adulto reforçar a

comunicação dos bebés e crianças pequenas sem incentivar a suas concepções. Quanto à resolução de conflitos, o educador deve incentivar as crianças na resolução dos mesmos sozinhos, mas o educador deve escutar e apoiar o discurso. “(...) a C. (2:5) aproximou-se de mim, procurando o meu colo e conforto. Estava com um ar um pouco ensonado e triste. Para perceber o que se passava, questionei acerca do que se passava(...) (...) e voltei a questionar: “C., porque estás triste?”. Ela respondeu: “A L.R. não quer brincar comigo!” E eu: “Porquê? Zangaram-se?”. Ela respondeu: “Não sei, ela não fala comigo!”. Eu sugeri que fossemos falar com a L.R.. “L.R., estás zangada com a C.?” “Estou, ela bateu-me na cara”, respondeu. “Então, assim já sabemos porque a L.R. não quer brincar contigo, não é C.? Então e porque bateste à C.? Achas que fizeste bem?”, questionei olhando para a L.R. (3). A L.R., com um ar tristonho respondeu, “Não, desculpa, não vou voltar a fazer isso. Podemos ir brincar”. “Está bem, mas não podes bater-me”, respondeu a C. (2:5). Observei atentamente que estavam autonomamente a resolver o conflito, por isso me afastei”. (Caderno de formação 26 Abril, 2011)

No estabelecimento destas interações, a criança torna-se capaz e confiável na relação de si, que vai influenciar a sua relação a nível futuro.

De acordo com este modelo, existem quatro estratégias fundamentais para que o educador estabeleça confiança com a criança:

- Constituir linhas orientadoras visando a continuação dos cuidados prestados à criança, entre outras devem-se incluir as seguintes:

- *“Centralizar o dia de cada criança em torno de um educador responsável”*, este educador deverá ser um “abrigo” para cada criança, isto é, a pessoa em quem a criança confia;

- *“Formar pequenos grupos de crianças que partilham uma equipa de educadores”*. Trabalhar com um grupo reduzido de crianças permite prestar uma atenção mais individualizada. Estabelecer contacto visual com todos e estar disponível caso a criança necessite de apoio;

- *“Manter juntos, de um ano para o outro, educadores e crianças”*, trabalhando de uma forma continuada com o mesmo grupo de adultos e pares;

- *“Organizar os horários dos educadores em função das necessidades das crianças”*, de forma a estarem presentes quando estas chegam ou se vão embora, tomam

as refeições e dormem a sesta, ou seja nos momentos que é prestado uma atenção mais individualizada à criança;

- *“Informar crianças e pais sobre as ausências e regresso do educador”*, pois as crianças devem saber o que se passa no mundo à sua volta para assim o compreenderem melhor;

- *“Pedir aos educadores responsáveis para registar as observações das crianças”*, prestando uma atenção mais individualizada à criança e observando os seus progressos com o tempo;

- Estabelecer-se um clima de confiança com as crianças, para tal deverão seguir-se as seguintes orientações:

- *“Tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa e calmamente”*. Esta orientação é primária para que a criança se sinta tranquila com o educador, poderá ser nos momentos de brincadeira *ou de higiene*;

- *“Ter prazer nas interações com as crianças”* adaptando o seu estilo de interação a cada criança individualmente;

- *“Responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças”*, para que a criança saiba e sinta que o adulto está atento para a poder ajudar;

- *“Dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira”*, de um modo espontâneo;

- *“Apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos”*, incentivando o estabelecimento de relações a níveis futuros;

- Estabelecer uma relação cooperante com as crianças. É importante estabelecer parcerias com as crianças fazendo esforços para criar um sentimento de partilha de poder e para que as crianças se sintam livres para brincar e explorarem o mundo à sua volta. Para estabelecer estas parcerias é importante seguir algumas práticas educativas:

- *“Interagir ao nível físico da criança”*, pegando frequentemente na criança ao colo ou baixando-se, ajoelhando-se, sentando-se ou deitando-se para estar ao nível da criança;

- *“Respeitar as preferências e os temperamentos das crianças”*, adequando as nossas interações a cada criança;

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

- *“Seguir a vontade da criança”* ao longo do dia durante a brincadeira e as rotinas;
- *“Observar e ouvir as crianças”* de modo a existir uma comunicação facilitadora;
- *“Comentar e reconhecer”*. Comunicar e conversar de uma forma de tipo dar e receber, esperando a sua vez e dando espaço para a resposta das crianças;
- *“Olhar para as acções da criança a partir dos seus pontos de vista”*, e assim as poder compreender;
- *“Deixar a criança escolher quando esta tem qualquer coisa para fazer”*.
- Auxiliar as ideias das crianças com o intuito de ir ao encontro dos seus interesses e ideias, assim é importante:
 - *“Focar-se nos pontos fortes e interesses das crianças”* e não nas suas incapacidades;
 - *“Antecipar as explorações das crianças”* proporcionando um contexto de aprendizagem pela acção;
 - *“Encorajar e recolher as escolhas na exploração e na brincadeira”* para aprender de uma forma autónoma;
 - *“Ajudar as crianças a alcançarem aquilo a que se propuseram”*. Com o auxílio de uma observação cuidada os educadores saberão quando devem ajudar as crianças a levar a cabo as suas ideias;
 - *“Dar às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais”*;
 - *“Apoiar as crianças na resolução de conflitos sociais.”*(Post,J. et al 2007: 94).

É neste sentido que orientei a minha prática. Segui os princípios orientadores do Modelo Curricular High-Scope na forma como as crianças aprendem: os bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, ou seja o facto de bater com a mão numa bacia com água, a criança observa o que acontece. Tal como referi anteriormente é a aprendizagem pela acção. As interacções positivas com os adultos e os objectos são fundamentais para a exploração do mundo, e surgirem daí diversas experiências. Quanto aos bebés e crianças aprenderem porque querem, refere-se à autonomia que estes têm que definem o seu ritmo e o meio de aprendizagem, assim quanto maior for o seu desenvolvimento, as suas decisões tornam-se mais complexas.

Esta competência de decidirem por si, permite-lhes atingir o prazer e o controlo pessoal, por exemplo a criança aponta para o objecto que quer. Este item refere-se ainda à capacidade que a criança têm de controlo nas pessoas ou nos materiais, por exemplo a C. (2:5), sempre que se prepara para ir dormir a sesta, procura um boneca do baú da sala para ir dormir consigo. Outro princípio que orientei a minha prática foi as crianças comunicam o que sabem, ou seja, quando nasce, comunica através do choro para manifestar um sentimento, como a fome, desconforto e insegurança, posteriormente passa a agitar alguns membros do seu corpo como os braços ou as pernas, mais uma vez para representar um sentimento (agitação ou felicidade), ao iniciar o palrear repete uma consoante ou vogal escutada por conversas próximas de si. Quando a criança vocaliza algumas palavras dá-se o início da linguagem telegráfica, como o F. (2:2) que faz uso da palavra “brincar”, para dizer, “ quero ir brincar”. A comunicação que a criança faz uso é fundamental para esta se relacionar com diversas pessoas. No último princípio, as crianças aprendem num clima de confiança. É fundamental um ambiente com muitas interacções positivas por parte de todos os adultos, respondendo assim aos interesses e necessidades das crianças. Assim a criança está segura e confiante, pois “quando choro, alguém me ouve e vem dar-me conforto”. Adquirida esta relação de confiança adulto-criança, a criança sente-se mais confiante para explorar o meio que a envolve. Se esta relação de confiança não existir, a criança fica deprimida, desmotivada, levando a graves problemas de desenvolvimento, apesar de ter cuidados básicos como a alimentação e a higiene.

Assim, torna-se fundamental que o educador aprecie e valorize as brincadeiras e explorações das crianças assim como, o que querem transmitir, para passar um sentimento de conforto e segurança à criança. Para que estas relações de confiança se estabeleçam é fundamental o contacto físico como o abraço, pegar ao colo, mudar a fralda, entre outros. É da responsabilidade do adulto, estar atento aos sinais que a criança transmite para logo de seguida poder explicar o que irá suceder, incentivando e ajudando a criança na solução do seu problema. Para isso o educador deve ter um planeamento bem estruturado evidenciando todos os momentos de rotina e actividades das crianças. Também a escolha dos materiais é fundamental, uma vez que estes irão proporcionar às crianças desenvolvimento, por isso também a necessidade de estes serem em quantidades suficientes para todas as crianças presentes na área de interesse.

Quanto aos materiais, estes deverão estar devidamente identificados para fácil arrumação dos mesmos. Esta identificação permite a criança poder escolher, fazer uso dos mesmos e arrumar nos locais indicados para o efeito. Relativamente ao espaço, este deverá estar dividido por áreas de interesse, que de acordo com o modelo são as seguintes:

- Área dos blocos;
- Área dos jogos;
- Área da casinha das bonecas;
- Área da areia e da água para crianças;
- Área do movimento para crianças;
- Área das artes;
- Área dos livros.

No que respeita à rotina diária ainda com o planeamento, esta deverá ser congruente e firme, onde os tempos, os espaços e as actividades deverão estar bem diferenciados e com a maior variedade de actividades dentro ou fora da sala, promovendo o desenvolvimento e respondendo às necessidades. Assim também, ter em conta os tempos de grande grupo, pequeno grupo e individual. Deverá ser incluído o processo “planear-fazer-rever” para as crianças se situarem ao longo do seu dia de trabalho.² (ver anexo 1). Todos estes momentos são essenciais na aprendizagem activa das crianças e que irei abordar mais à frente.

² http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/jornadas_coc_elisaleandro.pdf

3.1.2 O MODELO DO MEM PARA O PRÉ-ESCOLAR

Com a mudança dos tempos, a Pedagogia da Educação de Infância tem vindo a sofrer alterações, que se revelam fundamentais e que implicam uma reestruturação do conceito de educação de infância. O mundo social, político, económico e cultural dos nossos dias é caracterizado por alterações de processos rápidos e radicais. A modificação que Ferry se refere (1991, cit in: González; 2002) significa “*ruptura, mutação inacabada*”, aplicando-se nos dias que vivemos levando-nos a ter que fazer mudanças. É prioridade a existência de uma sociedade com maior democracia, em que este valor seja incluído na formação das crianças, que serão os futuros adultos na sociedade. Assim, é fundamental que os profissionais de educação sejam formados com bases sustentadas, capazes de organizar um ambiente institucional e profissional, onde possa responder democraticamente aos interesses e necessidades do grupo de crianças, através de uma fundamentação da concepção educativa assente em bases sólidas. Na minha opinião, o Modelo Pedagógico do MEM têm um contributo muito importante para isso, fundamentando e sistematizando as teorias do quotidiano educativos.

O Movimento da Escola Moderna Português (designado MEM) “*é uma Associação Pedagógica de Professores e outros profissionais de educação*” (in: http://www.movimentoescolamoderna.pt/associa/aprent_geral.htm), criada nos anos 60 e apenas formalizada legalmente em 1976. Deste ponto, posso concluir que a sua base é criada num momento histórico pré-Revolução de Abril, o que irá marcar as práticas de sustentação pedagógica ao longo do tempo, como analisarei mais adiante. A sua fundação decorre da fusão de três práticas convergentes, segundo Sérgio Niza (1992):

A concepção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet; e a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato de Professores, entre 1963 e 1966” (pág. 125).

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Portuguesa têm como base três subsistemas assimilados de organização do trabalho e aprendizagem:

- Estruturas de cooperação educativa;
- Circuitos de comunicação;
- Participação democrática directa.

Um dos limites mais importantes da filosofia deste Movimento, está ligada à forte aposta numa formação democrática, apoiada numa pedagogia explícita e assumida, ou seja, a construção de uma pedagogia que produz respostas válidas e pertinentes para as mais diversificadas situações pedagógicas. As propostas Educativas e Sociais mais humanas e a Democracia são, desta forma, dois pontos assentes na filosofia que direcciona o MEM, e que vão procurar à negociação progressiva (planificação e avaliação) a base que sustenta a construção e transmissão de valores e significados das práticas.

Sendo assim, este discurso é fundamentado por três finalidades educativas, que Sérgio Niza (1992), diz não se tratarem de “*três domínios da formação dos alunos, mas de três dimensões interdependentes que dão sentido ao acto educativo, conscientemente participado na sua construção e devir*” (pág. 127). São elas:

1. a iniciação às práticas democráticas
2. a reinstituição dos valores e das significações sociais
3. a reconstrução cooperada da Cultura

Assim, estas finalidades sustentam todo o acto educativo, o que se espelha num sistema de organização cooperada, através do qual o cenário educativo é construído (actividades, meios, tempos, responsabilidades, regulação). Destas finalidades, sucedem 7 finalidades educativas, que também elas compõem a acção educativa (NIZA, 1992: 128-130):

1. *Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação* (que nos aponta para a utilidade da escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização, como estratégia de formação democrática que o orienta do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem);

2. *A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo* (ou seja, já que são as crianças os agentes deste processo social, é necessário que a tomada de decisões seja efectuada através da progressiva negociação entre as partes envolvidas, professores e alunos);

3. *A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em Conselho de Cooperação Educativa* (este conselho é a norma formal e social da vida escolar, abrangendo toda a vida escolar, desde a planificação à realização e respectiva avaliação).

4. *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos* (que nos remetem para a importância da homologia de processos, ou seja, permite o afastamento do excesso das formas de simulação e de truques didáticos, que tendem a infantilizar os processos educativos. Salienta-se aqui, a importância da apropriação da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano);

5. *A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação* (que valorizam os saberes e as produções dos alunos, dando especial importância e sentido à partilha desses processos com o grupo, e com a restante comunidade);

6. *As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos* (através da partilha de saberes e de formas de interacção com a comunidade);

7. *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos* (para além das formas de interacção já explicadas, aqui é ressaltada a importância da participação de vizinhos e outras instituições para a realização dos projectos individuais e colectivos).

Estes princípios só fazem sentido se forem interiorizados pelo profissional de educação, que os aceita e que os toma como elos de ligação essenciais a uma educação de qualidade. Deste modo, a reunião para reflexão e partilha de experiências é um meio de autoformação.

Segundo Sérgio Niza (2007), a constituição de grupos no jardim-de-infância deve ser heterogénea, pois esta heterogeneidade de gerações e culturas faz com que as crianças ganhem respeito pelas diferenças individuais com o espírito de entreajuda, e que se enriqueçam cognitivamente e socioculturalmente.

Existe também uma grande necessidade de que haja um clima de livre expressão das crianças reforçando sempre as suas opiniões, ideias e experiências de vida. O Educador deve mostrar-se disponível para registar as mensagens das crianças, estimular as produções técnicas e artísticas bem como, a fala. O tempo lúdico da actividade e a exploração de ideias e de materiais devem ser permitidos à criança, para que posteriormente haja uma interrogação que possa originar projectos de pesquisa propostos pelas crianças ou pelo Educador.

Quanto à regulação do planeamento e da avaliação, segundo este modelo, apenas é possível com o auxílio de um conjunto de instrumentos de pilotagem, construídos e utilizados diariamente pelo grupo. Sendo assim, na sala de actividades, numa das paredes deverão estar presentes todos os mapas que permitam a inclusão da criança na planificação, gestão e avaliação de todas as actividades educativas (Niza, 2007). São ainda, instrumentos construídos em conjunto com a educadora e as crianças. Esses instrumentos são: o Plano de Actividades; a Lista Semanal dos Projectos; o Quadro Semanal da Distribuição de Tarefas; o Mapa das Presenças e o Diário de Grupo. O Plano de Actividades é composto por tabela de dupla entrada. Na coluna da esquerda, na vertical, está escrito o nome das crianças, e na coluna horizontal deverão estar descritas as actividades que podem realizar-se no espaço da sala (leitura, escrita, pesagem, etc), estando associadas a cada área. É um mapa que normalmente é complementado pelo Plano Semanal de Projectos, onde se registam os vários projectos a decorrer na sala, bem como a identificação dos elementos que vão intervir e a duração do projecto. Neste modelo curricular, como tem vindo a ser explicitado, a metodologia de Projecto é uma abordagem recorrente e frequente na vida educativa de uma sala de actividades. Designa-se de *Projecto*, um conjunto de actividades, projectadas mentalmente para dar resposta a uma questão colocada. A previsão do projecto é fundamental e as actividades que daí surgem para responder a esta questão inicial também, para as crianças obterem esta resposta, mesmo que não seja a exacta. A maioria dos projectos surge na conversa da manhã, onde as crianças relatam questões, dúvidas, anseios e novidades, partindo-se para a explicitação de quem fica responsável para a realização de determinada etapa. Normalmente, nesta abordagem, seguem-se vários passos: formulação do projecto; levantamento diagnóstico sobre os recursos de que já se dispõe; divisão e distribuição do trabalho; realização do trabalho e comunicação. Desta forma, revela-se importante que a regulação das actividades, sempre que possível, passe por todas estas etapas.

O Quadro das tarefas é outro instrumento importante, através do qual se regula a realização de determinadas tarefas essenciais ao funcionamento da sala, como por exemplo regar as plantas ou alimentar os animais. De um lado da tabela encontram-se as tarefas e do outro lado encontram-se separadores que permitem colar a identificação do responsável por essa tarefa.

No Mapa Mensal de Presenças, cada criança marca com um símbolo, igual para todos e combinado previamente, a sua presença nos dias em que se encontra no jardim-de-infância. É com base na interpretação deste mapa que as crianças adquirem com maior facilidade a consciência do tempo a partir de determinados factores, como por exemplo, vivências e ritmos. Esta interpretação deverá ser feita ao longo do ano escolar, assim como todos os registos, para desenvolver o sentido “*lógico-matemático, linguístico e social*”(Niza, 2007: 132).

O Diário de Grupo é um instrumento de regulação do grupo, que é analisado no Conselho de Sexta-Feira. É constituído por um quadro, realizado numa folha com dimensões, nunca inferiores a 90X60cm, e separado por quatro colunas. As primeiras duas referem-se a aspectos positivos e negativos (da educadora e das crianças) acerca de situações pertinentes durante a semana, estando referenciada pelas colunas “Gostei” e “Não Gostei”. A terceira coluna corresponde ao registo da realização de actividades que tenham sido significativas ou importantes para o grupo durante a semana, sendo designada por “Fizemos”. A quarta e última coluna, refere-se à descrição de sugestões, indicada por “Queremos” ou “Desejamos”, que será a base para a planificação de futuras situações a realizar na semana seguinte, caso seja possível. Desta forma, de uma maneira mais formal, posso dizer que nas primeiras três colunas se faz o “*balanço sociomoral da vida semanal do grupo*” (Niza, 2007), sendo estas preenchidas com base no debate, permitindo detectar os problemas e eventuais resoluções. Por sua vez, a última coluna permite o planeamento de próximas actividades, o que supõe que a avaliação se segue sempre ao planeamento das situações, de acordo com os pressupostos do processo educativo.

Niza (2007) afirma que o sistema de avaliação deve estar integrado no processo de desenvolvimento da educação, e isso leva a que seja dada muita importância à função de regulação formativa, embora a cooperação nas práticas educativas também tenha muito relevo, ainda mais porque as crianças são implicadas nesses juízos em conselho de balanço.

Na interacção entre as crianças e os educadores cultiva-se uma observação formativa. Devido a isso, destacam-se como informantes da regulação formativa, a observação espontânea, que pode orientar registos colectivos e individuais de produção; as comunicações das crianças; o acompanhamento nos processos de produção; as

ocasiões registadas no diário de grupo e o debate e a reflexão em conselho. Em conjunto estes informantes permitem uma avaliação cooperada, integrada na acção e nas aprendizagens. Trimestralmente os pais são convidados a participar numa reunião em que são mostradas as produções e os registos de planeamento e de avaliação das crianças.

De acordo com Sérgio Niza (2007), o espaço educativo deverá ser composto por seis áreas de actividades, espalhadas pela sala, incluindo uma área polivalente, que se localiza no centro desta, destinando-se ao trabalho colectivo. Se eventualmente, no Jardim de Infância, as crianças não tiverem acesso à cozinha, será pertinente a organização da área da cultura e educação alimentar, na sala.

As áreas básicas, organizam-se, no espaço de sala, por:

1. Biblioteca e documentação;
2. Oficina da escrita e reprodução;
3. Actividades plásticas e expressões artísticas
4. Carpintaria e construções;
5. Laboratório de ciências e experiências;
6. Brinquedos, Jogos e “Faz de Conta”.

A área da biblioteca é um espaço que está organizado, habitualmente, com um tapete e almofadas. Aqui podem ser consultados documentos (trabalhos produzidos por crianças, projectos das crianças, correspondência de outros amigos) e ainda livros e revistas. Este espaço pode ser considerado como fundamental centro de documentação, que será a fonte de documentos de apoio à maioria dos projectos a decorrer na sala, sejam eles de que natureza for. Desta forma, é importante que a documentação existente na biblioteca seja variada e de uma riqueza suficiente para dar apoio aos vários tipos de projectos.

Na oficina da escrita e reprodução podemos encontrar uma máquina de escrever, um computador com impressora ou a prensa de Freinet, sempre que possível, um limógrafo ou outro instrumento que permita a realização da escrita de textos com a respectiva ilustração. Neste espaço ficam afixados, essencialmente, textos que as crianças produzem oralmente e escritos pela educadora, bem como experiências de pré-escrita e escrita, executadas neste ou noutro espaço pelas crianças.

O ateliê das actividades plásticas e expressões artísticas deverá ser um espaço que permita apoiar as construções artísticas e plásticas das crianças, contendo utensílios para pintar, desenhar, modelar e tapeçaria.

Por seu lado, a oficina de carpintaria deverá ser um espaço que a criança possa auxiliar e apoiar a construção de diversos materiais, inventados ou não, podendo ser úteis para projectos a decorrer na sala. É um espaço cujos materiais sejam reais o suficiente para que permitam a vivência real de diversas experiências e actividades, devendo evitar-se os materiais de plástica ou de brincar que cortem estas experiências, bem como materiais estereotipados. Neste espaço podem construir-se, por exemplo, instrumentos musicais ou maquetas, com auxílio de materiais disponíveis noutras áreas.

O laboratório de ciências e experiências é um local que, pela sua riqueza de materiais, propicia actividades que incluam a medição e pesagem, criação e observação de animais, experiências com ficheiros ilustrados, indicadores com a variação do tempo, e outros utensílios onde seja possível registar o que é observável assim como solucionar problemas científicos. Deste modo, o mapa do tempo deverá ser um instrumento de pilotagem que se localize neste espaço, permitindo o estudo e o registo das variações do estado do tempo. Deverá conter instrumentos de pesagem, com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, etc.

O espaço destinado aos brinquedos, jogos tradicionais e brincadeiras de “faz-de-conta” é um espaço onde emerge o jogo simbólico, devendo ter materiais ricos e diversificados que apoiem este conceito. Deverá incluir um baú com roupas e adereços, uma casa das bonecas, com utensílios o mais aproximados da realidade possível, fantoches, bonecos, malas, adereços e outros materiais que permitem representações dramáticas, que podem ou não ser susceptíveis da realização de projectos.

A área da educação cultura alimentar é um espaço que integra livros com receitas e utensílios básicos para o fabrico dos alimentos, bem como as regras de higiene alimentar, se possível descritas e ilustradas pelas crianças, bem como as regras e comportamentos necessários para saber estar à mesa.

Na área polivalente, é um espaço central na sala de actividades, com um número de cadeiras e mesas suficientes para todo o grupo, é um local onde se podem realizar os encontros de grande grupo, ou seja, reuniões de planificação, reuniões de balanço, reuniões de conselho ou reuniões julgadas necessárias para o funcionamento do grupo.

Como o nome indica, poderá ser também um espaço de apoio a outras áreas, onde se possam realizar trabalhos individuais ou de pequeno grupo onde seja necessária a intervenção do educador.

Todas estas áreas da sala de actividades deverão ir ao encontro da realidade, ou seja, deverão conter materiais e equipamentos que se aproximem o mais possível do quotidiano das crianças, pretendendo evitar-se a infantilização e estereotipização dos materiais, à excepção da área dos brinquedos (Niza, 2007). Deverá ser evitado, como referido, um ambiente educativo em miniatura, uma vez que cada espaço deverá reproduzir um espaço cultural, social e real da vida adulta em sociedade. O ambiente vivido em todo o espaço da sala deverá ser agradável e estimulante, devendo o educador utilizar todos os recursos que se mostrem disponíveis para a exposição dos trabalhos das crianças, valorizando-os. Desta forma, é importante que todos os materiais, bem como os mapas de registo (instrumentos de pilotagem) se encontrem ao alcance das crianças, uma vez que se pretende fomentar a autonomia, deveremos deixar que as crianças tenham acesso. Quanto à sala onde desenvolvi a minha prática, existem alguns elementos que não estão presentes, tal como é o referido por Niza. Estas alterações vêm descritas no ponto 4 que refere a intervenção educativa em Creche e Jardim-de-Infância.

Segundo Niza (2007), a rotina no jardim-de-infância é composta por dois momentos diferentes. O momento da manhã, que se destina ao trabalho ou actividade escolhida pelas crianças e por elas suportada, tendo o apoio discreto e itinerante do educador, e o momento da tarde, que consiste em sessões de informação e de actividade cultural, que serão dinamizadas por convidados, pelas crianças, ou pelo educador.

Estes dois momentos dividem-se em nove períodos: o acolhimento, a planificação em conselho, as actividades e projectos, a pausa, as comunicações, o almoço, as actividades de recreio, a actividade cultural colectiva e o balanço em conselho. Tal como se pode constatar através da observação do seguinte esquema de planificação semanal (Ilustração 1):

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
- Acolhimento em conselho - Trabalho em projectos - Pausa - Comunicações	- Acolhimento em conselho - Trabalho em projectos - Pausa - Comunicações	- Acolhimento em conselho - Passeio ou visita de estudo	- Acolhimento em conselho - Trabalho em projectos - Pausa - Comunicações	- Acolhimento em conselho - Trabalho em projectos - Pausa - Comunicações
A	L	M O	Ç	O
- Tempo de animação cultural e/ou Trabalho Curricular participado pelo grupo - Balanço em conselho	- Tempo de animação cultural e/ou Trabalho Curricular participado pelo grupo - Balanço em conselho	- Actividades com pais e outros membros da comunidade	- Tempo de animação cultural e/ou Trabalho Curricular participado pelo grupo - Balanço em conselho	- Arumação e organização das produções - Conselho de 6ª feira
Tempo de animação cultural: leitura de histórias e dramatizações; cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; danças e canções; expressão motora...				

Figura 1: Planificação semanal sugerida pelo modelo pedagógico do MEM.

O acolhimento começa com a recepção das crianças, quando chegam à instituição. Consiste numa conversa onde participam todas as crianças e que é animada pelo educador, a partir de experiências que as crianças queiram contar e que o educador regista rapidamente. Desta conversa que ocorre no acolhimento passa-se para a planificação em conselho, das actividades e dos projectos, a partir de sugestões dadas pelas crianças no acolhimento, ou do balanço realizado no dia anterior, que será registado na coluna das sugestões do diário de grupo, ou pela escolha directa no plano de actividades. De seguida as crianças, em pequenos grupos ou individualmente, escolhem e registam as actividades que querem realizar ao longo da manhã e avançam para as acções que se propuseram realizar.

O educador pode acompanhar o arranque das actividades de forma discreta, e depois poderá voltar à área polivalente onde irá anotar textos ou descobertas das crianças, desafiando-as para novas descobertas. Este é um tempo muito importante de apoio à língua e às descobertas lógico-matemática. Quando terminada esta actividade, o educador voltará a circular pela sala, estimulando as actividades nas várias áreas, apaziguando algum conflito, e aproveitando para registar algo no diário de grupo, seja por sua iniciativa ou por iniciativa de alguma criança. O tempo que cada criança passa

em cada uma das áreas da sala não deve ultrapassar uma hora. A pausa da manhã dura cerca de meia hora, e é composta por uma refeição de fruta e o recreio livre.

Após a arrumação da sala, as crianças devem voltar à área polivalente, durante cerca de meia hora, para a comunicação das descobertas e aprendizagens realizadas ao longo das actividades da manhã. Aqui as crianças podem dar informações ou ensinar o que aprenderam aos amigos. Assim se encerra o ciclo de actividades e projectos, com um momento de importante significado social e formativo. De seguida, as crianças devem preparar-se para a refeição, lavando as mãos e pondo a mesa. Este momento de refeição é muito importante para o autocontrolo e formação social das crianças, e estas devem ajudar a servir o almoço, sempre que possível.

Depois do almoço as crianças voltam a fazer a sua higiene e seguem para o recreio, de aproximadamente uma hora, que é alternado com a sesta das crianças que ainda necessitam repousar durante a tarde. As actividades de recreio incluem canções, jogos tradicionais e períodos de movimento orientado. Seguidamente encontram-se todos na área polivalente, para um momento de animação colectiva. E o dia termina com um balanço da jornada educativa.

A actividade cultural colectiva varia de tarde para tarde. À segunda-feira é a hora do conto, em que o educador lê uma história e as crianças dão a sua opinião, intervindo na história ou após esta terminar. Na terça-feira, os pais vêm contar experiências suas, ou podem também convidar-se outras pessoas cujos relatos e experiências estejam relacionados com os projectos que estão a ser desenvolvidos na sala. A quarta-feira é dedicada ao relato e balanço da visita realizada na parte da manhã. Na quinta-feira é a tarde de iniciativa das crianças, em que pode completar-se a correspondência, concluir o jornal, fazer uma conferência, fazer uma dramatização através da representação de uma história ou de uma ideia composta no “faz-de-conta”. À sexta-feira reúnem-se todos em conselho e o educador lê o diário de grupo; discutem-se brevemente os juízos negativos, reflectindo sobre eles, clarificando as posições e evitando o julgamento; são evidenciadas e aplaudidas as pessoas envolvidas nos juízos positivos; toma-se consciência das realizações significativas; e orientam-se as sugestões para acções e compromissos a assumir e agendar a partir da semana seguinte; também é neste conselho que são avaliadas as responsabilidades assumidas semanalmente, no planeamento de segunda-feira, pelas crianças que garantem a manutenção da sala, a

distribuição da fruta, o apoio ao almoço e a outras tarefas de cooperação educativa. Normalmente, é a partir das reflexões sobre os juízos negativos que são construídas as regras de convivência da sala, que compõem as decisões tomadas em conselho e que são fixadas na parede, como leis do grupo. O conselho é fundamental enquanto órgão de regulação formadora, e deve ser dinâmico e curto, para que as crianças se mantenham interessadas.

A exploração colectiva de textos, devido à sua enorme importância, também deve ter um tempo dedicado numa das tardes, e é por isso que alguns educadores alternam esta actividade colectiva com outra, num determinado dia da semana.

Geralmente à quarta-feira de manhã é realizada uma visita de estudo, tal como foi referido anteriormente, na qual as crianças têm oportunidade para recolher informações e realizar inquéritos que estejam relacionados com os projectos de estudo. Estas visitas devem garantir uma ligação entre a escola e o meio envolvente, permitindo a colaboração da comunidade na expansão dos conhecimentos das crianças.

“A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (Niza, 2007:139). No entanto, a rotina para além de estável também deve ser flexível, pois pode haver algum acontecimento que seja importante introduzir num determinado dia, e a rotina deve permiti-lo.

A concepção da acção educativa segue um conjunto de actividades curriculares de diferenciação pedagógica, que se encontram distribuídas diária ou semanalmente no tempo, tal como é explicitado no ponto *Distribuição das Actividades no tempo*, anteriormente referido. De seguida irei explicitar cada uma dessas actividades, com base na brochura *Actividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica*, disponibilizada no site do MEM (<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>).

Como já referido, a abordagem educativa neste modelo educativo pressupõe a existência de um *Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos*. Este é um trabalho colaborado em projectos temáticos, de interacção, pesquisa e produção tendo em conta o desenvolvimento e as aprendizagens da criança. O acompanhamento deste trabalho é realizado rotativamente pelo educador/professor, ou seja, não necessita estar a dar um apoio permanente. Existe um guião ou passos a seguir, antes de passar para um projecto, e são eles (Niza, 2007):

- A representação mental;
- O significado do trabalho;
- Desdobrar o trabalho em acções;
- Planificar o trabalho, distribuindo as tarefas no tempo;
- Proceder à execução do plano do trabalho, incluindo todas as pesquisas, o tratamento destas recolhas, a respectiva produção e a construção do trabalho em si;
- Proceder à comunicação dos resultados;
- Realizar a avaliação de todo o processo utilizando duas formas: a longitudinal que vai sendo realizada enquanto se realiza todo o trabalho e a avaliação social, quando todos os participantes no trabalho em concreto referem o que aprenderam notando as reacções dos pares. Este é uma espécie de um contrato social onde a equipa participante é a educadora ou a professora e a criança, ambos com vista a alcançar o êxito, o que vai de encontro aos princípios orientadores da concepção educativa proposto por este modelo pedagógico.

→ ***Circuitos de Comunicação para difusão e partilha de produtos culturais***

Neste momento, faz-se a comunicação dos trabalhos realizados, ou seja, apresentam-se os resultados obtidos dos projectos ou pesquisas anteriormente realizadas, através desta comunicação, reflectindo sobre estas. Esta divulgação poderá incluir exposições, publicações, trocas de correspondência e uma interacção virtual, ou seja, mostrar o produto final, reflectindo simultaneamente em conjunto.

→ ***Trabalho curricular participado pela turma***

É realizado com o auxílio da Educadora, construindo assim conhecimentos com base no que já foi trabalhado anteriormente, abrangendo todas as áreas do conhecimento. Este trabalho inclui o trabalho de textos, onde poderá ser produzido algum texto, construindo conhecimentos diversos e participado por todos os membros do grupo.

→ ***Trabalho autónomo e acompanhamento individual:*** este estudo é aprofundado nos diversos conteúdos disciplinares como, no treino e produção intelectual, apoiado individualmente pelo professor/educador. O trabalho destes é de apoio rotativo para

quem mais necessita de apoio. Este trabalho é de ensino interactivo, acompanhando individualmente quem mais necessita.

→ No que se refere à *Organização e Gestão cooperado em Conselho de Cooperação Educativa*, é designada pela reunião de conselho que inclui:

- O planeamento;
- A avaliação;
- A análise de ocorrências importantes;
- Uma reflexão ética, para construir regras de vida.

Este conselho é realizado em turma reflectindo acerca dos assuntos acima descritos e mais pertinentes. Esta avaliação serve para melhorar as actividades em causa. Quando surgem conflitos de natureza negativa, é essencial primeiramente identificar a causa desse conflito, explicar as intenções dessa acção, saber as consequências, experimentar o lugar do outro para saber como se está a sentir e o facto de se decidir em conselho, será uma aprendizagem no global, podendo não estar todos integrados no conflito, para solucionar o problema ou encontrar melhores soluções para este.

Todos os itens acima descritos encontram-se interligados na reunião de conselho. Nesta reunião de conselho, surgem a partir das discussões e reflexões referidas no Diário de turma, o planeamento da semana seguinte.

Após a avaliação da minha sala face ao modelo, as áreas que elegi para implementar foi a área a matemática e a área das ciências.

4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA

Com a organização das rotinas diárias e semanais, o grupo da sala de creche, têm diversos momentos de interacção entre si, e com os adultos, em pequeno ou grande grupo, sendo que estes momentos são flexíveis de acordo com as propostas emergentes que surgem. Ao longo das rotinas, as crianças têm oportunidade de interagir em grande grupo, o que é bastante positivo para o desenvolvimento integral, pois podem dialogar uns com os outros e assim tomar reacções face a determinados aspectos. Durante as refeições, trabalhasse as interacções de pequeno grupo e individuais. No que respeita à organização em grande grupo, esta foi mais dirigida por mim, seguindo o trabalho da educadora, tornando assim, a minha intervenção mais conduzida directamente, não sendo estes os princípios que o modelo defende, tal como já foi referido anteriormente.

Ao longo do dia, as crianças têm três oportunidades de estarem reunidas em pequeno grupo. Durante o acolhimento que interagem em pequenos grupos com outras crianças. Durante o momento de exploração livre, também se verifica a organização em pequenos grupos, de acordo com as escolhas das crianças ou da selecção dos pares.

Por outro lado, a equipa de adultos intervêm mais activamente nos momentos de pequeno grupo nas áreas, dando continuidade a situações de aprendizagem que daí surjam.

Quanto ao trabalho a pares ou individual, pelo menos existem 4 momentos, onde o adulto tem um contacto mais individualizado de qualidade à criança: a resposta às necessidades básicas: o almoço, o repouso, a higiene e ao longo das actividades dirigidas em contexto mais individualizado. Ao longo da rotina de repouso, eu, em colaboração com a educadora, estabelecia um contacto individualizado, caloroso e mais próximo da criança que estava a cuidar, o que é igualmente importante no desenvolvimento e estabilidade da criança. Como por exemplo abraçava a M. (3:2) para se poder deixar dormir, pois era esta a forma de adormecer na sua casa. Quanto à L.R. (2:5), bastava estar perto dela para se deixar dormir.

De uma forma sumária, considero que, tal como sucedeu na organização do tempo das rotinas, o equilíbrio está bem vinculado com os momentos de interacção com o grupo, uma vez que o adulto pode assim proporcionar várias situações de aprendizagem

onde se puderam recolher alguns dados que me permitiram conhecer melhor o grupo de crianças, adaptando sempre as minhas planificações às características do grupo.

No grupo de Jardim-de-Infância, de acordo com uma conversa informal com a educadora, conclui que a maioria das actividades do grupo desta sala é de grande grupo, o que poderá ser flexível, de acordo com as actividades propostas. É no momento do acolhimento, recreio e nas rotinas de alimentação, que o grupo tem oportunidade de interagir com outras crianças. Esse factor é positivo, uma vez que o processo de construção de competências sociais, passam não só através de actividades lúdicas como na brincadeira livre. Nestes momentos, assim como nos momentos de planificação e avaliação (realizado na sala, na reunião conselho), as crianças têm oportunidade para se desenvolver integralmente, pois o diálogo entre crianças e adultos fomenta uma atitude crítica relativa a alguns aspectos. Na rotina do almoço, as crianças estão num contexto de grande grupo, mas pode surgir a possibilidade de atenção mais individualizada ou em pequeno grupo. É neste momento de grande grupo que o educador é um mediador. Senti que o meu papel foi fundamental, uma vez que me sentia mais retraída neste momento, mas na PES II este factor foi muito trabalhado da minha parte para poder responder às necessidades do grupo, principalmente nas reuniões de conselho, pois há uma necessidade de orientar o grupo mediando as comunicações ou as conversas. É notória a evolução das crianças neste aspecto, desde o início do ano, não necessitando tanto do adulto mediador.

De acordo com a planificação diária, estão patentes dois momentos diários de reunião em pequeno grupo, os momentos de trabalho autónomo, onde as crianças se distribuem pelas várias áreas da sala, ou nos momentos de trabalho nos projectos emergentes. As crianças escolhem as áreas autonomamente e de acordo com o número de elementos permitido em cada área. Os momentos de trabalho de projecto exigem mais uma intervenção do educador, mas não tão evidente como surge na reunião de grande grupo. O meu trabalho neste aspecto, foi incentivar as crianças a iniciar e orientar o seu começo, uma vez que nunca tinham trabalhado com a metodologia de projecto, sendo que depois desse primeiro momento as crianças mostraram uma autonomia crescente, por exemplo pesquisar, dar sugestões de trabalhos, entre outros. Estes momentos são muito importantes no desenvolvimento não só da autonomia da criança, como também na construção sustentada das suas aprendizagens e das relações

estabelecidas no grupo de pares. Os trabalhos a nível individual decorrem nos momentos de exploração livre da sala, como a construção de uma moldura para o trabalho de expressão plástica, nos jogos de mesa, entre outros. Quanto ao trabalho do adulto, procurei nas minhas planificações enquadrar um adulto em cada área, fazendo um trabalho rotativo, uma vez que esta no momento de trabalho autónomo, poderá ser dada oportunidade de uma atenção mais individual de qualidade à criança.

Após a minha intervenção, considero que o primeiro parágrafo deste item, em que começo a falar da organização geral do grupo, onde é visível muitos momentos de grande grupo, agora esse aspecto não é evidente. Considero que existe um equilíbrio mais organizado nos diversos momentos de interação do grupo. Este equilíbrio dos diversos momentos, permitiu-me proporcionar variadas situações de aprendizagem, onde pude recolher dados que me permitiram conhecer melhor o grupo de crianças como um todo e adaptar a minha acção, com toda a equipa educativa. “Destá maneira, fiquei a conhecer um pouco mais sobre os gostos e motivação destas crianças, concluindo que as actividades de expressão plástica as motivam e lhes despertam muito interesse.”; “Após a análise destes contributos, verifiquei que a motivação das crianças foi uma constante durante a manhã e verifiquei que, na sua generalidade, se envolveram muito em todos os processos” (Caderno de formação 4 Maio, 2011).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS

Os grupos de crianças da sala de Creche e de Jardim-de-Infância com quem tive oportunidade de trabalhar, são ambos grupos heterogéneos. A maioria das crianças já frequentava a instituição em anos anteriores o que foi importante no factor de adaptação das novas crianças na sala.

Em Creche todas as crianças dormem a sesta. Na sala de Jardim-de-Infância no início da minha intervenção, uma grande parte do grupo sentia necessidade de dormir a sesta, mas este número foi diminuindo com o passar do tempo. Na sala de Jardim-de-infância, apenas a Carolina sente necessidade de usar fralda para dormir e chupeta.

Ambas as educadoras já tinham trabalhado no ano anterior com algumas crianças do seu grupo, o que levou a uma crescente confiança por parte dos pais assim como das crianças. O trabalho de equipa realizado em ambas as salas é com o apoio de duas auxiliares de acção educativa. Apenas na sala de Creche estas auxiliares de acção educativa são efectivas. Na sala de Jardim-de-Infância a segunda auxiliar de acção educativa é polivalente, dando apoio às duas salas de Jardim-de-Infância em dias alternados. Quanto à refeição, actualmente ambos os grupos comem sozinhos. Em ambas as salas não existem crianças com necessidades específicas de educação.

4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DE CRECHE

O grupo de crianças é composto por 14 crianças com idades compreendidas entre os 26 e os 40 meses de idade: 7 rapazes e 7 raparigas. No início do ano lectivo, apenas uma das crianças se encontrava em fase de adaptação à instituição, uma vez que vinha de contexto familiar. As restantes crianças já se encontravam no ano lectivo anterior com a mesma educadora. Apesar de já terem frequentado a instituição, na sala de berçário, a sala difere assim como as auxiliares, estando estas também de novo no grupo. A maioria das crianças permanece na sala diariamente, durante o horário da educadora (das 9.30h às 17.30h), mas também existem crianças que não comparecem todos os dias. Por outro lado, existem crianças que continuam na instituição além do horário da educadora, chegando à instituição por volta das 8h e regressando a casa por volta das 18.30h. Na tabela seguinte, encontra-se a identificação de cada criança assim como a sua idade, em Junho de 2011.

Nome	Idade em Junho
A.T.	29 meses (2:5)
A.R.	29 meses (2:5)
D. P.	39 meses (3: 3)
D. F.	37 meses (3:1)
E.	40 meses (3:4)
F.	26 meses (2:2)
G.	36 meses (3)
L.R.	29 meses (2:5)
L.B.	36 meses (3)
M.S.	38 meses (3:2)
M.F.	33 meses (2: 9)

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

M.L.	30 meses (2:6)
M.T	32 meses (2:8)
T.	38 meses (3:2)

Tabela 1 – Identificação e idade das crianças.

Relativamente às refeições, quase todas as crianças comem sozinhas, sendo excepção no momento da sopa, onde algumas ainda necessitam de ajuda. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, no final do ano lectivo, ainda há 5 crianças que usam fralda durante todo o dia. Durante o dia não utilizam a chupeta, esta só é utilizada para dormir. É um grupo de crianças bastante alegre e receptivo a novas aventuras. Gostam bastante de ouvir música e de dançar, por isso a presença sempre de música no ambiente da sala. Revelam ainda, muito envolvimento na leitura de histórias. O grupo demonstra ainda, grandes motivações por todas as áreas curriculares, embora tenha surgido mais recentemente, devido às alterações da área do faz-de-conta, interesse particular pelo jogo simbólico. Quanto ao nível das suas capacidades e competências posso fazer uma distinção entre os vários domínios baseado no Perfil de Desenvolvimento³:

1. Competências Sociais e Interpessoais:

- Auto-conhecimento: as crianças reconhecem o seu rosto ou o de outras crianças quando esta é colocada frente ao espelho ou numa fotografia. Esta competência poderá ser observada diariamente na rotina da higiene, onde as crianças lavam as suas mãos no lavatório com espelhos em frente, verbalizando o que observam na sua imagem. Este aspecto foi verificado também numa das actividades propostas por mim e trabalhada em sala. Na actividade de mímica em frente ao espelho, a sós ou com outro amigo verbalizavam o nome do amigo e de quem passava por trás da sua imagem, reflectida no espelho. É também frequente nos diálogos, as crianças referirem o nome de familiares próximos.
- Auto-conceito: as crianças tomam a percepção de estarem a ser observadas. Por exemplo, o A.T (2:5) ou o D.F. (3:1), quando vêem que estão a ser observados, exageram ou retraem o comportamento no qual estão a ser observados. Este

³ ISSS (2005). *Manual de Processos-Chave Creche*.

aspecto, não é considerado uma chamada de atenção, mas sim a manifestação de uma competência adquirida.

- Interacção com adultos: a este nível o grupo de crianças, releva algumas competências, particularmente na procura da figura de referência para a prestação de cuidados. Por exemplo, a M.F. (2:9) e a L.B. (3), quando estão nas suas brincadeiras livres, procuram, com alguma regularidade, um adulto e sentam-se ao colo, solicitando carinho e a prestação de algum auxílio para a concretização de uma determinada tarefa. Por outro lado, é constante a observação de situações onde as crianças descobrem coisas para executar uma determinada tarefa ou uma actividade.

Esta competência está presente em todo o grupo de crianças.

- Interacção com pares: são manifestadas algumas competências ao nível das interacções com os pares, pedindo a presença dos mesmos para desenvolver uma determinada brincadeira ou actividade. Na sua generalidade, estão crianças cada vez mais sociáveis. As crianças mais velhas, como a M.S. (3:2), a L.B. (3), o D.P. (3:3), o D.F. (3:1), o E. (3:4) e o T. (3:2), manifestam esta competência bem integrada a este nível. No início da minha segunda parte de intervenção apenas a M.S. (3:2) tinha esta competência bastante adquirida, sendo que com o evoluir as restantes crianças (acima referidas) tenham adquirido posteriormente ao longo da minha prática. Por outro lado, observei ainda nesta fase, que o grupo se envolve em actividades de exploração com os pares, integrado nas suas brincadeiras, onde neste momento, a interacção é bastante valorizada. Com as alterações da área do faz-de-conta, proporcionei materiais diversos, o que fez com que o domínio do jogo simbólico fosse assim facilitador de aprendizagens a este nível, uma vez que passaram a ser constantes as situações de faz-de-conta onde as crianças criam actividades de brincar, imitando actividades da vida diária dos adultos que lhes são familiares, coordenando com outros colegas.
- Compreensão da linguagem: no presente grupo, todas as crianças demonstram as suas acções, mostrando a sua capacidade de compreender a linguagem dos outros, mostrando compreensão de várias solicitações que lhes sejam feitas ou mostrando compreensão pela designação do nome dos objectos comuns, das pessoas, dos familiares, das acções ou das expressões. Esta capacidade é

mostrada quando as crianças verbalizam o nome de pessoas, de objectos, de roupa ou brinquedos quando referimos o nome dos mesmos.

- Expressão da linguagem: quanto a este ponto, é notória que a maioria das crianças já fala com maior clareza no seu discurso, na tentativa da combinação de palavras, fazendo uma sequência simples e adequadas para serem compreendidas pelo adulto. Estas competências estão mais notórias, por exemplo a M.S. (3:2), a L.R. (2:5), a L.B. (3), entre outras crianças. Porém, o F. (2:2), ainda não verbaliza muitas palavras assim como o D.P. (3:3). Nestes últimos casos insistia nos momentos da rotina de higiene e almoço, dirigia-me para estas crianças insistindo no diálogo acerca do que estava a brincar, se gostava dos bonecos, da sua roupa, fomentando sempre o diálogo.

2. Aprendizagem efectiva:

- Interesse em aprender: na sua maioria, o grupo revela-se muito curioso e interessado em novas experiências que lhes sejam facultadas, reagindo com bastante entusiasmo a estas. É um grupo que explora naturalmente os materiais expostos na sala.
- Competências cognitivas: estas competências estão presentes em todas as crianças do grupo, revelando capacidade de resolução de dificuldades através da brincadeira e nas actividades do dia-a-dia. Estas são observáveis, na conjugação de alguns objectos, por exemplo, a boneca no carro, os talheres para comer e os colares no pescoço. Por outro lado, algumas crianças, como por exemplo a M.F. (2:9) e a C. (2:5) revelam a capacidade para desenvolver pequenas dramatizações com os outros.
- Domínio da matemática: neste domínio, algumas crianças, como o A.T (2:5), o D.P. (3:3), o T. (3:2), entre outros, conseguem fazer combinações ou mesmo jogos de sequência, organizando e distribuindo os objectos em linha. A classificação de objectos, foi uma competência que considerei emergente, que trabalhei com o grupo, onde já está adquirida por algumas crianças como para o A.T (2:5), organizando a carteira na caixa correspondente, ou os anéis na caixa correspondente e onde encontra em construção nalgumas crianças.
- Conceito de número: esta competência está demonstrada nas crianças mais velhas, revelando a capacidade de pronunciar alguns números na contagem em

sequência ou apenas pronunciar números soltos (1, 5, 7), mas isso não é sinónimo de que o conceito e o sentido do número já estejam totalmente interiorizados, o que é natural para as faixas etárias onde se encontram.

- Medida, ordem e tempo: nesta área, verifiquei um interesse particular por parte de algumas crianças em encher e esvaziar conteúdos de um recipiente, como por exemplo o G. (3) ou a M.L. (2:6). Uma outra competência, manifestada por parte de todas as crianças do grupo, é a noção de compreensão da rotina diária da sala, que sabem quando é a hora de almoçar, de lanchar ou da higiene.
- Interesse em livros e outros materiais escritos: algumas crianças como o F. (2:2), o E. (3:4), a C. (2:6) e a L. (3), exteriorizam um interesse particular na exploração de livros, revistas, jornais, ou um outro material de suporte escrito, por esse motivo a presença frequente destas crianças neste espaço com alguma regularidade.
- Escrita: na generalidade, todas as crianças fazem a sua tentativa de escrita, seja ela através da imitação da escrita do adulto, do desenho ou dos rabiscos a lápis ou caneta. Por exemplo no registo do Carnaval, eu registava o que as crianças queriam dizer acerca do Carnaval. Como me observavam a escrever o que iam dizendo, também pediam para escrever por baixo. “Cularisse, agora esquevo eu, ta bem” (Caderno de formação 28 fevereiro, 2011).

3. Competências Físicas e Motoras:

- Motricidade global: quanto a esta competência, a maioria das crianças revela competências na realização das capacidades motoras. Por exemplo, todas as crianças já se deslocam sozinhas, conseguindo permanecer nas pontas dos pés, sempre que solicitado, a maioria já consegue apanhar a bola com as duas mãos, por exemplo a L.R (2:5). Relativamente às habilidades motoras, todas conseguem correr com diferentes ritmos (depressa, devagar, saltar, caminhar), à excepção da M.F. (2:9) para trepar ou rebolar. Quando se preparam para a sesta, todas as crianças, conseguem descalçar os seus sapatos sozinhos, sem qualquer excepção.
- Capacidades motoras finas: o que antes havia sido detectada como uma necessidade emergente, agora essas conquistas já foram realizadas. Todas as crianças conseguem segurar num pincel, embora o traço não seja preciso, uma

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

vez que ainda existe algumas lacunas na sua manipulação. A manipulação de objectos e brinquedos deixou de ser um obstáculo, uma vez que todos conseguem agarrar com uma só mão e manipular com outra (segurar numa boneca com uma mão e penteá-la com a outra).

Ao longo da PES I retirei algumas notas de necessidades identificadas ao longo da mesma para orientar o meu trabalho para a PES II. Estas notas serviram para fazer uma observação mais atenta a cada criança e ao espaço envolvente. Assim, na PES II, o meu trabalho incidiu nesses registos, visando aprofundar as competências de cada criança e melhorar o espaço envolvente.

4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

O grupo de crianças da sala 2 de Jardim-de-Infância é constituído por 25 crianças: 13 raparigas e 12 rapazes. A maioria do grupo, frequenta a instituição e a sala diariamente e durante o horário da educadora, no entanto, também há crianças que não frequentam com tanta regularidade a sala ou não permanecem nesta para além do horário da educadora (das 9h às 17h).

Na seguinte tabela, apresento a identificação e a data de nascimento das crianças.

Nome	Data de Nascimento
A. C.	26-12-2006
C.C.	17-10-2005
C.T	16-09-2006
F.M.	19-07-2006
L.A.	04-03-2005
M.S.	14-07-2005
M.P.	25-03-2006
M.V.	04-11-2006
M.T.	08-08-2005
P.A.	04-02-2006
P.P.	29-05-2006
P.S.	28-10-2006
R.B.	23-10-2006
A.R.	22-09-2007
C.O.	16-10-2007
A.B.	04-06-2007
C.A.	21-04-2007
C.R.	08-06-2007
J.M.	18-04-2007
J.B.	09-04-2007
M.D.	19-06-2007
J.J.	25-06-2007

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

L.A.	22-10-2007
M.G.	12-07-2007
M. N.	08-03-2007

Tabela 2 – Identificação e data de nascimento do grupo de crianças.

No presente grupo de crianças não há crianças com necessidades específicas de educação. Às refeições todas elas comem sozinhas, mesmo os mais novos. Quanto ao controlo de esfíncteres, ainda existe uma criança, que é a C.O (3: 8) que utiliza fralda, o que revela que a autonomia não está completa neste grupo. Ainda 11 crianças dormem a sesta, pois ainda apresentam esta necessidade de descanso. Na sua generalidade, é um grupo de crianças muito curioso, independente e responsável na generalidade das tarefas e actividades da rotina da sala. O facto de ser um grupo muito curioso acerca do mundo que os rodeia faz com que gostem de aprender sempre mais, o que as suas solicitações exigem. É ainda, um grupo onde o companheirismo e a cooperação estão patentes, uma vez que existe grande espírito de equipa nas actividades a que se propõem. Demonstram bastante interesse por todas as áreas das Orientações Curriculares. Caracterizarei de seguida as suas competências nestas áreas.

Área da Formação Pessoal e Social: grande parte do grupo, demonstra competências e autonomia satisfatórias na interacção com os pares e adultos, revelando hábitos e estratégias seguras na exploração do mundo que os rodeia. Por exemplo a C.C. (5:8) e a M.S. (6) estão sempre a chamar a atenção dos colegas para partilharem alguns objectos; o P.A. (5:4), nas reuniões de grande grupo, chama a atenção dos colegas para levantar a mão para falar um de cada vez, dizendo: “ Quem quer falar põe o dedo no ar!”. Quanto à regulação de comportamentos estas crianças estão autónomas, não dependendo da intervenção do adulto.

Área da Expressão e Comunicação: neste domínio, as crianças da sala demonstram competências no desenvolvimento psicomotor e simbólico, influenciando a compreensão e o gradual domínio das diversas formas de linguagem. Nesta área posso especificar as competências do grupo nos diversos domínios:

- Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical: a maioria do grupo, revela a consciência do próprio corpo e das suas potencialidades e limitações na relação com o espaço que os rodeia. Quanto à motricidade global,

grande parte das crianças já adquiriu algumas habilidades motoras de locomoção, manipulação e posturais. Por exemplo, o J.B. (4) representa algumas tentativas de sucesso ao rodopiar no próprio pé, a C.O. (3:8) consegue saltar num só pé, e quase todas as crianças mostram a capacidade de controlar o movimento de locomoção, deslocando-se a vários ritmos. Quanto à expressão dramática, o grupo apresenta competências de interacção com outras crianças através do jogo simbólico, criando situações de comunicação verbal e não verbal e tomando consciência das reacções dos pares e da realidade. Por exemplo o A.C. (4:6), a A.R. (3:9), a M.V. (4:7) e o P.P. (5:1), gostam muito da área do faz-de-conta, simulando a realidade, imitando experiências do quotidiano e situações imaginárias, utilizando objectos livremente, através da atribuição de múltiplos significados. O M.T. (5:11), o L.A. (6:3), o P.A. (5:4), o J.M. (4:2) e o J.B. (4:2), gostam muito de estar na área da garagem e construções, fazendo de conta, que são arquitectos construindo pontes, estradas e prédios. No domínio da expressão plástica, as crianças são muito cautelosas demonstrando competências de exploração espontânea de variados materiais e instrumentos de plástica: desenho, pintura, rasgagem, recorte, entre outros. Por exemplo, a C.A. (4:2) e a L.A. (3:8), são muito cuidadosas nos trabalhos que desenvolvem, dando muita atenção aos pormenores e desfrutando de todo o processo de criação plástica. Estas crianças têm um nível de envolvimento bastante elevado. Na expressão musical, o grupo de crianças distingue as diversas características do som: intensidade, altura, timbre e duração, através da escuta, identificação de instrumentos e reprodução de sons, como os sons da natureza ou do quotidiano.

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: o trabalho neste domínio, fascina a atenção das crianças, pois é o domínio que se interessam em expressar-se oralmente e através da escrita, sendo visível várias tentativas de escrita na ilustração de desenhos. Neste domínio o vocabulário é alargado, na maioria das crianças, evidenciando construções e estruturas fráscas correctas e do ponto de vista gramatical complexas, como acontece nas produções da M.S. (6). No clima de comunicações gerado nas reuniões de grande grupo, as crianças foram aperfeiçoando o desenvolvimento da sua linguagem.

- Domínio da matemática: embora só na PES II ter sido criado na sala o espaço formal para trabalhar a matemática, a matemática esteve sempre presente em conversas ou situações que surgiam noutras áreas. Foi com esta alteração que a maioria das crianças revela a interiorização de conceitos espaciais (dentro/fora; atrás/à frente; em cima/em baixo; etc) e temporais (a utilização do hoje e do agora). Também verifiquei a existência de competências de seriação e classificação de objectos nalgumas crianças, como o M. N. (4:3) e o M.T. (5:11), situação que reflecti numa das minhas observações. Demonstram a percepção de diferentes tamanhos, cores, formas e quantidades, como acontece com o P.S. (4:7) e a C.T. (4:9).

Área do Conhecimento do Mundo: é nesta área, que as crianças, revelam grande curiosidade e desejo em compreender o mundo físico e social que as rodeia, demonstrando interesses especiais nas saídas ao exterior. Contudo, é de referir que todas as áreas de conteúdo incidem sobre a área do conhecimento do mundo, onde algumas competências reveladas noutros domínios se possam encaixar nesta área. Na rotina da sala, as crianças estão propícias a viver novas experiências e condições de descoberta e exploração do mundo, como no tempo do recreio, um dos momentos do dia que as crianças vivem intensamente.

Ao longo da minha prática verifiquei ainda algumas competências emergentes que orientaram o meu trabalho com crianças mais individualmente como por exemplo o corte com a tesoura e colagem com a M.G. (4), assim como jogos de palavras com o L.A. (6:3).

Ambos os grupos gostam muito de ouvir música e de dançar, por isso a presença sempre de música no ambiente da sala. Revelam ainda, muito envolvimento na leitura de histórias.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A organização do ambiente é a grande base para o trabalho do educador, ao qual, facilita o desenvolvimento global da criança. Neste contexto, a criança interage facilmente com materiais expostos, partilhando todas as aprendizagens adquiridas com pequeno e grande grupo, assim como, os adultos presentes na sua rotina. Este ambiente torna-se mais enriquecedor, tornando as crianças mais autónomas e activas na escolha dos seus objectivos. A sala de creche onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionado I e II fica localizada no 1º andar, junto à sala de berçário 1. É um espaço amplo e acolhedor/convidativo, com bastante luz natural. É constituída pela sala de actividades e alguns espaços dedicados à arrumação de materiais que apoiam as actividades. Ao fundo da sala, do lado direito, encontra-se a casa de banho para as crianças da sala. O acesso ao pátio exterior, ao refeitório e à biblioteca, localizados no rés-do-chão, é realizado através de escadas ou de elevador. Na porta da sala estão fixados algumas informações, como a planificação da semana e a minha apresentação; os cabides das crianças assim como as suas mochilas com os pertences de cada uma como muda de roupa, encontram-se no corredor de acesso à sala. Dentro da sala, numa mesa onde se encontra os registos das entradas e saídas das crianças com os familiares encontra-se um placar com informação necessária, como horário da instituição, os funcionários existentes na sala, as férias de cada elemento da sala, entre outros.

A sala de dormitório localiza-se numa sala contígua à sala de actividades, e este espaço é partilhado com as salas de jardim-de-infância, tendo como divisória apenas uma porta de fole.

As refeições são realizadas no refeitório, externo à sala de actividades, tal como referi anteriormente e a higiene é realizada na casa de banho, dentro da sala. As crianças deste grupo têm portanto a oportunidade de usufruir de vários espaços na instituição (interiores e exteriores) e assim têm também oportunidades ricas de interacções com outros adultos e crianças para além dos que compõem o seu grupo. Este aspecto é importante no estabelecimento de relações dentro e fora da instituição. O acolhimento até às 9h é realizado na sala que referi anteriormente que serve de dormitório, em conjunto com as crianças da sala de berçário. A presente sala, quanto à sua estrutura, têm uma boa luz natural (com três janelas, uma delas com três divisórias), um bom isolamento térmico e sonoro e acabamentos lisos, não inflamáveis e laváveis. Contém

ainda, um equipamento de ar condicionado. O mobiliário e o equipamento existente é estável e adequado ao público (adultos e crianças) que usufrui deste tipo de recurso; não contém arestas agressivas, facilita a limpeza e são seguros. Os materiais de expressão plástica (folhas, pedaços de papel, cola, lápis de cor e de cera) foram recentemente colocados à disposição das crianças, à excepção das tesouras. Com estas alterações tentei apelar às experiências mais ricas e diversificadas através da exploração directa e dando autonomia às crianças, uma vez que este espaço era pobre em termos de materiais para as crianças explorarem durante os tempos de acolhimento.

Quanto à sala de Jardim-de-Infância, está localizada no rés-do-chão da instituição, (ver caracterização dos espaços da instituição) junto à outra sala de Jardim-de-Infância e perto de umas instalações sanitárias. A sala de actividade é um espaço amplo reduzido para o número de crianças que suporta (45 m²), mas que está rentabilizado. À porta da sala, existe um placar onde os familiares podem consultar, como por exemplo as planificações, o material necessário para a natação, o dia de reuniões de pais, material necessário para alguma visita, e outras informações consideradas relevantes. No interior da sala encontram-se os cabides das crianças, identificados com o nome e as fotografias de cada um, colocando aí os seus pertences promovendo a autonomia das crianças.

O espaço educativo, quanto à estrutura, é um espaço com boa luminosidade natural, pois possui duas janelas grandes (altura e largura), as superfícies têm acabamentos lisos, não inflamáveis e laváveis. As condições térmicas não são as desejadas pois o sol incide durante o dia nas janelas, fazendo “efeito de estufa” na sala. Para combater esta lacuna existe ar climatizado mas no presente ano não estava funcional. O mobiliário é estável e cómodo, tanto para os adultos como para as crianças, sem qualquer aresta agressiva. Estas superfícies são de limpeza acessível. Os materiais encontram-se ao alcance das crianças, apelando assim a experiências naturais ricas e diversas, através da acção directa e da experimentação. O acolhimento e recepção das crianças efectua-se numa das salas de Jardim-de-Infância, variando de semana para semana, juntamente com as crianças da mesma valência.

Quanto às refeições, estas realizam-se no refeitório da instituição, e as rotinas diárias na casa de banho da sala que dispõe de duas instalações sanitárias, dois lavatórios e um chuveiro para as crianças.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A sala de actividades encontra-se organizada em áreas bem definidas e de fácil identificação pelas crianças, sem dificuldades físicas que dificultem a interligação das áreas.

4.2.1 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS

A sala de creche 1, está organizada em várias áreas fundamentais, como a planta seguinte demonstra:

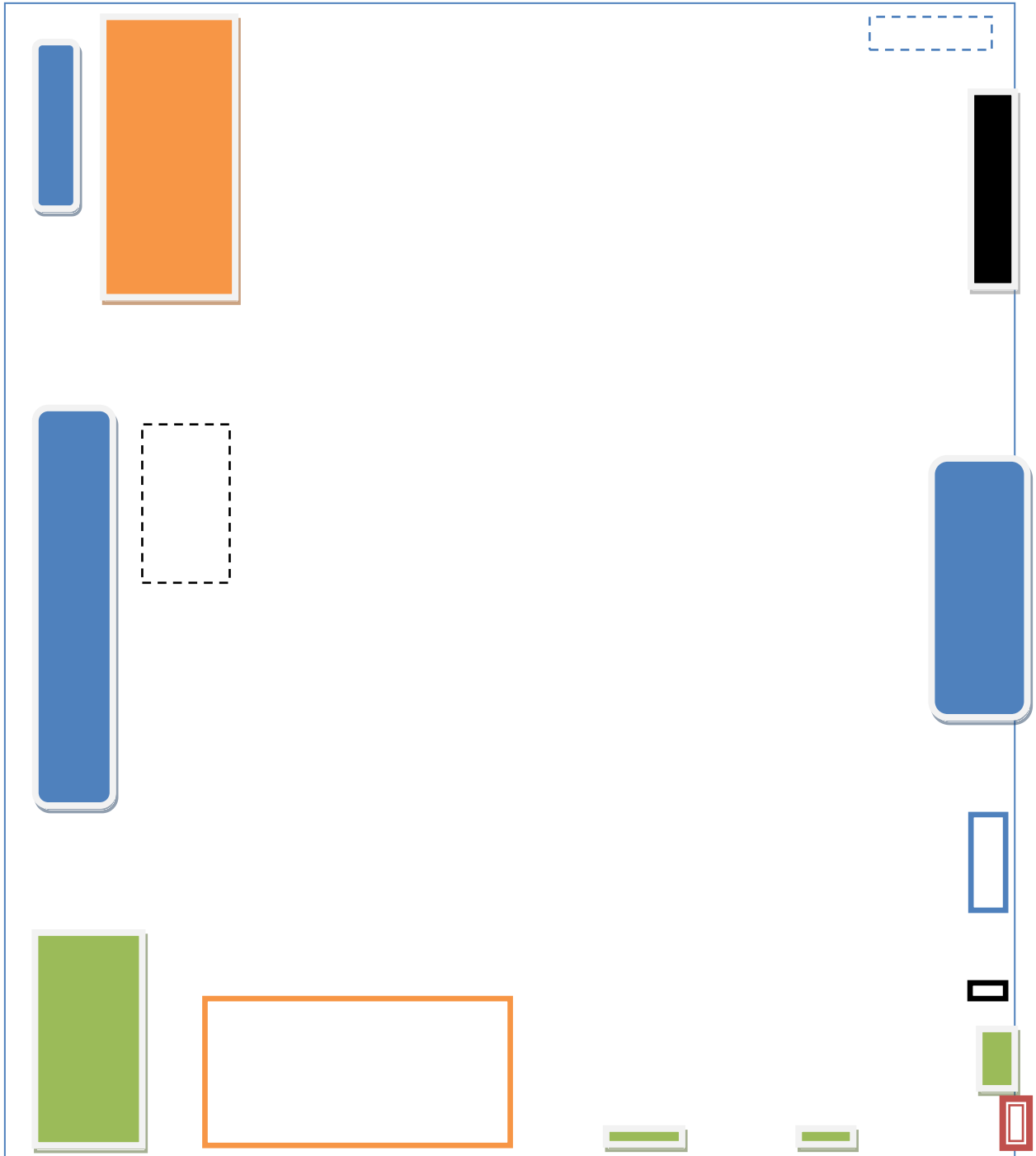


Figura 2- Planta da sala de Creche 1, actualmente.

Legenda:

Azul - Janela

Verde - Armário

Preto – Porta

Laranja – Área do Faz-de-Conta

Vermelho - Área de reunião de grupo

Contorno laranja – Área polivalente

Contorno grosso vermelho – Casa de banho

Contorno preto – Mesa de apoio

Contorno azul - Área da expressão musical

Tracejado azul – Área dos jogos de mesa

Tracejado verde – área das construções

Tracejado preto – Área da biblioteca

Área do Faz-de-Conta: é um espaço constituído por uma casinha, que dispõe de uma fogão, um forno, um lavatório e um frigorífico, tudo incluído no mesmo armário. Dentro de alguns cestos podemos encontrar alguns pratos, tachos, panelas, e utensílios de cozinha. Em colaboração com a educadora verificamos que esta era uma necessidade emergente, e assim propus-me alterá-lo no contexto da PES II, com a colaboração mais, uma vez, de toda a comunidade educativa (pais, auxiliares e educadoras) da instituição. Foi acrescentado um carrinho para os bonecos para a emergência de situações de faz-de-conta em que possam imitar, uma mesa, um armário devidamente identificado para arrumação dos materiais acrescentados como colares, anéis, telemóveis, carteiras, entre outros, estando sempre disponível. A mesa às vezes fica guardada na arrecadação para os meninos poderem disponibilizar de mais espaço. Ao lado da casinha está o armário que referi anteriormente, assim como dois cestos, um com bonecos e roupas para os mesmos, outro com talheres, frutas e legumes. Ampliámos o espaço com diversos materiais de expressão dramática, nomeadamente um baú com roupas, chapéus e outros materiais. Penso que esta proposta emergente foi conseguida com sucesso, uma vez que é fundamental o enriquecimento deste espaço para alimentar a imitação das crianças da vida do quotidiano e jogo simbólico. Estão muitas aprendizagens subjacentes, no espaço

da área faz-de-conta. Este espaço passou a ser frequentado com maior frequência, o que significa que respondi aos objectivos que me propus no semestre anterior. (ver anexo 2)

Área da Biblioteca: as crianças contam com uma estante de livros. Esta foi mais uma área de intervenção ao longo da minha prática, com base no processo seguido na intervenção anterior. Acrescentei diversos tipos de suporte escrito, como revistas, livros de histórias, colocados perfeitamente ao alcance das crianças e que, devido à sua exploração intensiva estes eram restaurados com alguma frequência. Foi então, que intervi no sentido da preservação dos livros, dinamicamente, ou seja, desenvolvi estratégias para a promoção da conservação dos livros junto das crianças, trabalhando com estes os livros, por exemplo no manuseamento. É uma área localizada junto da janela, o que permitia a elevada qualidade de luz natural necessária para uma leitura confortável. Foi ainda acrescentada uma manta com algumas almofadas para proporcionar um ambiente calmo e tranquilo, desfrutando do momento da leitura. Esta área passou a ser mais solicitada pelas crianças. Foi neste espaço que observava algumas crianças a contar histórias para outras crianças ou a contar para si, o que mostra que consegui alcançar os meus objectivos, mais uma vez. A C. (2:5) sentava-se no tapete a ver as imagens dos livros e lia o que observava em voz baixa. (ver anexo 3)

Área da Expressão Plástica: é composta por um armário grande, onde se encontram guardados os materiais necessários ao trabalho da plástica: lápis, canetas, tesouras, borrachas, tintas, massa de cores, colas, etc. É um espaço polivalente que facilita o desenvolvimento de algumas actividades como a pintura, a modelagem, a rasgagem, entre outras. Considero que a localização desta área é privilegiada, uma vez que se encontra na área polivalente e iluminada pela luz natural, o que possibilita boas condições de espaço e visibilidade para a realização de actividades neste domínio.

Área Polivalente: esta está localizada junto da janela maior da sala. É constituída por três mesas e respectivas cadeiras. Pelas suas características, é diversificada e polivalente, possibilitando o desenvolvimento de diversas actividades, como a pintura, a modelagem, a culinária, entre outros. É uma área bastante cómoda a crianças e adultos.

Área dos Jogos e Construções: neste espaço as crianças contam com um móvel com carrinhos de brincar e alguns animais, que podem levar para o tapete da área da reunião. Os materiais encontram-se ao alcance das crianças. Nesta área também considerei um

pouco pobre, o que me levou a incluir caixas de sapatos, favorecendo a construção com as crianças de blocos.

Mesa de apoio: este inclui um placar onde são fixadas as informações relevantes para os pais e colaboradores da instituição. Está fixado um calendário das férias de toda a equipa, a identificação das crianças e os lembretes necessários. Nesta mesa, ainda se encontra o dossiê de registo das entradas e saídas das crianças.

Exterior à sala de actividades encontra-se a sala de dormitório. Esta é multifuncional, localizada num espaço amplo, sendo esta também utilizada para diversos fins. Esta é habitualmente, utilizada para a realização de actividades motoras. Têm a capacidade de acolher todo o grupo e podemos recorrer ao rádio.

Estas áreas baseiam-se nas que estão descritas na proposta do Modelo Hight-Scope: os espaços para os bebés brincarem deverá preencher os seguintes requisitos:

- ✓ Estar separado da área de preparação de alimentos e da área de cuidados de higiene corporal;
- ✓ Estar longe do local de maior afluência de pessoas;
- ✓ Ser suficientemente grande para que três ou quatro bebés possam movimentar-se e brincar sem baterem uns nos outros.

Esta área deve conter objectos que lembrem a sua casa, materiais que apelem aos sentidos, materiais e equipamentos que incentivem o movimento, como bolas ou carros, bonecos e animais de peluche, livros de pano e de cartão, blocos leves e materiais de encaixe. Todos os materiais deverão estar arrumados em locais acessíveis que permitam a escolha e a exploração livre por parte das crianças.

- A área de movimento para crianças, deve estar localizada no centro da sala e ao nível do chão. Esta área poderá também ser ampliada para um dos lados da sala e incluir uma área de brincar num plano mais baixo. A área de movimento precisa de coisas para as crianças treparem e saltarem, que poderão ser mesas ou cadeiras. Deverão existir equipamentos para onde as crianças possam entrar, bolas, brinquedos com rodas e brinquedos que balancem. As crianças precisam ainda de instrumentos musicais de qualidade e música para se puderem movimentar.

- A área de água e areia deve estar localizada num espaço com pavimento de mosaico e junto a um lava-loiças para simplificar a limpeza. Os materiais essenciais para esta área são, caixas de areia e de água, baldes, objectos para esconder, para boiar,

para molhar e esguichar. Na minha intervenção era minha intenção incluir esta área, uma vez que é inexistente na sala, mas não consegui.

- Área dos livros deve estar situada num canto ou outro espaço afastado da área de brincar. Esta deve conter um colchão, manta, almofadas ou cadeira de braços. É importante existir uma grande variedade de livros infantis para que as crianças os possam manipular e explorar. Os livros deverão ser de cartão ou pano com figuras claras e com fotografias de qualidade. Para as crianças mais velhas poderá incluir-se uma secção de livros tradicionais de imagens e alguns catálogos e revistas. Os livros devem ser arrumados em expositores voltados para as crianças ou pendurados em bolsas transparentes ao alcance das crianças. Se os bebés e as crianças pequenas partilharem esta área é necessário arrumar os livros que não são de cartão fora do alcance dos bebés.

- A área das artes deve estar localizada num espaço com um pavimento lavável e que não escorregue é também importante que esta área fique junto a um lavatório para misturar água nas tintas, lavar as mãos e limpar o material. Em climas temperados esta área poderá ser deslocada para o exterior. Nesta área deverá existir aventais de uma só peça em plástico e que sejam fáceis de vestir, a existência de uma mesa proporciona uma superfície de trabalho importante para esta área. Os materiais destinados à exploração por parte das crianças estão divididos em materiais de pintura e de desenho, papel e modelagem. Os materiais de arte que as crianças utilizam frequentemente devem ficar guardados num local de fácil acesso.

- A área dos blocos deve ficar situada longe da zona de leitura e num local suficientemente grande para espalhar os blocos. É importante que o piso seja suave e lisos para facilitar o empilhamento e o equilíbrio dos blocos. Estes devem ser grandes e leves de forma a que as crianças os levantem ou manipulem com facilidade. Os blocos podem ser feitos de espuma, de plástico ou de cartão, poderá também incluir-se blocos de madeira que proporcionem a manipulação de objectos mais pesados e de várias formas. Os materiais para esta área podem ser guardados em estantes baixas, empilhados no chão, ou no caso dos blocos mais pequenos, num cesto ou numa casa.

- A área da casinha das bonecas deve ficar, num canto da sala ou ao lado de uma espaço central e aberto, junto da cozinha ou da área das construções. Esta área deverá conter materiais familiares de uso doméstico, como por exemplo mobiliário e electrodomésticos de brincar, telefones e uma mesa e cadeiras à medida das crianças.

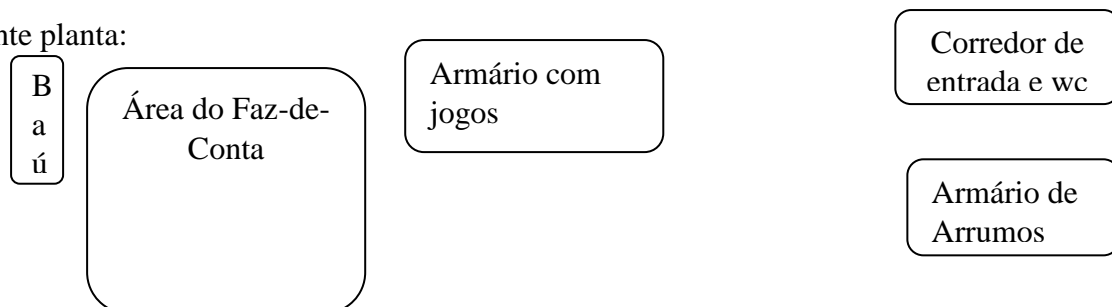
Poderão também estar incluídos nesta área pratos, panelas pequenas e reais, utensílios de cozinha e objectos pequenos que possam utilizar como comida. Para a brincadeira com bonecas deverão existir bonecas com o corpo mole, que reflectam as várias etnias das crianças da sala, vestuário de bonecas, biberões e cobertores de bebés, uma cama e um carrinho de bebé. Tal como nas outras áreas os materiais deverão estar arrumados num local de fácil acesso, que permita a arrumação por parte das crianças. Para facilitar esta arrumação deverá colocar-se etiquetas com a imagem dos materiais.

- A área dos jogos tal como a área dos livros deverá estar situada numa zona mais calma e onde haja espaço suficientemente confortável para espalhar os jogos. Devem fazer parte desta área puzzles, jogos de encaixe, brinquedos que permitam a classificação por tamanhos, blocos magnéticos, caixas com tampas, dobradiças, conjuntos de cubos, contas e pinos grandes. Estes materiais devem estar arrumados e ao alcance das crianças.

- Os espaços exteriores devem estar tão perto quanto possível ao acesso ao espaço interior. Os bebés podem ser transportados e as crianças maiores deslocar-se-ão a andar para o recinto exterior. O espaço que circunda a instituição também poderá fazer parte dos espaços de exterior. No que diz respeito aos brinquedos e outros objectos que apoiam a actividade dos bebés, estes poderão ser iguais ou os mesmos que são utilizados no interior. O espaço exterior deve oferecer oportunidades de movimento como desníveis no solo, túneis, bolas e escorregas. Deverão também existir alguns objectos que se mexam com o vento, lençóis, formas de alumínio e espanta-espíritos. A zona de exterior deve oferecer superfícies para gatinhar, materiais para brincar com a água, coisas para trepar e para balançar, baloiços, escorregas, areia e água e matérias diversos como tintas, cobertores e bolinhas de sabão, por exemplo. Os materiais e brinquedos de exterior devem ser guardados na área exterior sempre que possível. Os materiais de dentro de casa que sejam utilizados no exterior devem ser guardados em cestos, sacos ou baldes que facilitem o transporte por parte das crianças.

Os espaços da sala de Jardim-de-Infância

Quanto aos espaços e materiais da sala de Jardim-de-Infância, apresento a seguinte planta:



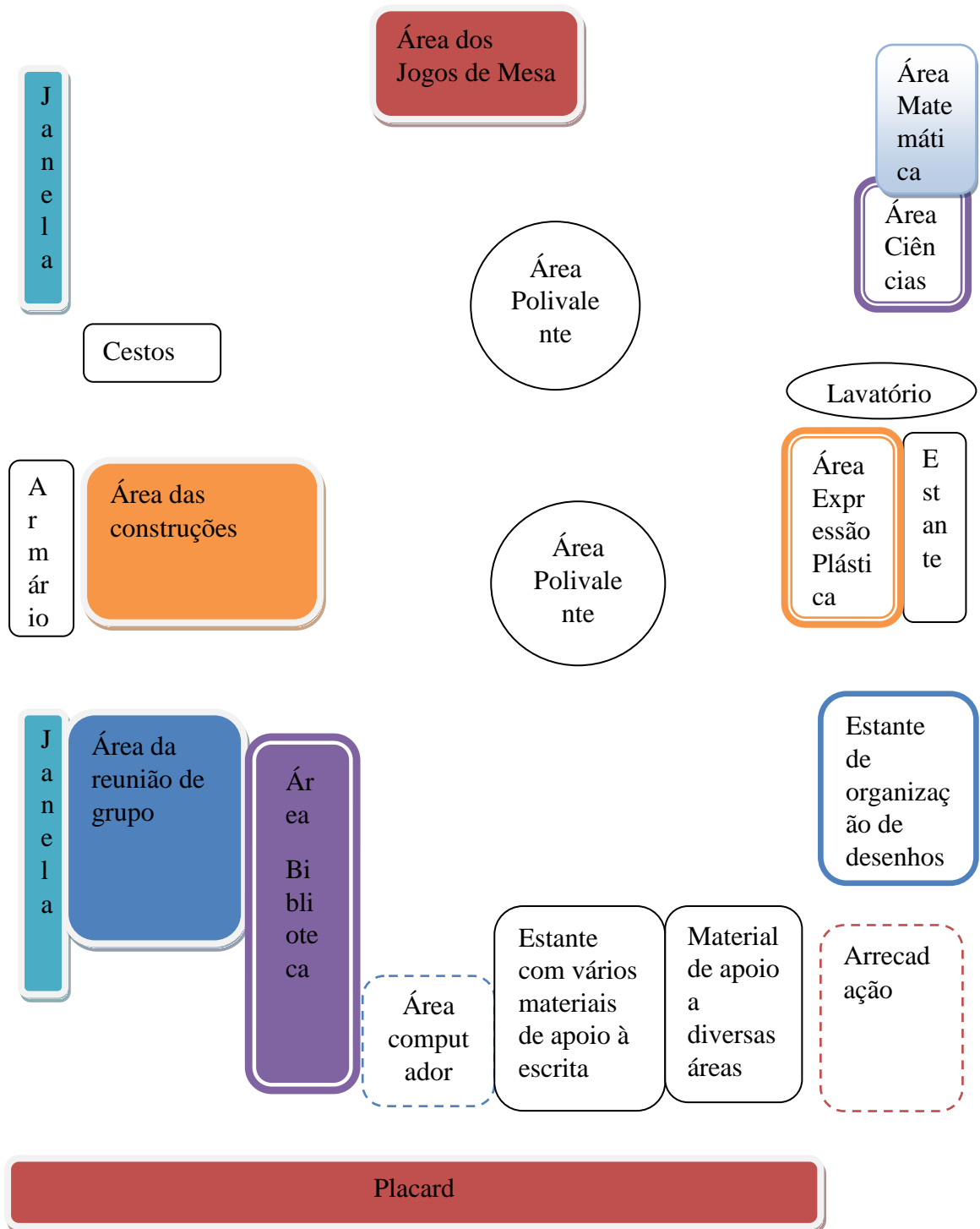


Figura 3 - Planta da sala 2 de Jardim-de-Infância.

Área do faz-de-conta e dramatização: esta área encontra-se perto da janela. É uma área onde surge o jogo simbólico e está disponível um fogão, cestas com materiais adequado às crianças e com materiais do quotidiano, como utensílios de cozinha. Um

baú com malas, chapéus e vestuário que as crianças podem usar no jogo simbólico. Contém também um carrinho de bebés, alguns bonecos, uma banheira, uma mesa e bancos. É uma área bastante rica de materiais, que são em número suficientes para o grupo de crianças que podem permanecer. Apenas podem permanecer cinco crianças naquele espaço, regra muito defendida e lembrada pelas crianças, que chamam à atenção de quantos podem estar neste espaço e quantos estão.

Área da biblioteca: localizada junto à reunião de grupo, é constituída por uma estante com diversos livros consultando assim documentos (trabalhos produzidos por crianças, projectos das crianças, correspondência de outros amigos) e ainda livros e revistas. Por vezes os livros estão desorganizados devido à exploração frequente destes. A área encontra-se privilegiada pela sua proximidade de uma janela e da reunião de grupo, onde as crianças se sentam calmamente a explorar o livro. Têm acesso limitado de três crianças, identificada com um painel como todas as outras áreas.

Área da reunião de grupo: é uma área polivalente, localizada no fundo da sala, e tal como referi anteriormente utilizada para diversas situações. Aqui pode realizar-se actividades de grande grupo, a leitura de uma história, a marcação das presenças, a marcação do dia e do tempo, a marcação das tarefas e a partilha de informações relevantes para o grupo. Na minha intervenção realizei as reuniões de planificação e de avaliação, neste espaço, podendo assim todas as crianças intervir e partilhar a sua experiência. Devido à sua proximidade com a área da biblioteca e das construções e garagem, este espaço também pode ser utilizado pelas crianças.

Placar: este localiza-se atrás das áreas acima referidas, e são um suporte para a exposição de trabalhos, registos de visitas, regras, mapa de tarefas, registo das novidades, mapa das presenças e do tempo. Alguns destes trabalhos passaram a ser expostos por mim, valorizando mais o trabalho da sala com esta exposição e posteriormente adoptado pela educadora.

Área da expressão plástica: neste espaço apenas podem permanecer duas crianças de cada vez. É constituída por uma bancada e um armário onde se encontram as tintas, pincéis, formas e copos. É importante referir que todos os materiais se encontram ao alcance das crianças, o que é positivo para o desenvolvimento da sua autonomia. Como suporte a esta área, está a área polivalente, que é constituída por mesas e cadeiras que

podem ser utilizadas na realização de actividades neste âmbito, aumentando assim o número de crianças que a podem utilizar simultaneamente.

Área polivalente: localizada no centro da sala, é constituída por um conjunto de cadeiras, que irão servindo de apoio e suporte para outras actividades de pequeno grupo, individuais, de apoio por parte da equipa educativa, às tarefas da escrita e da leitura, ao apoio aos projectos e actividades que se vão desenrolando a partir das áreas. Como se localiza no centro da sala, todas as áreas estão próximas o suficiente para estabelecer as interligações de saberes. Como não dispõe de mesas suficientes para todos se sentirem confortáveis, as reuniões de grande grupo realizam-se na área dos tapetes, como já referi.

Área dos jogos de mesa: é constituída por uma mesa e quatro cadeiras, o que implica apenas cada 4 crianças terem acesso a este espaço. Têm ainda um pequeno armário onde são guardados os jogos de mesa ao alcance das crianças, como puzzles, jogos de encaixe, enfiamentos, jogos de memória. Esta diversidade de jogos, implica o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, estimulando a compreensão lógica e a capacidade de memória.

Material de apoio a diversas áreas: está localizada junta à arrecadação e possibilita o livre acesso das crianças aos materiais de que dispõem. Essencialmente estão materiais como lápis, canetas, tesouras, esponjas e picos para a picotagem, livros, revistas entre outros.

Área do computador: é utilizada por duas crianças de cada vez. É constituída por um computador e uma estrutura (armário) que o suporta e um banco com dois lugares. Não é uma área muito procurada pelas crianças espontaneamente, uma vez que o computador está frequentemente inoperacional. Durante a minha prática procurei ultrapassar esta questão levando o meu computador para a sala, onde as crianças trabalhavam livremente, transcrevendo pequenos textos.

Área da garagem e construções: nesta área, no trabalho desenvolvido pelas crianças, está patente situações de faz-de-conta, possibilitando a criança a fazer construções a três dimensões, como referi em algumas reflexões. Também nesta área surgem competências matemáticas, como a comparação, a seriação, as alternâncias, os jogos de lateralidade e noções espaciais. Quanto aos materiais, estão organizados em caixas,

onde se pode verificar blocos de madeira de diversos tamanhos, diversas peças de encaixe, um tapete didáctico, carrinhos, camiões e bonecos de tamanho pequenos.

Área das ciências: nesta área desenvolvi a minha intervenção, enriquecendo-as com mais materiais, com apoio de familiares e da equipa educativa. Com base nalguns materiais guardados de uma valência que deixou de existir na instituição, o ATL. Foi acrescentado o microscópio, lupas, pinças, funis, areia, terra, conchas, folhas, arame, entre outros materiais. Esta passou a ser uma área bastante procurada pelas crianças. Esta é uma área muito importante para o conhecimento do mundo, onde as crianças têm contacto directo com os materiais naturais, muitas vezes fomentando a sua curiosidade para desmistificar, após a observação. Neste espaço as crianças põem em prática todas as suas curiosidades, ao nível do conhecimento do mundo, fazendo o registo do mesmo.

Área da matemática: esta área era inexistente, durante a minha PES I. Utilizando a mesma metodologia, procurei em conjunto com as crianças criar um espaço dedicado a este trabalho. Assim construímos em conjunto alguns materiais como um geoplano e reutilizámos outros, como tampas de garrafas, construímos uma balança com um cabide, garrafas de vários tamanhos e formas. É também uma área bastante procurada pelas crianças.

Casa de banho: contém instalações sanitárias, com duas sanitas e dois lavatórios. Têm ainda bacios, uma prateleira de arrumos e outra com os copos e as escovas de dentes de cada criança e uma zona de chuveiro.

A organização dos espaços e dos materiais a sala está de acordo com a referida no Modelo do MEM, tal como referi anteriormente no item do Modelo do MEM para o Pré-escolar.

4.2.2 ORGANIZAÇÃO DA ROTINA EDUCATIVA

Na sala 1 de Creche, a organização do tempo, assim como das rotinas diárias é muito importante, uma vez que oferecem à criança a sua organização do tempo, formando uma sequência dos acontecimentos que seguem e compreendem, ou seja, formando uma sequência com estrutura do seu dia. Esta é sólida e simultaneamente flexível, possibilitando a antecipação dos acontecimentos por parte das crianças, a cerca do que se segue. As rotinas organizam-se do seguinte modo:

Horário	Descrição do dia
7.30 às 9.15	Acolhimento: Actividades livres nas áreas da sala.
9.15	Higiene.
9.30	Lanche da manhã (bolacha ou peça de fruta).
9.45	Higiene
10.00	Reunião de grupo ou Actividades planificadas dentro ou fora da sala (eu e a educadora)
11.00	Higiene.
11.15	Actividades calmas (canções, poemas, lengalengas, etc...) ou de exploração livre por parte das crianças.
11.30	Almoço.
12.15	Higiene.
12.45	Sesta.
15.00	Acordar da sesta; Higiene.
15.30	Lanche.
16.15	Higiene.
16.30	Actividades de grupo; Canções; Danças de roda; Exploração das áreas da sala.
17.15	Brincadeira livre na sala ou recreio.

Tabela 3– Organização das rotinas da sala 1 de Creche.

A rotina da sala 1 de Creche tem a organização acima representada, sendo igual todos os dias, excluindo a natureza das actividades planificadas por mim. A partir das 7h30, que corresponde o horário da abertura da instituição, as crianças que os pais

entram cedo para os seus trabalhos, ficarão ao cargo de uma auxiliar de acção educativa que estará na sala de acolhimento, comum a todas as salas da instituição até à entrada da educadora. Esta sala localiza-se no 1º andar, junto à sala de creche onde desenvolvi a minha prática (ver caracterização da instituição). Neste espaço, as crianças dispõem de alguns brinquedos e de materiais de exploração (como jogos de mesa, maracas). Contudo, um dos aspectos negativos que observei mais atentamente nesta minha intervenção, é a necessidade de um espaço onde as crianças pudessem voltar a descansar, uma vez que ainda vem com sono. Então surgiu a questão: Porque não criar um espaço destinado a este fim? Procurei a coordenadora da instituição para a alertar para este aspecto. Desta conversa pude perceber que esse de facto é um aspecto bastante importante, mas o qual nunca tinha observado atentamente essa necessidade, acrescentando ainda que isso traria muitas alterações institucionais, o que de momento não é possível. Tentei ainda, fazer uso das camas que servem para a sesta, no espaço onde decorre a sesta, fechando a porta de fole (ver caracterização da instituição), mas o barulho era incómodo o que não permitia o descanso da criança.

Este momento é particularmente rico, pois podem interagir com as crianças da sala de berçário, creche e jardim, o que se pode tornar benéfico para o seu desenvolvimento.

Por volta das 9h15, as crianças que já se encontram na instituição deslocam-se para a sala de actividades, onde passa a ser feito o acolhimento pelas duas auxiliares da sala. Uma delas entra às 7h30, a outra entra às 9h. Por volta das 9h30, nesta rotina, fazem o lanche da manhã com a fruta ou a bolacha, distribuída pelo adulto. Este momento também foi modificado por mim, em colaboração com a equipa, onde as crianças passariam a distribuir a bolacha e fruta pelas restantes crianças dando alguma responsabilidade ao grupo de crianças nas tarefas da sala, participando nas mesmas. Caso seja solicitado as crianças podem repetir as vezes que queiram. É realizada na área polivalente da sala. Neste momento inclui ainda a exploração de algumas canções, exploração de livros, ou de outros materiais, o que por si só, proporciona aprendizagens enriquecedoras. Aqui a família pode entrar na sala e ter contacto com o trabalho que está a ser realizado. Neste momento também se privilegia a interacção entre crianças, através de conversas que possam surgir. Estavam expostas as planificações semanais e diárias para os pais poderem consultar, caso o desejassem. Terminado este momento e com a chegada da educadora procedemos à higiene.

Já dentro das 10h00, em continuidade do trabalho desenvolvido anteriormente pela educadora iniciava as actividades planeadas em colaboração com a equipa educativa, em grande ou pequeno grupo. Estas actividades foram desenvolvidas nas várias áreas da sala e, quando planeadas em pequenos grupos, surgiam em simultâneo com a brincadeira livre que as crianças iniciavam. Tentei enquadrar esta rotina de acordo com as necessidades do grupo, uma vez que possibilitava a exploração de diversos momentos ou situações sem tempo determinado, ou seja, com o tempo necessário para cada momento, adequando-se às necessidades. Esta rotina esteve muito dirigida para todos os domínios de aprendizagem, que por vezes surgiram das crianças e outras propostas por mim. Este equilíbrio foi sendo adequado ao longo das observações do grande grupo e individual, fazendo registos dos interesses das crianças. Para realizar o meu planeamento comentando com a educadora as minhas observações, assim passava para a minha planificação cooperada todas as observações, passando para propostas emergentes. (ver anexo 4)

Após a realização das propostas, a partir das 11h iniciava-se a rotina da higiene na sala, como era desenvolvido anteriormente pela educadora. As crianças reúnem-se em grande grupo na área da reunião de grupo, enquanto algumas vão em 3 para a casa de banho realizar a sua rotina de higiene com o apoio dos três adultos. Nesta reunião privilegiei a exploração de canções, de jogos sensoriais, ou de conversas trazidas por algumas crianças ou mesmo do trabalho desenvolvido durante a manhã. Cada vez que vão chegando da casa de banho vai outro grupo. Esta rotina foi antecipada por mim, acordado com a equipa educativa, procurando assim prolongar o momento de intimidade da criança, onde considero um momento de grande privacidade para a criança, onde a interacção afectiva deve ser privilegiada. Procurei assim dar tempo a estas crianças para cada actividade em que se envolvessem, como se fosse uma actividade de exploração.

É dentro das 11h30, depois de todos terem efectuado a sua higiene, o grupo de crianças, juntamente com os adultos, dirige-se para o elevador para assim deslocarmos para o refeitório, passando a proceder-se a rotina do almoço. Neste, as crianças comem no mesmo espaço que todas as crianças da instituição. Este é mais um momento de interacção onde se privilegiou o diálogo, fomentando as relações de proximidade. Tentamos trabalhar a autonomia das crianças, deixando-as a comer sozinhas e deixando

que estas explorassem as texturas e sabores dos alimentos. Contudo, no momento da sopa, algumas crianças ainda necessitam do apoio do adulto. Esta rotina, tal como no semestre anterior, decorre com calma. Esta rotina é flexível, permitindo às crianças assim, a calma e sem pressa da alimentação. É fundamental o educador ter em atenção alguns indicadores que a criança demonstra, como o facto de se sentar sempre ao lado da mesma criança todos os dias. Se esta atitude se verificar indica que esta se sente tranquila próxima dessa mesma criança. Assim, o educador não deve contrariar a vontade de ambas evitando assim os conflitos e a separação do seu grupo de pares. Também não deverá ser o educador a forçar a criança a sentar-se sempre junto das mesmas crianças, devido ao mesmo motivo. Quanto à refeição deve haver uma relação com as crianças mais velhas e os mais novos. Relativamente ao diálogo, deve-se privilegiar as conversas acerca da comida. Deverá formar-se um ambiente calmo para privilegiar o clima. É impossível a existência de um espaço de relação, se existirem adultos de um lado para o outro sem se sentarem junto da criança aquando da sua refeição. Em algumas realidades educativas esta situação não se verifica, e é um processo apressado e os tempos de cada criança neste momento são desrespeitados. A hora da refeição é importante ainda para aprender muitas regras de convivência, estas variam de família para família. Neste momento o educador mostra à criança a forma adequada da sua postura à mesa. Se o ambiente no refeitório for ruidoso, é factor de não qualidade neste ambiente para as crianças que o frequentam. Após concluída a refeição, o grupo regressa à sala, pelo elevador ou pelas escadas, preparando-se assim para a sesta. A rotina da higiene decorre com o mesmo processo que a rotina de higiene anterior, e lavando os dentes. Quando saem da casa de banho (com a chupeta, ou bonecos), as crianças descalçam os seus sapatos, colocando-se debaixo da sua cama para facilitar o seu reconhecimento por parte das crianças. Após a preparação para a sesta, é colocada uma música (em cd) calma a tocar no rádio. Este momento foi seguido do trabalho da educadora. A rotina da sesta prolonga-se até às 15h. Considero este tempo adequado à necessidade de descanso das crianças. A rotina da sesta é um momento muito importante para a criança, pois repõe as energias necessárias (físicas e emocionais) para os restantes momentos do dia. É neste momento, que o cérebro fortalece as alterações da maturação do sistema nervoso central (Post,J et al, 2007: 241). Para dar resposta a estas necessidades, o educador organiza algumas estratégias como:

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

definir a hora da sesta de acordo com as necessidades das crianças; auxiliar a criança a encontrar o sossego para o momento da sesta; organizar momentos sossegados para as crianças que não necessitam de dormir e apoiar a forma de acordar de cada criança (Post, J. et al, 2007: 242). Depois da sesta, à medida que acordam, mais uma vez, iam fazer a respectiva higiene, com a muda da fralda, lavar as mãos e a cara e pentear. Após este momento iam para o refeitório, procedendo-se da mesma forma que o almoço.

Por volta das 16h30, as crianças as crianças exploravam livremente as áreas da sala ou davam continuidade a alguma situação de trabalho por terminar. Este momento é estendido até à chegada dos pais. Após as 17h30 a entrega das crianças estava assegurada por uma auxiliar.

De uma forma analítica, considero que após o meu trabalho e as alterações que foram consideradas pela equipa educativa, posso referir que existe um equilíbrio bem definido das rotinas, sejam eles de que natureza seja. Assim sendo, o conceito de *educare* ficou assim, presente durante todo o dia de uma forma coesa, não havendo assim um excesso de exploração livre ou de actividades mais direccionadas ou de rotinas.

Quanto à sala de Jardim-de-Infância, a rotina diária e semanal é consistente, mas simultaneamente flexível permitindo assim um ajuste do dia ou da actividade caso seja necessário. Esta consistência, permite às crianças a antecipação dos processos e acontecimentos que vão seguindo. As rotinas da sala estão com a seguinte organização:

Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h	Acolhimento em conselho				
9h30	Registo de novidades/ Reunião planificação semana	Reunião planificação dia; Formação Cristã	Reunião planificação dia	Reunião planificação dia; Actividades planificadas/ projectos	Reunião planificação dia; Actividades planificadas/ projectos
10h	Tempo de actividades	Saída exterior	Expressão motora	Matemática/ Tempo de	Ciências/ Tempo de

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

	nas áreas			actividades nas áreas	actividades nas áreas
10h30		Formação Cristã	Tempo de actividades nas áreas		
10h45	Arrumar sala Recreio Comunicações Higiene Almoço Higiene Preparação sexta /Trabalho Livre				
11h					
11h30					
11h45					
12h					
12h30					
12h40					
14h	Trabalho escrita	Registo visita exterior	Tempo de actividades nas áreas	Inglês/natação	Tempo de actividades nas áreas
14h40					Reunião de conselho
15h45	Higiene Lanche Recreio/Saída				
16h					
16h30					

Tabela 4- Organização das rotinas na sala 2 de Jardim-de-Infância.

As rotinas são iguais todos os dias, apenas alterando a natureza das actividades planificadas em conjunto com as crianças e de acordo com as propostas emergentes. O trabalho de cada área de conteúdo não é fixo, podendo ser alterada esta planificação que apresento anteriormente. Assim, na segunda-feira decorre actividades de registo das novidades (de manhã) e o trabalho da tarde poderá variar. À terça-feira decorre actividades direccionadas na formação cristã e a saída ao exterior sempre que o tempo o permita. No período da tarde procede-se ao registo da visita. Na quarta-feira a expressão

motora. Na quinta-feira incidimo-nos mais no trabalho de projecto com as pesquisas e na sexta-feira a reunião de conselho. Tal como surge a metodologia do trabalho do MEM, o planeamento e a avaliação são sugeridos pelas crianças e pelas propostas que vão emergindo.

O dia é iniciado com o acolhimento em conselho, na área de reunião de grupo. Neste espaço as crianças têm oportunidade de ir interagindo umas com as outras autonomamente. Aqui, é realizada a planificação de actividades do dia. Mais tarde, com a minha colaboração (intervindo no equilíbrio da distribuição das actividades), as crianças distribuem-se pelas áreas, onde brincam livremente ou dão continuidade aos projectos existentes na sala. Na minha opinião, estes momentos de trabalho autónomo são momentos muito ricos, onde a criança descobre o espaço, interagindo com os pares livremente e escolhendo o trabalho em que quer participar. Em cada área foi definido, em colaboração com as crianças, o número de elementos que podem permanecer em cada zona. Esta regra é respeitada com todas as crianças, tendo em conta esse número e a chamar a atenção de quem desrespeita essa regra. Este sistema faz com que a autonomia do grupo de crianças seja mais evidente e apoiada pelo adulto no sentido de fazer escolhas significativas.

Dentro das 10h, como representa a tabela, à quarta-feira há uma sessão de movimento que o local onde esta decorre é no espaço exterior (onde se desenrola o recreio) ou num pavilhão cedido pela junta de freguesia para o efeito. De semana para semana varia. Essa organização foi concretizada pela equipa educativa da instituição que decidiram, que na semana que uma sala vai à natação, não irá ao pavilhão. Na semana seguinte é o oposto. Esta sessão foi promovida por mim, e uma destas promovida pela mãe do José, uma vez que é professora de educação física e se ofereceu para desenvolver este trabalho com o grupo o que já fazia com alguma frequência com a educadora da sala. Estas sessões têm três momentos fundamentais: o aquecimento, a acção e o retorno à calma. A natureza de cada um variou com a actividade e os objectivos a alcançar. Têm a duração aproximada de 45 minutos, após os quais regressamos à sala, para trabalho livre. À quinta-feira, no mesmo horário decorrem actividades de matemática passando pela seriação, agrupar, classificar, enumerar, entre outros. Como se encontra fundamentado no modelo. À sexta-feira à tarde realiza-se a reunião de conselho, inserida por mim e adoptada pela educadora.

Por volta das 10h45 surge a organização da sala para seguirmos para o recreio que se realiza só após a organização da sala. Dentro das 11h30, na reunião de grupo, fazemos as comunicações de forma a obter o feedback acerca do trabalho da manhã das crianças, e é a partir daqui que parto para a minha avaliação das actividades desenvolvidas. Pois considero que a minha avaliação feita com as crianças é também uma reflexão que me permitiu ter um olhar sobre o trabalho que desenvolvi e que me permitiu adequar actividades às necessidades das crianças. Por volta das 11h45 ocorre a higiene de preparação para o almoço, que decorrer em pequenos grupos, na casa de banho. Na rotina de higiene as crianças são autónomas, não carenciado da supervisão do adulto. Dentro das 12h, o adulto responsável pelo refeitório irá comunicar que a refeição já está servida e estas deslocar-se-ão para o refeitório para almoçar. Todas as crianças têm autonomia para comer sozinhas, necessitando apenas da intervenção do adulto para servir a refeição. Terminada a refeição, o grupo regressa à sala, onde voltam a fazer a respectiva higiene lavando os dentes, a cara e as mãos e despir os bibes. A sesta é realizada na sala de dormitório, no primeiro andar (ver organização do espaço da instituição), a partir deste momento são acompanhados por uma auxiliar de acção educativa. Outros ainda se preparam para a sesta. As crianças que não dormem, trabalham pelas áreas. Neste momento, as crianças de ambas as salas, que não dormem, são acompanhadas por uma auxiliar de acção educativa. A sesta decorre das 13h às 15h. A partir das 14h cada grupo de crianças fica na sua sala. Das 14h às 15h é desenvolvido um trabalho de conclusão de alguns assuntos pendentes. Neste momento tive oportunidade de dar um acompanhamento mais individualizado ao grupo de crianças presente, uma vez que são um número menor. Foram respeitadas as suas necessidades e aproveitei ainda para trabalhar propostas emergentes. Procede-se ainda à marcação das presenças, o responsável da semana, designado no mapa de tarefas.

Após as 15h, as crianças regressam da sesta. As crianças acordam sozinhas, o que demonstra que é o tempo suficiente para esta necessidade. O tempo seguinte, é o tempo de actividades mais moderadas pelo educador. Neste momento direccionava para diversas áreas de conteúdo conforme a tabela acima demonstra. Estas áreas de conteúdos não tinham exactamente esta lógica, o que revela a tabela acima são alguns exemplos do que tratava. Saliento ainda que procurei abordar todas as áreas de conteúdo nestes momentos. Poderiam fazer a ponte com os projectos, como por exemplo,

trabalhar a área de conteúdo Conhecimento do Mundo para observar ao microscópio, no âmbito do projecto “Os insectos” ou a matemática, fazendo conjuntos de animais aquáticos, no âmbito do projecto “Os animais marinhos”. Embora se referissem aos projectos, todas as crianças que solicitassem poderiam desenvolver o mesmo trabalho. Por volta das 15h45, começamos a arrumar a sala para nos prepararmos para o lanche. Dentro das 16h deslocam-se para o refeitório, onde tomam o seu lanche, que se realiza de forma semelhante ao almoço. Depois da minha saída, após as 16h, as crianças ficam na sala ou no recreio, caso o tempo assim o permita, a brincar livremente pelas áreas da sala ou do recreio até os pais as irem buscar. A entrega das crianças e a sua supervisão está destinada à auxiliar da sala ou da auxiliar polivalente, até às 18h30, horário em que a instituição encerra.

Segundo Niza (2007), a rotina no jardim-de-infância é composta por dois momentos diferentes. O momento da manhã, que se destina ao trabalho ou actividade escolhida pelas crianças e por elas suportada, tendo o apoio discreto e itinerante do educador, e o momento da tarde, que consiste em sessões de informação e de actividade cultural, que serão dinamizadas por convidados, pelas crianças, ou pelo educador. Estes dois momentos dividem-se em nove períodos: o acolhimento, a planificação em conselho, as actividades e projectos, a pausa, as comunicações, o almoço, as actividades de recreio, a actividade cultural colectiva e o balanço em conselho.

Foi com base nas pesquisas bibliográficas realizadas de aprofundamento do modelo que procedi a algumas alterações da rotina educativa das crianças.

“A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (Niza, 2007:139). No entanto, a rotina para além de estável também deve ser flexível, pois pode haver algum acontecimento que seja importante introduzir num determinado dia, e a rotina deve permiti-lo.

4.3 ORGANIZAÇÃO DO PLANEAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Quando se aborda a temática da *intencionalidade* educativa esta é uma palavra-chave no planeamento e na avaliação, ainda assim não nos lembramos de pensar acerca de cada processo essencial que está subjacente à planificação e à avaliação. Esse processo é fundamental para enriquecer a acção do educador, passando por algumas fases. Assim, o meu trabalho nestas salas passou pela observação, planeamento, acção e avaliação. Existem ainda diversos modelos de avaliação e planeamento, de acordo com os diferentes tipos de pedagogia (tradicional, centrada na criança ou centrada no grupo em negociação).

Antes de elaborar alguma planificação ou de actuar, em colaboração com a educadora observávamos e analisávamos as necessidades e as competências de cada criança, o que me permitiu recolher alguns dados para as minhas planificações. Na sala de Creche as crianças interessavam-se muito pelo faz-de-conta, o que me levou a repensar o espaço da sala e os materiais disponíveis, sendo esta uma área muito importante para o desenvolvimento da criança. Assim, as minhas actividades tinham um ponto de partida, que se guiava pelo que a criança já sabia e o que dominava acerca de um conteúdo. Conteí ainda com a colaboração da família, instrumento bastante precioso na comunicação de informações relevantes sobre a criança e a adequação das propostas, como por exemplo a mãe do Frederico que referiu que ele gostava muito de tocar instrumentos musicais. Assim surge a planificação, com toda a equipa a reflectir acerca do que observava e as estratégias a adaptar na totalidade do grupo. Tive em conta todas as áreas de conteúdo, conseguindo assim prever as diversas possibilidades de exploração de cada domínio. Este conhecimento global, permitiu-me também ter um conhecimento de cada criança mais individualizado. Na minha prática, procurei observar as necessidades e interesses do grupo, fazendo o encontro nas minhas planificações.

De acordo com os princípios que adoptei da educadora de Creche e de alguns introduzidos por mim, avaliei assim os efeitos dos resultados, o que implicou que a equipa educativa, tivesse uma noção perfeita da acção, pois só assim foi possível adaptar os processos educativos às necessidades de cada criança e do grupo como um todo. Apesar da educadora não utilizar um instrumento de avaliação específico na realização da avaliação, utiliza instrumentos estratégicos como a motivação, o grau de

participação e o interesse das crianças nas actividades e momentos de exploração. Ao longo da minha prática, procurei ir ao encontro dos princípios da educadora, fazendo registos fotográficos; os contributos das crianças e as discussões da acção com a educadora como instrumentos de avaliação. Utilizei ainda a Escala de Envolvimento da Criança, onde me propus avaliar alguns indicadores como a energia, concentração, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reacção, linguagem e satisfação, que observei e analisei, tentando compreender o comportamento das crianças e adequar a minha acção. Permitiram assim apreciar o envolvimento das crianças nas actividades. “As crianças estavam bastante envolvidas na exploração dos materiais que se encontravam à sua disposição, tentando explorar todos os materiais livremente e observavam-se atentamente ao espelho de seguida” (Caderno de formação 1 de Abril, 2011). Assim, foi fundamental colocar-me na perspectiva da criança para vivenciar o que estava a sentir. Desta maneira, permitiu-me ainda verificar se fui encontro aos meus objectivos a que me propus na planificação.

Ao longo da minha PES senti alguma dificuldade de me colocar na perspectiva da criança, estava um pouco ligada à minha visão didáctica de aprendizagem. Esta visão foi ultrapassada com os comentários da educadora cooperante e da orientadora, que levavam a colocar-me na perspectiva da criança, questionando-me na forma como estas interpretavam o meu trabalho acerca do que eu demonstrava. Assim, e com base nalguma pesquisa bibliográfica para completar os comentários nos registos, procurei aproximar-me de cada criança do grupo. Procurava observar com mais detalhe, o que antes não tinha feito. Assim, ao verificar as minhas observações, posteriores, distanciei-me da minha visão didáctica e coloquei-me na perspectiva da criança. Os meus planeamentos foram alterados e senti que os objectivos propostos para determinada situação eram correspondidos na totalidade. Os resultados subjacentes a estas alterações foram a minha aproximação aos familiares e às crianças para assim os conhecer melhor, tendo em conta o que sabiam e gostavam para poder alcançar os meus objectivos.

Quanto à sala de Jardim-de-Infância, de acordo com as necessidades e interesses manifestados pelas crianças, também a minha planificação partiu dos mesmos, com o envolvimento das crianças. Assim, antes de planificar, fazíamos a reunião de conselho, o que me permitiu recolher dados mais específicos acerca de uma área, que as crianças queriam desenvolver numa determinada actividade. A escuta das crianças foi assim, um

motor para a minha construção de objectivos que decorriam de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Com esta recolha, observei ainda a competência das crianças numa determinada área de conteúdo, o que me permitiu partir do que já sabiam para aprendizagens subsequentes mais complexas e mais sólidas (perspectiva sócio-construtivista). Este também foi, um factor que me permitiu conhecer melhor o grupo na sua globalidade e individualmente. Na minha prática, a observação seguia para a planificação, uma vez que está bem perceptível no modelo pedagógico que me guiou. Tal como referi anteriormente, a planificação parte das crianças e o acolhimento em conselho, demonstra mesmo essa planificação que me refiro, pois esta reunião decorre após o acolhimento, esse aspecto permite orientar a criança na sua sessão temporal. Neste aspecto, dei voz aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Por outro lado, tive em conta todas as áreas de conteúdo, conseguindo prever diversas possibilidades de exploração de cada domínio.

A recolha de dados que obtive ao longo da intervenção permitiu-me assim, compreender e perceber as concepções e princípios defendidos no modelo que sigo, relativamente à avaliação. Esta avaliação passa pelas crianças, mas não só.

Esta avaliação, tal como refere o projecto educativo, passa pelas crianças, não só durante a rotina mas também numa forma mais formal. Embora não sejam utilizados instrumentos de regulação específicos para a avaliação, considero ainda que, a avaliação se processa a diversos níveis, sendo eles: a análise dos registos no diário de grupo e contributos das crianças; o seu grau de envolvimento nas várias actividades; a reflexão sobre se os meus objectivos foram de encontro àquilo que esperava dos processos; a análise de registos fotográficos; a observação e participação directa e a reflexão no momento das comunicações em conjunto com a educadora, familiares e auxiliares. Considerei a participação dos familiares na minha avaliação, pois são estes os principais interessados na educação dos seus filhos, por isso esta adequação. Por exemplo o A.C. (2:5) não sabia as cores. Com a participação da mãe do A.C (2:5), organizamos algumas estratégias para que o A.C. possa ir conhecendo as cores. A mãe propôs ir questionando a cor de objectos que o Afonso goste, como por exemplo de carros.

Durante a minha intervenção, ainda fiz uso de um instrumento de regulação de avaliação onde pude avaliar as oportunidades educativas que proporcionava ao grupo, se eram de qualidade e se envolvia as crianças de uma forma dinâmica. Como já referido

este instrumento foi Escala de Envolvimento da Criança, do Manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Recorri aos indicadores: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reacção, linguagem e satisfação. Assim pude compreender o comportamento das crianças regulando assim a minha acção. “ A canção e a minha participação na mesma foram um factor de envolvimento, uma vez que as crianças se manifestaram atentas e envolvidas na história. Foi curioso observar as suas expressões faciais, que por si só são indicadores de envolvimento. Muitas das crianças encontravam-se completamente concentradas na visualização das ilustrações do livro, tentando sempre acompanhar o texto oral com as ilustrações e mostrando a expressão facial compenetrada. Nada parecia distrair o grupo de crianças, nem mesmo a actividade que os adultos estavam a fazer atrás de nós. Quando terminámos a história, as crianças gritaram em unísono: “Outra vez!!!”, solicitando que voltasse a contar a história.” (Caderno de formação 8 Junho, 2011).

De uma forma formal, a educadora marca periodicamente três reuniões de avaliação com os familiares ou encarregados de educação, no final de cada período, onde a educadora entrega um relatório de cada criança. Eu não tive oportunidade de participar em nenhuma destas reuniões, mas a minha participação ficou marcada pela organização das informações a transmitir na reunião, em colaboração com a educadora, assim como na divulgação dos projectos que estavam a decorrer na sala. Um outro tipo de avaliação por parte da educadora, a planificação e avaliação também surgem em reuniões frequentes com a equipa educativa, onde é realizada a discussão e análise de estratégias adequadas às diversas situações.

4.3.1 OBSERVAÇÃO COMO INDICADOR PARA O PLANEAMENTO EM CRECHE

Observar a criança, é fundamental no Modelo Curricular High-Scope, pois é através deste elemento que podemos conhecer a criança a um nível mais individual, não apenas nas interações realizadas com o educador e com os pais mas também no ambiente físico e nas suas rotinas. Assim o educador, ao conhecer cada criança terá de incluir toda a equipa nesta observação para seguirem para o planeamento. O trabalho dos educadores, realizado em parceria com os pais resulta de uma continuidade dos cuidados prestados à criança entre a sua casa e a instituição. Os educadores de infância trabalham em equipa ao longo do seu dia de trabalho para se apoiarem mutuamente, garantindo assim o “apoio familiar; decidindo o ambiente que rodeia o grupo (espaço, materiais, horário, rotinas e responsabilidades; discutindo e planificando com base no que observaram diariamente do grupo de crianças”) (Post, J. e tal;2007:15).

É através da observação das crianças, ou seja das experiências-chave das crianças que ocorrem das suas acções, que a equipa educativa consegue perceber aquilo que a criança sabe e consegue realizar. Estas experiências-chave, segundo Post e Hohmann organizam-se em nove domínios da aprendizagem da criança, que são: “sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objectos, noção precoce da quantidade e do número, do espaço e do tempo” (p. 36). Dentro destas ainda se inclui a categoria “confiança, curiosidade e flexibilidade”.

Desta maneira, é importante que o educador faça uma observação atenta para poder auxiliar a criança na execução de uma tarefa que a criança não consegue completar, nesta situação a função do educador é imprescindível. As crianças poderão necessitar de algum material que não tenha à sua disposição, ou apenas necessitar da presença do educador por perto para se sentir mais seguro.

No âmbito do trabalho em equipa e para planificar para o grupo de crianças, segundo Post, é necessário a equipa debater-se acerca de três questões fundamentais:

- “O que é que vimos as crianças fazerem hoje?”;
- “O que é que as suas acções nos disseram sobre elas?”;
- “Como é que podemos proporcionar materiais e interagir com as crianças de forma a apoiar o seu jogo e a sua aprendizagem amanhã?”.(p. 316)

As questões anteriores permitem os profissionais da educação conhecer melhor o seu grupo de crianças, interpretando os indicadores que estas lhes facultam ao nível do desenvolvimento em que se encontram, para assim poderem planificar e apoiar o desenvolvimento positivo da criança.

É preocupação dos educadores estarem atentos ao desenvolvimento contínuo de cada criança individual e diário para terem um conhecimento mais profundo da criança e assim estarem aptos para propiciar um apoio individualizado. Este é um dos motivos que os educadores são muito cuidadosos nas suas observações enquanto a criança realiza a sua refeição, enquanto dorme a sesta, enquanto realiza as suas rotinas, enquanto explora livremente os brinquedos e materiais e no recreio, individual ou a pares. Para que o educador possa ajudar no desenvolvimento da criança, deverá ter em conta os seus comportamentos, como os movimentos que realiza, as suas expressões, os materiais que procura, o que lhe provoca algumas hesitações, como enfrenta os problemas, e qual o grupo de pares com que se identifica. Devido à agitação diária numa instituição, o educador têm de procurar estratégias para ter em conta o que observou e anotou de relevante, são essas formas que deverão estar presentes no planeamento em equipa.

Ao longo da minha intervenção, trazia sempre comigo um bloco de notas e uma caneta no bolso. Quando fazia uma observação relevante, anotava de uma forma breve (recorrendo a abreviaturas) o nome da criança assim como a acção, que me permitiram fazer o planeamento em colaboração com a educadora e as auxiliares da sala. Um outro recurso que fiz uso foi a máquina fotográfica. Este recurso foi fundamental para registar ao pormenor a acção, ou seja a expressão facial da criança, o empenhamento. Este recurso nos dias de hoje é fácil e imprescindível numa sala, pois é rápido e mais tarde podemos voltar a fazer a observação mais calmamente, verificando pormenores não observado no momento. Em reunião com a equipa, realizada semanalmente, estas notas eram levadas para o debate, fazendo assim o planeamento em colaboração com a equipa, uma vez que era uma mais valia que poderia constatar algumas dúvidas que tinha em relação ao que observava, devido ao conhecimento mais profundo da equipa com o grupo.

4.3.2 O PLANEAMENTO E A AVALIAÇÃO COOPERADA

A regulação do planeamento e da avaliação, segundo o modelo do MEM, apenas é possível com o auxílio de um conjunto de instrumentos de pilotagem, construídos e utilizados diariamente pelo grupo. Sendo assim, na sala de actividades, numa das paredes (preferencialmente perto de um quadro preto com giz) deverão estar presentes todos os mapas que permitam a inclusão da criança na planificação, gestão e avaliação de todas as actividades educativas (Niza, 2007). São, ainda, instrumentos construídos em conjunto com a educadora e as crianças. Esses instrumentos são: o Plano de Actividades; a Lista Semanal dos Projectos; o Quadro Semanal da Distribuição de Tarefas; o Mapa das Presenças e o Diário de Grupo. O Plano de Actividades é composto por tabela de dupla entrada. Na coluna da esquerda, na vertical, está escrito o nome das crianças, e na coluna horizontal deverão estar descritas as actividades que podem realizar-se no espaço da sala (leitura, escrita, pesagem, etc), estando associadas a cada área. É um mapa que normalmente é complementado pelo Plano Semanal de Projectos, onde se registam os vários projectos a decorrer na sala, bem como a identificação dos elementos que vão intervir e a duração do projecto.

Neste modelo curricular, como tem vindo a ser explicitado, a metodologia de Projecto é uma abordagem recorrente e frequente na vida educativa de uma sala de actividades. Esta metodologia de projecto foi implementada por mim ao longo da minha intervenção, com a intenção de aplicar a maioria das componentes que o modelo suporta e também responder às exigências de formação no âmbito da PES. Designa-se de *Projecto*, um conjunto de actividades, projectadas mentalmente para dar resposta a uma questão colocada. A previsão do projecto é fundamental e as actividades que daí surgem para responder a esta questão inicial também, para as crianças obterem esta resposta, mesmo que não seja a exacta. A maioria dos projectos surge na conversa da manhã, onde as crianças relatam questões, dúvidas, anseios e novidades, partindo-se para a explicitação de quem fica responsável para a realização de determinada etapa. Assim surgiram dois projectos, nesta abordagem, seguem-se vários passos: a formulação do projecto; levantamento diagnóstico sobre os recursos de que já se dispõe; divisão e distribuição do trabalho; realização do trabalho; comunicação. Desta forma, revela-se importante que a regulação das actividades, sempre que possível, passe por todas estas etapas (ver item 4.4.1.2).

O Quadro das tarefas é outro instrumento importante, através do qual ajudou a regular a realização de determinadas tarefas essenciais ao funcionamento da sala, como por exemplo regar as plantas ou alimentar os animais. De um lado da tabela encontram-se as tarefas e do outro lado encontram-se separadores que permitem colar a identificação do responsável por essa tarefa. Estas responsabilidades recaem sobre a dimensão cívica e de cooperação que o modelo defende. É atribuída uma responsabilidade a uma criança de desenvolver uma tarefa que poderá ser colaborada ou não por algum colega.

No Mapa Mensal de Presenças, cada criança marca com um símbolo, igual para todos e combinado previamente (utilizava-se a cruz para a presença e as bolas para as faltas), a sua presença nos dias em que se encontra no jardim-de-infância. É com base na interpretação deste mapa que as crianças adquirem com maior facilidade a consciência do tempo a partir de determinados factores, como por exemplo, vivências e ritmos. Esta interpretação foi realizada ao longo da minha intervenção, assim como todos os registos, para desenvolver o sentido *“lógico-matemático, linguístico e social”*(Niza, 2007).

O Diário de Grupo é onde as crianças e adultos podem fazer os seus registos durante a semana, e analisado no final da mesma com a reunião de conselho. Foi implementado na sala posteriormente e é um instrumento de regulação do grupo, que é analisado no Conselho de Sexta-Feira. É constituído por um quadro, realizado numa folha, e separado por quatro colunas. As primeiras duas referem-se a aspectos positivos e negativos (da educadora e das crianças) acerca de situações pertinentes durante a semana, estando referenciada pelas colunas “Gostei” e “Não Gostei”. Por exemplo o A.C. (4:6) quando realizou um jogo comigo, escreveu no diário na coluna do “Não gostei” “De não conseguir acabar o jogo com a Clarisse” (Caderno de formação, 2011). Eu também acrescentei na coluna do “Gostei” “Que a M.S. ajudasse a A.R. (3:9) a arrumar o jogo” (Caderno de formação 14 Abril, 2011). A terceira coluna corresponde ao registo da realização de actividades que tenham sido significativas ou importantes para o grupo durante a semana, sendo designada por “Fizemos”. A quarta e última coluna, refere-se à descrição de sugestões, indicada por “Queremos Fazer”, que foi a base para a planificação de futuras situações a realizar na semana seguinte, caso seja possível. Desta forma, de uma maneira mais formal, posso dizer que nas primeiras três

colunas se faz o “*balanço sociomoral da vida semanal do grupo*” (Niza, 2007), sendo estas preenchidas com base no debate, permitindo detectar os problemas e eventuais resoluções. Por sua vez, a última coluna permite o planeamento de próximas actividades, o que supõe que a avaliação se segue sempre ao planeamento das situações, de acordo com os pressupostos do processo educativo.

4.4 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA CRECHE E NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Quando trabalhamos com crianças desta faixa etária, devemos ter como princípio orientador o conhecimento dos interesses e necessidades dessas crianças, o que significa que devemos saber quem são, saber um pouco da história pessoal de cada uma, conhecer e estabelecer uma relação saudável com a família, saber as características da sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontram, considerando o seu tempo de permanência na instituição. Só desta forma podemos compreender as suas possibilidades enquanto seres humanos, tendo sempre em conta que a educação infantil é a porta de entrada para uma vida social mais ampla. Todo este processo passa pela observação e só faz sentido se esta ocorrer. Esta observação, que implica o conhecimento das crianças, das suas características e do seu contexto familiar, *“constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que ela sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver potencialidades”* (M.E.; 1997:25). De certo modo isto é aquilo que podemos observar em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, uma vez que há a preocupação em analisar a criança e o grupo do ponto de vista, sendo que as actividades têm sempre como ponto de partida aquilo que a criança e o grupo já demonstraram conhecer acerca do que vai ser dinamizado.

Segundo Hohmann a aprendizagem ocorre desde o nascimento, que através das relações com as pessoas e os materiais descobrem a forma de se deslocarem, as atitudes perante os objectos e as melhores formas de comunicar com os pais, familiares e educadores. Como são considerados *“aprendizes activos”*, apenas vão ao encontro daquilo que lhes chama a atenção. Assim, dão início a acções que lhes despertem mais interesse como explorar e agarrar. *“Através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, comunicam os seus sentimentos e ideias”* (p. 11). Desta forma, *“é fundamental que os educadores planeiem um currículo que tenha o seu ponto de partida naquilo que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem”* (Siraj-Blatchford e tal; 2007:21).

Katz (2006) refere-se à questão da aprendizagem na infância recorrendo à questão *“o que é que as crianças devem aprender?”*, esta questão deverá ser colocada ao educador sempre que tenha de desenvolver um currículo, para isso aconselha ainda quatro questões:

- “o que deve ser aprendido?”;
- “quando deve ser aprendido?”;
- “como será melhor aprendido?”;
- “como sei que o plano foi bem sucedido?”

Para responder a estas questões Katz (2006) organizou quatro tipos básicos de aprendizagem. O conhecimento, este inclui aspectos como informação, conceitos, compreensão e ideias. É de facto o aspecto mais importante dos quatro a ter em conta. O segundo corresponde às capacidades de variados saberes. Estas são designadas como um comportamento de fácil observação. “*Por exemplo, existem capacidades verbais, sociais, físicas, de linguagem e de motricidade (fina e ampla)*”. Estas poderão variar o seu nível, sujeitando-se às nossas exigências de nós próprios. Estas capacidades vão melhorando com a repetição, assim como a prática da escrita. O terceiro refere-se às predisposições pela sua complexidade não são fáceis de descrever. Por exemplo, não nos adianta saber ler se não temos essa predisposição. Não adianta ser possuidor de uma capacidade uma vez, que não está adquirida ou não foi inculcada na sua aprendizagem. Assim, a função da educação, é auxiliar a criança a adquirir essa predisposição para poder fazer uso da mesma. Assim como a predisposição, o conhecimento vem em simultâneo para os poder aplicar. Por último, os sentimentos designados por estados a nível emocional, muito fortes. Por vezes estes são inatos, como a dor, a alegria, ou são aprendidos como por exemplo algo que me pertence. Os sentimentos não podem ser aprendidos mas é da responsabilidade do adulto ajudar a criança a perceber levando-a a sentir sentimentos.

Katz afirma ainda no princípio que definiu 3 “*quanto mais novo é o aprendiz, maior ênfase deverá ser colocada na aprendizagem de predisposições e em sentimentos desejáveis, de modo a que a predisposição e sentimentos saudáveis estejam bem estabelecidos nos primeiros cinco ou seis anos de vida*”.

4.4.1 O JOGO SIMBÓLICO EM CRECHE

De acordo com a definição de Piaget (1936), na divisão que faz dos seus estádios sensório motores, a criança no sexto sub-estadio, ou seja, o estádio das combinações mentais dos esquemas, o que caracteriza uma criança deste sub-estadio não é o facto de tentar organizar soluções ou esquemas para uma dificuldade mas como reagir logo com base numa “invenção súbita” (Piaget, 1936: 296).

Esta invenção que Piaget se refere consiste numa diversidade e rapidez na organização de soluções a nível mental. Nos sub-estádios anteriores as crianças agem por tentativas e erros, o que era observável enquanto a invenção que a criança passa a agir neste sub-estadio é observável com maior facilidade. A criança organizou esta “invenção” para dar respostas aos novos esquemas e que podem diferenciar-se dependendo da ocasião. Fica de salientar que a invenção surge no âmbito de todas as organizações que a criança fez anteriormente.

É neste sentido que surgem as “representações” no jogo simbólico. A sua marca distingue-a de todos os sub-estádios anteriores. Estas representações estão vinculadas à invenção. É através das representações que nos permite identificar aspectos a nível motor o que “completa a inteligência sensório-motora e prepara a inteligência representativa”.

É de acordo com as representações que a criança começa a tomar consciência do concreto. É neste sentido que percebe que o seu corpo não passa de um objecto. Assim sendo, a representação do espaço (considerando imóvel) surge como uma representação mais abrangente mais ainda não “perceptiva”.

O facto de existir alguma causa para um acontecimento, esta já não necessita ser representada mas fica de salientar que algum facto novo volta para a sua forma inicial como por exemplo quando enfrenta uma dificuldade.

O jogo simbólico é a representação da imaginação através do seu corpo, o que termina com a reprodução da criança com o que observa na realidade. A criança quando reproduz a realidade, recorrendo ao “faz-de-conta” necessita de fazer a ponte entre a realidade concreta e o mundo real. Assim e com a repetição sistemática da realidade a criança com maior facilidade se descentra de si, para que a sua socialização seja facilitada.

Podemos definir as etapas que caracterizam o jogo simbólico, são: a não existência de regras, à exceção das impostas pela criança; o desenvolvimento imaginário e de fantasia; a inexistência de objetivos concretos para a criança; a associação com a sua realidade; a correspondência da realidade à sua identidade.

Ao desenvolver o jogo simbólico, a criança sofre transformações, evoluindo ao encontro da intuição e da operação. Ao imitar, a criança faz a correspondência entre a lógica e a realidade.

Através do jogo, a criança exercita o pensamento, representando simbolicamente o que deseja, e as suas capacidades motoras, girando, saltando, transportando, etc. Deste modo a criança imagina ser o pai/mãe dos seus bonecos ou que a cadeira é a mesa. Assim deve ser explorada intensamente as imitações sem um modelo, as pinturas, o faz-de-conta, a linguagem, permitindo assim realizarem jogos simbólicos sozinhas ou a pares, que são muito importante para o seu desenvolvimento cognitivo.

Os aspectos anteriormente referidos começam a tomar um sentido pela sua independência e situados no momento concreto. A sua função como sujeito começa a fazer sentido e a sua tomada de consciência alarga-se.

É no primeiro estadio de Piaget que se encontra o estadio da inteligência. É neste sub-estadio que a inteligência fica completa com base em organizações hereditárias e com alguns conhecimentos. Este aspecto vai evoluindo por cada passagem de sub-estádio integrado nos processos de “assimilação e de acomodação”. No processo de assimilação as estruturas qualificam-se e define-se a “inteligência sensório-motora”.

A relação que estava estabelecida entre o objecto e o corpo da criança fica cada vez mais reforçada, por vezes divergindo-se do real, deste modo a inteligência surge da interacção destes aspectos.

A “inteligência motora pré-verbal” reforça-se com o surgir das representações.

De acordo com Zazzo, este concorda com Piaget no que se refere à novidade que surgirá a qualquer momento acrescentando ainda que este apoia-se em “quadros de referência tirados de uma concepção lógica e epistemológica” (Piaget,1936: 15 e ss.), onde por sua vez se destacam em duas categorias. A categoria da implicação “(classe,relação,número)” onde surge a inteligência.

4.4.2 TRABALHO DE PROJECTO

A palavra “Projecto” nomeia um processo de estudo investigativo de um determinado tema, que requer a colaboração de cada membro pertencente ao grupo, segundo as suas competências, com a finalidade de realizar um trabalho em grupo, que deve ser decidido, planificado e organizado em parceria. Este trabalho pode ser realizado por todas as crianças (grande grupo) ou em subtópicos por pequenos grupos ou apenas por uma criança.

O projecto entende-se pelo resultado da força que resulta da necessidade do problema que surgiu, da ambição real e da previsão prevista da acção. Um projecto divide-se em várias etapas: a etapa da formulação e da selecção do problema; a etapa do planeamento do trabalho; a etapa realizada com a preparação da apresentação do trabalho; a etapa do planeamento do trabalho; a etapa realizada com a preparação da apresentação do trabalho; a etapa da apresentação pública do projecto e a etapa da avaliação final (Katz: 2009).

1. PONTO DE PARTIDA (*como surgiu e como foi identificado o problema*)

O trabalho de projecto “Os insectos” surgiu da curiosidade de uma criança em insectos. Todos os dias levava um insecto novo para a sala, dentro de um recipiente, juntamente com a informação que recolheu com o apoio do familiar, o pai. Com base na recolha do Pedro Amaro, na apresentação das suas pesquisas outras crianças se mostraram interessadas pelo assunto, uma vez que quando estavam no recreio faziam as suas recolhas e iam à sala procurar informação nos livros (nas imagens), outras vezes procuravam-me para dar apoio. Esta proposta surgiu na reunião de grupo, no acolhimento em conselho. Assim foram realizadas algumas actividades relacionadas com o tema, sendo uma delas a observação ao microscópio. Depois da pesquisa foi solicitada às crianças que escolhessem apenas um insecto para poderem trabalhar essa informação nesse dia com base na observação e nos registos em desenho. Estes desenhos foram colocados numa cartolina junto do microscópio, como se fosse apenas um insecto. A partir desse momento um grupo de crianças demonstrou interesse pelo tema, sendo que a maioria das crianças nos dias seguintes, depois da observação ao microscópio e lupa, trouxeram alguns livros onde despertou mais a atenção que mostravam imagens reais de insectos observados ao microscópio.

A partir destas informações que foram indo para a sala com informação de insectos, e de outros répteis que não tinham a certeza de serem insectos. Assim, fizemos uma exploração de uma forma geral, falando nos insectos e no que sabiam sobre estes passando a conversa mais para o particular e mais direccionado para o tema dos insectos, seleccionando apenas alguns que despertassem mais curiosidade.

2. PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

O trabalho de projecto “Os insectos” iniciou-se a 16 de Maio de 2011 onde tive com as crianças, uma conversa mais geral acerca do tema. Falamos acerca do local onde podemos encontrar insectos onde as crianças falaram um pouco sobre a sua vivência sobre os insectos, levando a uma questão “Será que todos os insectos picam?”.

No dia 17 de Maio de 2011, demos continuidade à nossa conversa, mas desta vez, direccionada apenas ao tema “Os insectos”. Aqui a conversa foi dirigida, tendo por base as seguintes questões: “O que já sabemos?”; “O que queremos fazer?”; “Onde vamos pesquisar informações?” e “O que podemos fazer?”. As respostas a estas questões foram registadas num quadro registo em grelha.

Após as suas respostas às questões anteriores, o trabalho de projecto tem sido desenvolvido através de diversas actividades, nas diversas áreas de conteúdo.

3. UNIDADES OPERATIVAS PARA A ACÇÃO (o que vamos efetivamente fazer)

Pesquisas em livros, internet, documentário, entrevistas.

O grupo de crianças propus variadas pesquisas e essas respostas foram colocadas por escrito, com a minha ajuda no quadro dos projectos para nos guiar ao longo do mesmo. Quanto ao queremos fazer as crianças as crianças referiram:

- “Ver insectos à lupa e ao microscópio”;
- “Conversar com um senhor que trabalha com os insectos”;
- “Convidar o pai do Pedro Amaro para vir falar dos insectos”;
- “Desenhar insectos”;
- “Procurar coisas na internet”;

- “Procurar nos livros de insectos”;
- “Pedir ajuda aos pais”;
- “Visitar uma casa com muitos insectos”;
- “Fazer uma exposição”;
- “Explicar o que são insectos, até aos bebés do colégio”
- “Fazer um teatro”;
- Entrevistas.

Foram colocadas as vozes das crianças no quadro, mas todas as propostas foram acordadas por todos os elementos do grupo.

4. RECURSOS PRINCIPAIS:

Como principais recursos para as nossas pesquisas verificamos que iríamos pesquisar em histórias, no computador, na internet, em livros e em enciclopédias acerca do assunto “Insectos”, utilizar o fantocheiro para realizar uma dramatização, uma mesa que servirá para a exposição, lupa e microscópio para fazer observações ao mesmo, cartolina para colar-mos as informações recolhidas e também para ser exposta na exposição, lápis e canetas para fazer o registo das observações.

Na sua recolha de recursos o grupo verificou que também poderiam contar com a participação dos pais, dos familiares, da educadora, das auxiliares e da comunidade envolvente.

5. ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO (como, quando e a quem vão as crianças partilhar/socializar o que aprenderam e fizeram)

O grupo de crianças irá fazer a apresentação do seu projecto através de uma exposição do trabalho desenvolvido ao longo do projecto.

A apresentação final do projecto será para todas as salas da instituição. A apresentação será realizada na terceira semana de Junho junto à exposição do projecto.

4.4.2.1 DESCRIÇÃO DO PROJECTO

O trabalho de projecto é uma reflexão de um determinado tema, que são incluídos objectos que sejam possíveis de aplicar na prática. O trabalho de projecto passa pela experimentação, o conhecimento, a exploração de assuntos e conhecimentos pertinentes. A criança deixa de encarar o assunto como desconhecido para si, transportando-o para o conhecimento. O trabalho de projecto em educação pré-escolar, têm como finalidade o trabalho da criança em assuntos do seu interesse, partindo das suas necessidades, como um momento de aprendizagem, questionamento e discussão, colocando a criança em constantes questionamentos da realidade. Este trabalho pretende vincular a criança entre o que é estudado e a realidade. De acordo Freinet (1975: 30) *“Atingimos assim de súbito, os fundamentos seguros e definidos da nossa pedagogia. Para o restabelecimento do circuito da vida, para a motivação permanente do trabalho, ultrapassávamos agora a escolástica para chegar a outra forma, ideal, de actividade que enriquece e reequilibra, preparando assim a verdadeira cultura”*. Critica assim o trabalho desenvolvido que não estimulasse a criança, e que não fizesse a ponte com o seu quotidiano. O autor defende ainda, que a escola não deverá estar desligada do mundo da criança, mas dar-lhe continuidade.

Projecto “Os Insectos”

Fase 1: O trabalho de projecto “Os insectos” surgiu do interesse de uma criança, o P.A. (5:4) em insectos. Todos os dias levava um insecto novo para a sala, dentro de um recipiente, juntamente com a informação que recolheu com o apoio do familiar, o pai. Com base na recolha do P.A. (5:4), na apresentação das suas pesquisas, outras crianças se mostraram interessadas pelo assunto, uma vez que quando estavam no recreio faziam as suas recolhas e iam à sala procurar informação nos livros (nas imagens), outras vezes procuravam-me para dar apoio. Esta proposta surgiu na reunião de grupo, no acolhimento em conselho. Assim, foram realizadas algumas actividades relacionadas com o tema, sendo uma delas a observação ao microscópio.



Figura 4- Observação da informação trazida de casa, acerca de alguns insectos.

Depois da pesquisa foi solicitado às crianças que escolhessem apenas um insecto para poderem trabalhar essa informação nesse dia, com base na observação.



Figura 5 – Observação de insectos recolhidos em casa, ao microscópio.

Após a observação, as crianças realizaram registos, que foram colocados numa cartolina junto do microscópio, como se fosse apenas um insecto. A partir desse momento, um grupo de crianças demonstrou interesse pelo tema, sendo que a maioria das crianças nos dias seguintes, depois da observação ao microscópio, trouxeram alguns livros onde despertou mais a atenção que mostravam imagens reais de insectos observados ao microscópio.

A partir destas informações foram indo para a sala informação de insectos, e de outros répteis que não tinham a certeza de serem insectos. Assim, fizemos uma exploração de uma forma geral, falando nos insectos e no que sabiam sobre estes passando a conversa mais para o particular e mais direccionado para o tema dos insectos, seleccionando apenas alguns que despertassem mais curiosidade.

Esta informação, recolhida com base na observação, participou todo o grupo de crianças, não apenas as crianças envolvidas na pesquisa, e consistia em observarem alguns insectos e retirarem destes alguma informação pormenorizada do que

observavam que não era visível a olho nu. Também despertou o interesse das crianças para a coloração dos insectos e o seu revestimento do corpo, colocando logo no momento algumas questões “Oh Clarisse, não são todos da mesma cor? Este agora é preto!”. O P.A. (5:4) respondeu, “Não são todos iguais!”. Perguntei ainda que cores podíamos encontrar nos insectos. Ao qual responderam “há pretos, castanhos, azuis e cinzentos.” A.C. (4:4). O diálogo continuou entre as crianças presentes neste pequeno espaço, em torno da cor dos insectos, e quando terminou, perguntei para finalizar e “Eram todos iguais?”, à qual a C.O. (3:8) respondeu: “Não. Um tinha pêlos e o outro era mais magrinho.” Após esta afirmação da C.O., e com base no que já tinham pesquisado em casa, percebemos que estavam a surgir cada vez mais curiosidades, onde poderia surgir um projecto.

Estas observações foram muito marcantes para as crianças, pois ao passarem para o registo, sentiam necessidade de voltar a observar para não escapar nenhum pormenor da observação. Foi uma interacção muito interessante, uma vez que nunca tinham tido contactos anteriores, com este instrumentos. O facto de o poderem manipular foi fundamental, adequando-o à perspectiva da criança para observar adequadamente.

Após a conversa geral com as crianças acerca do tema, procurei perceber o que as crianças sabiam acerca dos insectos e darem-me a entender o que mais as impressionou na observação dos mesmos, percebendo assim que o projecto seria sobre os insectos. Reuni-me com o grupo que demonstrou o interesse pelo mesmo, a fim de termos a conversa mais concreta sobre o mesmo.

O grupo de crianças que mostrou interesse por este projecto era constituído por 10 elementos. Esses elementos eram: o A.C., o F.M., o P.A., o R.B., a A.R., a C.O, o A.B., a C.A., a C.R. e a L.A.

No dia 17 de Maio, o grupo reuniu-se na área polivalente onde a conversa surgiu no sentido de clarificar ideias sobre os insectos e projectar o que se queria fazer. Desta forma o diálogo teve como questão de partida “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos pesquisar informação?” e “O que podemos fazer?”.

A conversa iniciou-se com base na primeira questão, “O que sabemos?”, e coloquei às crianças a questão “quantas patas têm os insectos?”. A esta questão o P.A. (5:4) respondeu “Tem oito patas”. Essa resposta foi anotada e perguntei “E que mais

sabemos? Será que são todos têm de ter oito patas?”, a L.A. (3:8) inicialmente respondeu que era, mas depois respondeu que não, o mosquito têm seis. Assim as crianças concluíram que os insectos podem ter seis ou oito patas. De seguida questionei o grupo de crianças acerca do que o mosquito gosta, as crianças não responderam mas lembraram-se que a Madalena tinha sido picada por muitos mosquitos à pouco tempo, então decidiram assim que sabíamos que “os mosquitos gostam muito de picar as pessoas”, de seguida o R.B. acrescentou “Não picam, eles tiram o nosso sangue, porque eu vi minha ferida”.

Ao longo da conversa surgiu a questão “Será que há insectos que comem outros insectos?” esta pergunta surgiu da C.R. (4), porque lembrou-se que quando desenvolveram o projecto “Os caracóis” descobriram essa informação, e gostavam de saber se os insectos que escolheram para trabalhar também comiam ou eram comidos por outros insectos. Esta criança revelou interesse em querer descobrir mais sobre este tema, pois demonstrou que consegue distinguir os insectos dos répteis. Ainda surgiu a questão por parte da C.A. (4:2) “Que insectos há?”, enquanto dialogávamos acerca de algumas questões mais pertinentes, começamos por delinear a questão “O que podemos fazer?”, então o P.A. (5:4) sugeriu convidar o seu pai para falar e explicar mais sobre os insectos, o grupo concordou. Ficou ainda decidido que poderíamos “perguntar às pessoas se têm insectos em casa” e posteriormente “uma exposição para as pessoas saberem mais dos insectos”.

O diálogo com as crianças permitiu-me obter o seguinte quadro:

Projecto “Os insectos”

O que sabemos?	O que queremos saber?	Onde vamos pesquisar informações?	O que podemos fazer?
<p>“Os insectos têm seis ou oito patas”. (Pedro Amaro e Luana)</p> <p>“Os mosquitos gostam de picar”. (Todos)</p> <p>“Os mosquitos</p>	<p>“Todos os mosquitos gostam do sangue das pessoas?” (Todos)</p> <p>“Como é o corpo dos insectos?” (Todos)</p> <p>“Há insectos que comem outros</p>	<p>“Nos livros.” (todos)</p> <p>“Na internet”. (Todos)</p> <p>“Perguntar às pessoas.” (Alexandre)</p>	<p>“Convidar o pai do Pedro Amaro” (Todos)</p> <p>“Perguntas às pessoas que andam na rua se tem insectos em casa”. (Alexandre)</p>

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

gostam do sangue das pessoas”. (Rodrigo)	insectos?” (Clara)		“Exposição com a informação” (Todos)
“As borboletas gostam de voar”. (Carolina)	“As pessoas que moram aqui ao pé têm insectos em casa?” (Alexandre)		“Um teatro para os amigos da nossa sala” (Francisco)
“As moscas gostam de estar na nossa casa.” (Aline)	“Que insectos há?” (Catarina Agostinho)		“Ver ao microscópio e à lupa”. (Francisco)
“O louva-a-deus parece um pau, mas é verde.” (Clara)	“As borboletas têm todas iguais?” (Aline)		“Fazer insectos com massa”. (Afonso)

Tabela 5 – Respostas às questões de partida sobre o projecto “Os insectos”.

O diálogo permitiu definirmos as linhas orientadoras do projecto, dado que através do mesmo pudemos saber o que as crianças querem saber acerca dos insectos, como e onde pretendem pesquisar essa informação e o que podem fazer para obter as suas respostas. Neste momento, foi decidido o título do projecto, sem discussão foi sugerido pelo A.C. (4:6) e acordado por todo o grupo.

É importante referir que o projecto não se desenvolveu apenas em torno destas ideias, sendo que ao longo do mesmo surgiram outras ideias do que poderíamos fazer. Neste aspecto auxiliei também as crianças sugerindo-lhes algumas ideias de visitas que poderíamos realizar e actividades sobre o tema. Todas elas foram realizadas com o consentimento das crianças. A ideia que sugeri ao grupo, foi fazermos uma visita ao museu do insecto, a fim de observarmos os insectos no seu habitat natural, ainda tentamos, mas esta hipótese não foi realizada uma vez que a deslocação e a entrada ficava dispendiosa para a maioria das famílias. Na reunião de grupo, na mesa, informei as crianças que eu já tinha entrado em contacto com o museu. Disseram os preços e eu achei que era um pouco caro. Neste momento, referi às crianças que era melhor falarmos com os pais, questionando a sua opinião. Logo o A.B. acrescentou “Sim, quando vamos às compras a mãe também pergunta ao pai se é muito caro”. Então combinamos escrever um papel aos pais para eles saberem o valor exacto.

Após clarificarmos o que já sabíamos, o que queríamos saber, onde pesquisar e o que queremos fazer, reunimo-nos a fim de decidirmos o que poderíamos fazer para

colocar as nossas respostas às questões de partida do projecto. Definimos que faríamos em papel de cenário um quadro onde as perguntas e respostas obtidas no diálogo de clarificação de ideias seriam coladas. Este quadro seria exposto na sala para que pais e todos os que estão ligados à instituição pudessem consciencializar-se do trabalho que estávamos a desenvolver.

A fase de execução do projecto principiou no dia 17 de Maio através do início da construção do quadro onde vamos registar as suas respostas às perguntas “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos pesquisar informação?” e “O que podemos fazer?”.

O grupo reuniu-se na área polivalente, onde já estava o papel de cenário, lápis de carvão, régua e a informação recolhida em casa. Antes de começarmos a desenhar as linhas do quadro procuramos na informação algumas imagens de insectos. Após encontrarmos essa imagem as crianças disseram que era mesmo “aquilo” e eu disse-lhes que poderíamos começar a desenhar os nossos insectos que iriam ficar parecidos com os observados.

Demos então início ao desenho das linhas do quadro. Como não podiam estar todas as crianças a fazer este trabalho ao mesmo tempo pedi ao Afonso e à Aline ajuda para medir as distâncias. Medimos ao longo do papel o tamanho que queríamos de moldura, marcamos os pontos e depois de estes estarem marcados fazíamos as linhas.

Enquanto realizávamos este trabalho o restante grupo fazia desenhos de insectos onde posteriormente iríamos colar as perguntas que colocaram sobre os insectos.

Quando acabámos de fazer as linhas sugeri às crianças para pintarmos o fundo do quadro com uma mistura de café, chocolate e água que daria ao mesmo depois de seco um ar amarelado como se fosse o chão que os insectos andam. As crianças concordaram. Elaborei a mistura e começámos a pintar o fundo do quadro. As crianças realizaram esta actividade com muito empenho, mostravam-se muito concentradas no mesmo e apresentavam um ar de satisfação pelo que estavam a fazer.

No dia 18 de Maio terminámos a pintura do quadro de registo. O grupo reuniu-se na área polivalente, onde já estava a folha de papel de cenário (o quadro), foram buscar as tesouras, e a cola para poderem colar as imagens no papel. As crianças começaram a colar as suas reproduções fazendo-o com muito envolvimento e concentração. Enquanto decoravam mantive-me junto do grupo para os auxiliar sempre que necessário e

estimulá-los positivamente. “Vamos pintar com muitas cores para ficar bonito” (A.R.). Depois do almoço reunimo-nos e mostrei as crianças as folhas com as perguntas e respostas e fiz linhas a separar cada frase para que as crianças as recortassem e seguidamente colamos em cartolinas de tamanho A4. O grupo recortou todas as suas respostas e auxiliei-os a colá-las nas cartolinas. Seguidamente colámos nos desenhos que haviam elaborado de insectos e as dúvidas que colocaram, sobre a pintura. O passo seguinte foi colar as cartolinas e os desenhos com as perguntas no quadro de registo. O quadro foi colocado no chão, e as crianças dispuseram sobre o mesmo as questões e as respostas, pela mesma ordem.

Quando terminaram o quadro, este foi apresentado ao grupo de crianças, que não participam no projecto, e colado no placar da sala.



Figura 6- Quadro de registo, fixado no placar da sala.

No dia 19 de Maio, começamos as nossas pesquisas, neste dia foi necessário dividir o grupo em dois, uma vez que havia dois computadores disponíveis. Levei para a sala o meu computador com a placa de internet e o outro computador é o da sala. As crianças puderam pesquisar acerca das suas dúvidas, recorrendo ao adulto para a escrita no motor de busca. Com esta pesquisa, foi interessantes, as crianças a recolherem a informação que consideravam importante para o projecto. A visualização dos sites era monitorizada pelos adultos que auxiliavam o grupo a perceber se eram informações relevantes para o desenvolvimento do projecto ou não e as crianças participavam de acordo com o que era lido pelo adulto. Neste dia, após a recolha da informação, voltamos a reunir na área polivalente para visualizarmos as informações obtidas na internet, eu ia conversando com o grupo a fim de perceber as suas dúvidas sobre o que

estavam a observar e tentar saber através das suas respostas e reacções o que lhes era familiar no que observavam.

A etapa seguinte do trabalho foi sugerida por mim, com base numa sugestão anterior, ir fazer entrevistas à população do bairro onde se situa a instituição. A relevância desta visita, deve-se ao facto, de podermos analisar quais os insectos mais comuns na casa das pessoas. As crianças perceberam que as respostas iam muito de encontro umas às outras, comparando com o que observam nas suas casas. Na visita observamos ainda os insectos que nos rodeavam na rua, falando durante o percurso sobre eles. Neste momento contamos com a colaboração da auxiliar polivalente, onde o grupo foi dividido em dois indo cada grupo num lado diferente da rua (uns do lado direito, outros do lado esquerdo). Ao longo da viagem, as crianças comentavam alguns respostas obtidas como “Todas as pessoas têm mosquitos em casa!” A.B. (4), “Não, também têm melgas, não sabes que são todos os que te picam?” , acrescentou a C.R (4).



Figura 7- Entrevista pelo bairro.

Esta informação foi trabalhada no âmbito do domínio da matemática, onde fizemos um gráfico com os insectos mais referenciados pelas pessoas entrevistadas. Onde obtivemos a resposta de ser o mosquito a resposta mais referida. Com este gráfico pudemos responder à questão “as pessoas que moram aqui ao pé tem insectos em casa?”.

Procurei ainda levar uma história que falasse de insectos, neste âmbito contei a história “A lagarta comilona”. Decidi contar esta história devido à riqueza das imagens e da informação do processo de transformação da borboleta e mostrar que as borboletas não são todas iguais. Esta história respondeu à questão “as borboletas são todas iguais?”.

Para responder ainda a algumas questões observamos ao microscópio onde reflecti acerca do envolvimento da C.O., uma vez que a maioria das actividades propostas nunca se centra na actividade.

Nem todas as crianças mostraram interesse em fazer o registo das suas observações, pois diziam que não era preciso. Neste sentido, intervi, incentivando a criança a desenvolver o trabalho, explicando em pormenor as razões para o qual o estávamos a fazer “A.C., lembras-te da pergunta que fizemos quando preenchemos o quadro?, queriam saber como é o corpo dos insectos, como são muito pequenos e não conseguimos ver bem, vamos ao microscópio”, o A.C. (4:6) acrescentou “ta bem, e depois vou meter na exposição para todos verem o que eu vi melhor”. Foram interacções muito interessantes, desde a recolha de insectos no pátio exterior à observação ao microscópio e à lupa, assim como os registos das observações. No final de todas as observações. O grupo de crianças apresentou os seus desenhos ao grande grupo. Cada uma explicou o que viu e como o desenhou, explicando aspectos considerados relevantes. Com o meu apoio escrevi alguns comentários que no momento do registo as crianças solicitaram. No momento da apresentação, fizeram destes um recurso para se lembrarem do que queriam dizer. Nesta apresentação, a C.R. (4) sugeriu que podiam recortar estes desenhos e colar numa cartolina. O restante grupo concordou, acrescentando que poderiam ainda desenhar paus nesta cartolina e a Clarisse podia ajudar a escrever o que estava nos desenhos. Assim no dia seguinte, de manhã, o Francisco, após a sua chegada à sala, lembrou aos colegas de projecto os trabalhos que tinham de fazer neste dia. Sentia o grupo cada vez mais autónomo no trabalho de projecto. Começo a ter uma apreciação positiva dos meus objectivos com base neste trabalho. As crianças desligam-se mais do adulto, recorrendo a este apenas como auxílio na escrita ou como mediador de trabalho.

Para respondermos à questão da C.A. (4:2), “Que insectos há?”, na reunião da área polivalente, decidimos que neste momento poderíamos convidar o pai do P.A. para falar sobre esta questão. Decidimos ainda, qual a melhor forma para podermos convidar o pai do P.A., questionando “Então e como é que conseguimos falar com o pai do P.A. para combinarmos um dia para vir à nossa sala?” logo respondeu o F.M. (5:1) “Liga para o telefone dele”, eu acrescentei, “mas assim não eram vocês que estavam a convidar o pai, eu acho que era melhor fazer um convite diferente”, todos concordaram

e a A.R. (3:9) acrescentou: “Fazemos um convite como fizemos para o projecto “Os caracóis”, após esta discussão, todos concordámos. O P.A. (5:4) deslocou-se à prateleira das folhas e trouxe uma folha branca e a C.O. (3:6) foi buscar as canetas, e disseram “Clarisse podes ajudar a escrever o convite?” eu respondi “Sim.” Foi então que a L.A. (3:11) não gostava do papel, então disse “não, fica mais bonito na cartolina”, a C.R. (4) respondeu, “pois, assim fica feio.” Após o acordo gerado no seio do grupo, o Alexandre (4) escolheu a cartolina e passaram a dizer o que queriam dizer e eu escrevi a mensagem: “Olá pai do P.A. O P.A. disse que tu sabes muita coisa dos insectos, não queres vir dizer à nossa sala? É que estamos a fazer o projecto “Os insectos”. Depois diz ao Pedro quando podes vir. Obrigado. Os meninos do projecto “Os insectos””. Todos participaram um pouco e decidiram ainda que o P.A. levava o convite ao pai neste dia. Decoraram com desenhos de insectos.

No dia seguinte o pai do P.A. mandou uma carta pelo P.A., a qual passei a ler: “Olá amiguinhos, peço muita desculpa, mas ando com muito trabalho e não vou poder ir à vossa sala, mas mando pelo P.A. algumas imagens que tenho de insectos que expliquei ao Pedro e ele explica a vocês. Beijinhos para todos. R.”. As crianças ficaram muito admiradas com a resposta do pai, uma vez que não era habitual os pais responderem pelo mesmo meio, acrescentando “Clarisse, porque é que o Pai do P.A. não te telefonou a dizer isso?” C.A. (4:2). “Nós também lhe mandámos um convite e ele respondeu igual, para todos os meninos saberem.” E ainda ficámos a saber o nome do pai do P.A., uma vez que o P.A. (5:4) não sabia, acrescentando o A.C. (4:6) “P.A., nós escrevemos os meninos do projecto dos insectos e o teu pai escreveu R., já sabemos o nome dele”. A informação trazida pelo P.A. (5:4) foi trabalhada e mandamos fotografias imprimidas ao pai, do trabalho que fizemos com essa informação.

Com base na informação que já tinham, voltámos à grelha que preenchemos e relembramos o que ainda falta fazer no projecto. Foi neste momento que referiram “Ai, é verdade falta fazer o teatro e a exposição”, assim o F.M. (4:11) dirigiu-se para a área da Biblioteca à procura de um livro com insectos para fazerem uma história. Neste momento eu intervi, acrescentando “Então e se vocês fizerem uma história com tudo o que sabem?” não responderam, apenas continuaram a pesquisar todos na área da biblioteca. Eu decidi não intervir, uma vez que gostava de avaliar a reacção e a tomada de decisão do grupo. No momento de trabalho autónomo nas áreas, observei

atentamente o grupo do projecto. Estavam sentados em roda e a C.R. (4) dizia o que cada um tinha de fazer no teatro. Apenas ouvi a C.R. (4) a dizer para o A.B. (4) “Não podes ser mosquito porque só a fêmea morde”. Vi uma grande agitação do grupo, mas não queria interromper. No final da manhã, o F.M. (4:11) aproximou-se de mim e disse “Clarisse antes do recreio podemos mostrar uma coisa aos amigos da nossa sala?” Eu respondi “Sim”. Foi então que começámos a organizar a sala e sentar no tapete, menos os elementos do grupo. A C.R. (4) era apresentadora e a borboleta assim como a C.A. (4:2) e a L.A. (3:8), o A.B. (4) um mosquito, o F.M. (4:11) a mosca. O teatro consistia na deslocação de cada insecto (a voar, a rastejar, a picar, entre outros). O teatro foi muito interessante, a história passava-se no recreio, os insectos brincavam no recreio deles.

No dia seguinte, começámos a construir insectos para colocar na exposição. Na reunião de grupo de projecto, na área polivalente, levei a questão “onde vamos meter a nossa exposição?” algumas crianças queriam na sala, outras diziam que assim nem todas as pessoas poderiam ver, outros no corredor das salas de jardim, outros no refeitório e ainda no átrio da entrada da instituição. Como havia muitas sugestões, de acordo com as respostas dadas pedia para justificarem, assim levou ao consenso do grupo a decidirem que seria antes do refeitório. Foi ainda neste dia que começámos a fazer os insectos em massa de sal. Cada um construiu um insecto e no período da tarde pintaram.

A exposição começou por ser montada no dia seguinte, onde colamos nas paredes e vidros a informação que tínhamos assim como as produções. Auxiliamo-nos de uma mesa da sala (sugestão do grupo) para podermos colocar os insectos feitos com massa de sal.

Concluimos o nosso projecto com a divulgação da exposição com convites feitos às salas da instituição e apresentação da mesma. Cada criança ficou responsável por apresentar cada etapa do projecto aos amigos, escolhido por eles.



Figura 8 – Convite à sala de berçário.

Foi decidido ainda pelo grupo, que os bebés podiam fazer um jogo na exposição. Eu sugeri alimentar uma mosca que tinha muita fome. Então com uma caixa de sapatos forrada e com uma abertura à frente para acertarem insectos.

A apresentação da exposição foi distribuída nos 5 dias da semana, tendo em conta só poderem visitar a exposição no período da manhã. Todas as salas foram receptivas ao nosso convite. O grupo estava muito entusiasmado. Quanto às visitas do berçário e creche, o grupo queria apenas mostrar o jogo e todos se divertiram imenso.

4.5 TRABALHO COM AS FAMÍLIAS E A COMUNIDADE

No contexto de Creche, e seguindo o trabalho da educadora, o trabalho desenvolvido com as famílias foi essencial para o processo educativo, que se realizou através da observação, planificação, acção e avaliação. Como já referi, as minhas actividades tiveram sempre um ponto de partida, observando o que a criança já sabia e dominava acerca de um conteúdo, o que apenas foi possível com o contributo das famílias, que são eles que melhor conhecem a criança, adequando assim a minha acção. Estes contactos realizavam-se diariamente com a equipa da sala, partilhando informações pertinentes sobre a criança, como já referido. Para além deste contacto, é solicitada a participação das famílias ao longo do ano lectivo, como nas efemérides, quer seja nas saídas ao exterior, quer seja nas propostas de actividades no contexto de sala, como por exemplo no baile de carnaval que realizamos com a construção das máscaras. É frequente nesta sala, quando os pais se apercebem das conquistas da sua criança, procurarem a equipa educativa para proporem actividades do interesse da criança, onde se possam envolver mais profundamente. A mãe da L.R., procurou-me para me dizer que a L.R. já não dorme com a chupeta, ou que como a mãe do Tomás referindo que temos feito um trabalho muito positivo, pois o T. explica em casa, quase na totalidade o que fez no colégio. De uma forma mais criteriosa, são realizadas avaliações de final de período assim como de final de ano, apresentando os trabalhos desenvolvidos, discutir e reflectir sobre assuntos considerados pertinentes.

Quanto à interacção com a comunidade, foi feita através das saídas ao exterior, devido à localização da instituição, eram frequentes as saídas pelo bairro e o contacto com a comunidade envolvente, por exemplo para fazer a divulgação do Carnaval, a distribuição da informação nas caixas no correio e entregue pessoalmente a quem passasse por nós.

Desde o início a minha interacção com a família foi facilitada, pois os pais deste grupo de crianças são muito acolhedores e muito interessados na aprendizagem da sua criança. A educadora cooperante foi muito importante no estabelecimento desta interacção, uma vez que procurava incentivar a minha participação no diálogo com as famílias no final do dia. Neste sentido considerei essencial expor informação ao alcance dos pais, acerca do trabalho realizado na sala. A nossa sala nunca estava igual, pois

todos os trabalhos eram expostos. À entrada de um familiar na sala, a criança apontava para o seu trabalho e ele próprio dizia como o realizou.

À semelhança do que se sucede na sala de Creche, na sala de Jardim-de-infância o papel da família é muito importante para o desenvolvimento e integração da criança numa instituição, sejam eles a que domínios se referem. É fundamental o trabalho cooperado entre educadoras, para que ambos consigam encontrar o melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal como já referi em itens anteriores, as actividades têm um ponto de partida, aquilo que a criança já sabe ou domina acerca de determinados conteúdos, o que só se torna possível a partir da colaboração familiar, que conhece bem a criança. Assim, e seguindo o trabalho já desenvolvido anteriormente pela equipa é fundamental o trabalho com as famílias no quotidiano das crianças, contactando com a família diariamente na recepção e entrega das crianças. Contudo, não são apenas só nestes momentos que as famílias são convidadas a participar na vida das crianças, esta também é convidada a participar no quotidiano da sua criança no contexto de sala com outras crianças, uma vez que a qualquer hora do dia os familiares têm oportunidade de entrar na instituição como convidados a participar numa actividade proposta ou não por estes. “O dia de hoje foi marcado pela presença da mãe, avó e avô de uma das crianças, o J.M. (4). Estas familiares, ofereceram-se para ir à sala contar a história “A vaquinha alentejana...” da editora Aloendro e autores Vitor Franco e D’Arcy Albuquerque.” (Caderno de formação 11 Abril, 2011). É também nas efemérides, que estes familiares são convidados a participar na vida da nossa sala, como por exemplo no Natal, o Dia da Mãe, o Dia do Pai, o Dia dos Avós, entre outros.

Por vezes, quando os pais se apercebem que a sua criança já consolidou uma aprendizagem, essa informação também é transmitida aos membros da equipa educativa, propondo assim algumas actividades que a sua criança goste mais ou nas quais estão mais envolvidos em casa e queiram ver demonstrado na sala, por exemplo, no início do ano, referi numa das minhas reflexões a dificuldade que o A.C. tinha na identificação das cores. Ao procurar a família para poder transmitir essa dificuldade que foi revelada em contexto de um jogo que eu fazia parceria com o A.C., em conjunto com a família, decidimos que em conversas informais com o Afonso, essa aprendizagem seria mais facilitada. O problema foi trazido para a sala, com base num registo do A.C. no Diário de Grupo, na coluna do “não gostei” acrescentou: “não

conseguir fazer o jogo todo com a Clarisse, porque não sabia bem as cores”. Na reunião de conselho, o grupo, tentou organizar uma estratégia para ajudar o A.C. (4:6) nesta dificuldade, assim decidimos (eu com o grupo de crianças incluindo o A.C. (4:6)), que passaria a marcar o tempo todos os dias, usando as cores necessárias e referindo em voz alta a sua designação. Outra estratégia, foi no momento da brincadeira, alguém perguntava uma cor ao A.C. (4:6), ajudando-se inicialmente. As estratégias decididas em conselho resultaram na perfeição para o Afonso, ele mostrou muito interesse, fazendo numa espécie de jogo. O grupo já gostava de perguntar a cor de tudo, a outras crianças, em forma de brincadeira.

Formalmente são realizadas reuniões de pais e encarregados de educação para se proceder à respectiva avaliação: a reunião de apresentação do projecto pedagógico, a reunião de final de cada período e a avaliação do projecto curricular. Em todas estas reuniões são apresentados algumas produções de trabalho desenvolvidos com as crianças e a discussão e reflexão sobre assuntos pertinentes a estes.

Quanto à interacção com a comunidade, realiza-se através de saídas ao exterior e convidando pessoas da mesma a participar nas actividades da nossa sala. As saídas ao exterior são realizadas com alguma frequência, visitando mais em concreto centros próximos à instituição. Ao longo da minha prática fizemos também muitas visitas ao centro da cidade, através de um transporte público (autocarro, que cada criança pagava o bilhete ao motorista). Na época do Outono fomos também ao centro da cidade comprar castanhas e fazer uma entrevista ao vendedor.

De acordo com Niza (2007), este modelo pedagógico solicita uma forte articulação entre a instituição, as famílias, e as várias estruturas da comunidade; contribuindo assim para a formação das crianças. Esse é o principal motivo que leva a que sejam convidados a participar nas sessões de animação, que lhes são destinadas. Assim, foi minha intenção promover encontros constantes entre os educadores e os pais, garantindo o desenvolvimento educativo das crianças.

5. A IMPORTÂNCIA DO CADERNO DE FORMAÇÃO AO LONGO DA PES

O Caderno de Formação é um conjunto de registos de testemunhos que perduram no tempo, é uma forma de comunicar numa equipa, é o meio de individualização dos cuidados prestados às crianças. Por estes motivos a evolução dos registos é real. Hoje promovo a qualidade destes, só que a sua existência é uma generalidade praticamente simultânea ao acto de educar.

O Caderno de Formação é um dos elementos de aprendizagens que espelha toda aprendizagem e a evolução do formando.

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada fui construindo o meu caderno de formação. Este foi construído com todas as observações relevantes ao longo da prática, as reflexões e análises com base em bibliografia, planificações semanais, cooperada e diárias e os relatórios dos dias de intervenção, assim como os comentários realizados pela educadora cooperante e a orientadora de estágio. Foi um suporte muito importante para mim, o que me permitiu analisar a minha evolução ao longo da minha PES, observando os meus registos desde o início da PES I até ao final da PES II.

Registrar é oriundo do termo latino “Registru”, isto é, enumerar certos factos por escrito. Os registos são realizados de diversas formas, as quais me suportei no suporte escrito, usava no bolso um bloco e uma caneta fazendo anotações rápidas para reescrever quando tivesse oportunidade e o registo fotográfico, a máquina digital é fundamental para registar momentos considerados importante e os quais não temos a possibilidade de captar todos os pormenores essenciais. Assim, de acordo com esta definição, registar é escrever determinados factos, que se entendam como significativos para tal, de forma a conferir-lhe autenticidade. Fica de salientar, que para mim foi muito importante ser fotografada em momentos de interacção com as crianças. Estes registos permitiram-me avaliar a minha postura e expressões ao longo da interacção e assim poder melhorar. Estes registos são dois de muitos possíveis, cada profissional opta por cada registo que mais se adequa.

Ao longo das minhas observações, no final do dia registava-as e analisava-as, pois precisavam de ser lidas e organizadas com rigor.

5.1 PROCESSOS INVESTIGATIVOS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA SUSTENTADA

O desenvolvimento da minha acção educativa na Prática de Ensino de Creche, supor-tei-me na utilização de dispositivos que facilitaram a recolha e a análise dos dados recolhidos, sempre investigando a dimensão do processo educativo que defendia.

Desta forma, ao longo da PES II, orientei a minha prática educativa em redor de dois instrumentos não formais, onde pude adequar a minha acção: a escala de envolvimento da criança, onde fui adequando os meus princípios e a monitorização do número de actividades planeadas. A Escala de Envolvimento da Criança é um instrumento muito útil de observação, que pretende medir o nível de envolvimento das crianças em actividades e projectos. Na utilização desta escala tive em conta os indicadores: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reacção, linguagem e satisfação. Estes indicadores mostram o nível de envolvimento da criança. Estes foram recursos fundamentais para compreender o comportamento da criança, e apreciando o envolvimento das mesmas nas actividades propostas. Assim, tentei colocar-me na perspectiva da criança, para melhor entender a sua perspectiva, tomando consciência dos seus sentimentos no momento. Por outro lado, estes indicadores ainda me permitiram perceber se fui de encontro ao que me propunha ou não.

Com base nestes instrumentos, permitiu-me recolher informação importante relativamente às necessidades e melhorias, assim como as dificuldades no seio do grupo. Desta forma, com base na avaliação das planificações apresento a seguinte tabela:

Actividades	FPS	CM	Exp Plás	Exp Musi	Exp Mot	Mat	Lin oral e escrita	Exp Dram
Jogo deslocamento e equilíbrio					X			
Exploração área faz-de-conta	X	X						X
Mímica da vida quotidiana da criança	X	X						X
Desfile de Carnaval	X							X
Leitura do texto “O meu pai”	X	X					X	
Desenho acerca do pai	X	X	X					

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Decoração do embrulho para a prenda	X		X					
Leitura do poema “Poema para o meu pai”	X	X					X	
Construção prenda para o pai	X		X					
Poema “As minhas dedadas”	X	X					X	
Jogo “Lencinho da botica”					X			
Exploração instrumentos musicais		X		X				
Encontro com os pais	X							
Exploração da natureza no exterior	X	X						
Construção painel/registo	X	X					X	
Dramatização com base no poema “O palhaço Malaquias”								X
História “O sapo encontra um amigo”		X					X	
Exploração de cartões com expressões faciais		X						X
Construção máscaras de carnaval	X		X					X
Construção mobile da Primavera		X	X					
Confeção bolinhos de côco		X						
Total por área desenvolvimento/aprendizagem	13	13	5	1	2	0	5	6

Tabela 6 – Regulação da acção na PES

Com base na análise desta tabela é observável a riqueza de actividades quanto ao ponto de vista dos conteúdos e competências (áreas OCEPE). Em cada actividade desenvolvida, nos meus registos fazia a análise e reflexão das mesmas. “O grupo foi bastante participativo em todo o processo da actividade onde colaboravam sempre que

eram solicitados no momento da leitura do poema onde eram referidas algumas acções como piscar o olho, acenar, pestanejar e fechar os dois olhos. Na minha opinião a actividade foi bem integrada, visto ser de uma forma lúdica e dinâmica.”; “As crianças estavam bastante envolvidas na exploração dos materiais que se encontravam à sua disposição, tentando explorar todos os materiais livremente e observavam-se atentamente ao espelho de seguida”. (Caderno de formação,2011). Assim, tive uma percepção de todo o trabalho realizado e o envolvimento do grupo de crianças nos mesmos, variando o tipo de propostas nas áreas de maior envolvimento.

Desta forma, e com base na análise dos registos das actividades, posso concluir, que as actividades nas quais se registaram níveis de envolvimento mais elevados foram as que se realizaram ao nível da área do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social. Relativamente às áreas com níveis de envolvimento mais baixos, posso salientar a Expressão musical e a área da expressão e comunicação/Domínio da matemática. As estratégias encontradas não foram razoáveis para poder responder a esta lacuna, uma vez que a minha intenção era proporcionar um desenvolvimento integral do grupo de crianças.

Quanto às áreas de conteúdo referidas nas planificações, durante a minha intervenção, centrei-me mais na Formação Pessoal e Social, no Conhecimento do Mundo, na Expressão Dramática, na Expressão Plástica e na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, centrando-me menos nas restantes. Realço a matemática ser o único que não está incluído nas minhas planificações ao longo do ano, contudo está específico na vida quotidiana das crianças, nos momentos de rotina de organizar a sala, agrupando os materiais nos locais correctos, organizando as cadeiras da sala por cores, organizando os brinquedos nos baús indicados para o efeito.

De acordo com o trabalho que me propus desenvolver na PES II que foi alteração de espaços e materiais do espaço educativo e que foi concretizado, específico cada item em seguida, que me propus:

- Privilegiei actividades que proporcionaram o convívio entre as crianças da creche e jardim-de-infância, uma vez que tinha verificado que este contacto era quase inexistente. Este contacto pode ser privilegiado na organização das comemorações de efemérides em conjunto.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

- Proporcionei mais saídas ao exterior, uma vez que estas também eram pouco existentes. Visitamos o bairro, conhecendo espaços novos como por exemplo o centro comercial do mesmo e contactamos directamente com a população local.
- Estabeleci laços de interacção e comunicação mais profundos com as famílias, uma vez que não tinha tido oportunidade de aprofundar esta vertente tanto quanto gostaria. Para isso, dialoguei com a educadora na procura de soluções conjuntas na minha intervenção a este nível. Concluimos assim que teria todos os dias esta oportunidade de contacto no momento da entrega das crianças à família, dialogando com estes um pouco acerca do trabalho desenvolvido assim como a criança esteve ao longo do dia (falando do seu envolvimento nas actividades e alguns aspectos mais relevantes).

Ao longo do presente ano lectivo em prática, recorri à Escala de avaliação da qualidade do ambiente, a ITERS, que se encontra separada por indicadores e cada um composto por itens diferentes. A ITERS foi criada para ser utilizada na avaliação dos contextos de cuidados formais, em instituições subsidiadas pelo Estado, que têm a sua acção direccionada para crianças dos 0 aos 30 meses. Este instrumento foi criado com três finalidades: para se fazer uma auto-avaliação anual do trabalho de equipa, para ensinar toda a equipa educativa a avaliar a qualidade e, para verificar as necessidades presentes para se utilizar o modelo Child Development Division (Divisão de Desenvolvimento da Criança), apoiando-se e avaliando a qualidade do modelo. Esta avaliação é, realizada por dois inspectores, tendo a função de directores dos modelos de educação ou mesmo professores responsáveis, estando no activo das suas funções, demorando esta avaliação um dia de observação. As fontes utilizadas para recolher estas informações são a observação, a inspecção de documentos e as entrevistas realizadas aos profissionais responsáveis pelos contextos em causa.

Ao longo da minha PES recorri apenas ao indicador das Actividades de Aprendizagem da ITERS, recolhendo informação no início da PES I e no final da PES II.

Para mim, estes indicadores são fundamentais estarem presentes numa sala, por isso a minha escolha, não desfavorecendo os restantes indicadores que completam a

ITERS. Foi ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada II, que recolhi dados acerca deste domínio para poder fazer a respectiva classificação de acordo com os itens que se encontram descritos na escala. Sendo assim, passo a referir a classificação que obtive após análise do contexto de sala de Creche onde me encontrava.

Quanto ao indicador **II.” Cuidados pessoais de rotina”** que se refere à **Sesta(8)**, dei uma classificação de 7, pois este aspecto é sem dúvida tido em conta pela Educadora. É colocada a criança em posição adequada e familiar a dormir, assim como é possível ficar com o seu ursinho para ajudar a adormecer. A música está sempre presente neste momento, ajudando a relaxar e a descontrair. Para as crianças que acordam mais cedo, são encaminhadas para brincadeiras na sala de dormitório que permaneça a calma.

Ainda no mesmo item, ou seja, **Fraldas/hábitos de higiene(9)**, classifiquei de 7. Considero este aspecto excelente, visto ter em atenção o conforto e saúde da criança. Todos os recursos humanos aproveitam este momento para interagir com a criança, dando uma atenção mais individual a cada criança. As loiças da casa de banho, encontram-se à altura das crianças, assim como o acesso ao papel higiénico e das mãos para proporcionar a autonomia à criança, sempre com a vigilância do adulto. Sempre que a criança vai à casa de banho é feito um registo acerca das mudas da fralda ou idas à casa de banho ao longo do dia, neste regista-se a hora e quem foi o responsável por essa observação. Esta informação está ao dispor de todos os pais, estando fixado na porta da casa de banho.

Quanto às **Práticas de saúde (11)**. Classifiquei com 2, pois tem alguns indicadores que estão presentes no 2 como por exemplo “*o prestador de cuidados evita a propagação de germes*” como manter o nariz das crianças sempre limpo e alguns do 3 como, “*o prestador de cuidados é um bom modelo de práticas saudáveis*”. É tida sempre em conta os aspectos de propagação de germes, a evitar e a luz natural é adequada ao espaço educativo. Para que fosse atingido o nível 7 seria o fornecimento de informação aos pais acerca da alimentação e as doenças das crianças mais pequenas. Também as crianças teriam acesso a manuais ou jogos que abordagem o tema da saúde através das imagens.

Na **Política de saúde(12)** classifico de 5. São tidos cuidados especiais com a saúde de cada criança como as alergias e estas são tidas em conta na planificação das

actividades. Os pais são informados acerca da permanência da criança na instituição, face à sua doença e os medicamentos só são administrados à criança após uma autorização por escrito pela parte dos pais com as devidas tomas. Para atingir o nível 7 deveria estar permanente um médico ou enfermeiro na instituição fazendo despistes de saúde gratuitos.

Relativamente às **Práticas de segurança**(13) obteve a classificação de 4, pois inclui aspectos presentes na 3 e na 5. Quanto aos presentes na 3, a água quente nem sempre é utilizada com segurança pois as torneiras estão em fácil acesso às crianças. Quanto ao 4 o ambiente educativo está planificado para evitar problemas de segurança e as crianças começam a conhecer as regras de segurança o mais cedo possível. Neste indicador é inexistente a partilha de informação com os familiares acerca da segurança da instituição, em casa e no veículos automóveis.

A **Política de segurança**(14), esta classificada de 3, pois toda a equipa educativa não tem treino para momentos de emergência. Seria a atribuição de 7 valores se este treino passasse a existir para toda a equipa educativa.

Relativamente ao indicador **IV “Actividades de Aprendizagem”**, o item que se refere à **Coordenação olho/mão**(17) esta classificada com o valor de 3. Há a existência de alguns materiais como lápis adaptados às crianças e onde possam desenvolver este item de forma autónoma e diária, não havendo assim variados materiais de diversas cores e formas que facilitem esta coordenação como por exemplo lápis de cor.

No **Jogo de actividade física**(18) classifico de 2, pois estão alguns elementos presentes na 1 como por exemplo o equipamento, algum não se encontra em muito bom estado, já na 2 as áreas interiores estão adaptadas à movimentação autónoma das crianças e sendo possível desenvolver actividades no exterior três vezes por semana, ao longo do ano. Contudo falta equipamento adequado às práticas de actividade física, como túneis.

Na **Música e movimento**(20) classifico de 7, pois apenas alguns elementos da 3 estão presentes como a actividade musical que é realizada pelo educador, ou ouvir música, ou cantar, ou dançar,... não se exige que todas as crianças participem nas actividades desta natureza, e para isso existem outras alternativas, os brinquedos sonoros passaram a estar acessíveis ao grupo.

Nos **Blocos**(21), este item é classificado como 1, ou mesmo inexistente. Em toda a minha prática não observei materiais disponíveis para este tipo de brincadeira. Já na PES II passei a classificar de 6, uma vez que acrescentei alguns materiais reciclados como caixas de sapatos de diversos tamanhos e formas para poderem empilhar ou ordenar.

Quanto ao **Jogo do “faz de conta”**(22), a minha classificação incide no ponto 7, pois os materiais disponíveis passaram a estar em número e diversificados, não estando presentes apenas materiais de plástico.

Nos **Jogos de água e areia**(23) este é inexistente, por isso a classificação de 1. No item deste trabalho, que se refere à organização dos espaços e materiais, apresentei a impossibilidade de poder acrescentar esta área de interesse na sala.

Relativamente à **Consciência cultural**(24), classifico de 3, pois estão evidentes apenas alguns pontos deste como a variedade étnica e racial nos brinquedos, mas não se encontra a celebração de costumes de diferentes etnias como por exemplo a alimentação.

Concluindo, no item **Interação com os pares**(25) é de facto uma classificação excelente. Toda a equipa educativa atinge o nível 7, procurando reforçar todas as interações positivas dos pares, dando alguns indicadores como sorri, fala com as crianças e salienta ainda reforçando os aspectos positivos das atitudes das crianças.

Se a minha intervenção fosse prolongada poderia ter em conta alterar estes valores observados, pois apenas consegui intervir ao longo deste último semestre dentro da área da biblioteca, faz-de-conta e ligeiramente noutros itens. Estas recolhas foram realizadas ao longo da PES I e II.

À semelhança daquilo que aconteceu na valência de Creche, também na valência de Jardim-de-Infância senti necessidade de fazer uso de alguns instrumentos onde pudesse suportar a reflexão sobre a minha acção educativa. Os instrumentos que utilizei na minha recolha de dados, foram os mesmos utilizados na creche, adaptando alguns indicadores e princípios, ao contexto onde desenvolvi a minha prática. Utilizei a escala de envolvimento da criança, do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias e realizei um balanço de actividades desenvolvidas ao longo da intervenção de acordo com as áreas de conteúdo das OCEPE. Não foi o meu objectivo fazer uso desta escala para avaliar as competências das crianças, mas sim avaliar como se adequam aos

materiais e actividades para assim poderem ter uma educação em qualidade para todo o grupo. Assim, quando a criança mostra bastante envolvimento no trabalho que está a desenvolver, esse é um indicador de que as condições oferecidas são bastante satisfatórias para que se desenvolva uma qualidade no desenvolvimento integral da criança. Os diversos indicadores da escala, foram um recurso de que fiz uso para compreender o comportamento da criança, e que analisei como essenciais para apreciar o envolvimento do grupo nas actividades. Fiz uso deste instrumento, uma vez que já tinha recorrido na Creche e que considerei muito pertinente, o que me levou a enquadrar as minhas planificações para o grupo de crianças. Fiquei bastante satisfeita com os resultados, por isso resolvi recorrer ao mesmo. Por outro lado, este instrumento permitiu-me verificar se respondi aos objectivos a que me propus nas minhas planificações. Senti ainda necessidade de me reunir com a educadora com maior frequência, para ambas debatermos sobre os diversos níveis de envolvimento, também em grupo.

Após estas reuniões, em casa, fazia as minhas notas de campo e analisava os diversos indicadores, o que me permitiu analisar as dificuldades sentidas e aspectos a melhorar. Após a realização das actividades planificadas, no fim do dia, com o auxílio da reflexão do trabalho do dia, e de acordo com os objectivos colocados na minha planificação, permitiu-me avaliar o nível de envolvimento nas actividades, observando a expressão facial das crianças, a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reacção, a linguagem e a satisfação, adequando os interesses do grupo.

Quanto às actividades mais sugerida pelo grupo de crianças focou-se na Área da Formação Pessoal e Social. Esta área de conteúdo esteve presente na maioria das actividades propostas. Quanto a este aspecto senti que havia necessidade de equilibrar as propostas, assim, sugeria também outras que abordavam outras áreas de conteúdo, contribuindo para o aumento do nível de envolvimento da criança, nas crianças que se sentiam menos envolvidas. A Área do Conhecimento do Mundo, assim como a Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram áreas de conteúdo que nos incidimos com alguma importância, pois eram áreas pouco trabalhadas por este grupo. A Área da Expressão Musical e a área da Matemática foram menos realçadas nas minhas planificações.

Com base nesta análise crítica, posso concluir, que se houvesse tempo suficiente, tentaria combater esta lacuna, tal como fiz com algumas áreas de conteúdo.

Durante a PES II em Jardim-de-Infância recorri ainda a outro instrumento de avaliação da minha prática educativa, uma vez que estava a trabalhar o Modelo Pedagógico Movimento Da Escola Moderna: o Perfil de Utilização do Modelo MEM.

Fiz uma avaliação do trabalho, com base em três recolhas diferenciadas: a primeira recolha corresponde ao dia 20 de Janeiro, a segunda recolha dia 3 de Maio e a terceira no último dia de intervenção no contexto de Jardim-de-Infância, no dia 17 de Junho (para ver os resultados ver anexo 5). Estes valores permitiram-se avaliar a minha prática educativa e assim melhorá-la. Saliento ainda, que a classificação atribuída de 1, refere à não utilização, a classificação de 2 utilizo às vezes, 3 utilizo com frequência e 4 utilizo sempre.

No sentido de evoluir na implementação do modelo, elegi a introdução do Diário de Grupo e da Reunião de Conselho, uma vez que transmitia autonomia ao grupo, tal como vem referido no modelo. Estas novas rotinas fizeram com que o ambiente educativo sofresse algumas alterações, essas que apliquei progressivamente, incentivando o grupo a escrever com alguma regularidade no Diário. Uma outra consequência da implementação destes instrumentos, foi incentivar maior autonomia ao grupo de trabalho, não recorrendo tanto ao educador como resolução dos problemas ou conflitos.

A minha primeira recolha da avaliação da minha aplicação do Modelo do MEM encontrava-se com valores reduzidos (a maioria a atribuição de 1 ou 2 nos itens). Foi com base na avaliação de alguns aspectos como o cenário educativo, onde atribuo classificação de 1 no Laboratório de Ciências e Matemática, que considerei importante esta área de conteúdo e que, concordo que não deverá ser inexistente ou ter apenas alguns objectos. Assim, em colaboração com a equipa educativa, acrescentamos os materiais necessários, que passaram a ser apreciados pelo grupo com alguma relevância. Quanto aos instrumentos de pilotagem, apenas acrescentei o Diário de Grupo, pois considerei que a partir deste poderia trabalhar a autonomia das crianças relativamente às regras, tal como defende o modelo. Este teve de ser muito trabalhado, pois foi implementado na fase final do ano lectivo, e as crianças não estavam habituadas a trabalhar com esta metodologia. Outros itens ficaram por ser aplicados na sua íntegra,

mas no tempo disponível é notória a evolução. Por exemplo as crianças e os adultos procuram com alguma frequência o Diário para registar, é na reunião de conselho de sexta-feira que as crianças discutem os assuntos registados no diário, o que inicialmente era discutido no próprio dia. Na aplicação do modelo, trabalhei ainda a metodologia de projecto, o qual este grupo ainda não havia trabalhado. Quanto ao trabalho que desenvolvi enquadrando-me no modelo MEM, considero um modelo muito importante a seguir, o qual o grupo de crianças se desenvolve integralmente. Senti-me confiante com este modelo, uma vez que já havia desenvolvido um trabalho acerca deste numa Unidade Curricular do presente mestrado. Senti ainda, e com base nalgumas reflexões com a minha orientadora, que este conhecimento não foi suficiente para poder aplicar correctamente. Como futura profissional de educação, tenho como objectivo principal aprofundar este modelo, uma vez que é minha intenção o seguir pois revejo-me na aplicação deste modelo devido às experiências diversas de aprendizagens dadas às crianças assim como a autonomia das mesmas no planeamento e na avaliação.

6. CONCLUSÃO

A constituição da profissionalidade docente tem vindo a revelar-se na sociedade como uma temática relevante, que têm como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser Educador de Infância. Enquanto co-construtora da minha profissionalidade posso afirmar que efectuei muitas aprendizagens essenciais no exercício profissional e à construção social da minha identidade enquanto futura Educadora de Infância. Primeiro que tudo, tenho que ressaltar que cresci muito enquanto ser humano, enquanto pessoa, pois considero que se não crescermos neste ponto de vista nunca iremos conseguir crescer enquanto bons profissionais. Procurei desenvolver estratégias de desenvolvimento pessoal e da própria profissionalidade, vivenciando a minha função como uma experiência pessoal, única e como construtora de conhecimentos e de uma cultura própria à função docente, e tendo como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser *professor*.

Foi muito importante para mim ter a oportunidade de estar em permanência em dois contextos diferentes, a Creche e o Jardim-de-Infância, com dois grupos de trabalho diferentes, implicando assim que a minha concepção educativa fosse adequada a cada grupo. Tentei adequar as realidades aos grupos, o que se revelou bastante trabalho da minha parte. Tive a oportunidade de apenas num ano trabalhar com dois grupos distintos, tendo maior contacto neste último semestre.

Durante a PES trabalhei competências básicas nas diversas dimensões da minha profissão, enquadrando a minha formação como suporte da minha prática profissional futura e complementando-a com base nas necessidades que tomei consciência ao longo da minha prática: reflectindo acerca da construção da profissão com outros profissionais com mais experiência e acerca dos assuntos éticos e deontológicos que se referem à profissionalidade; consegui ver a importância do trabalho em equipa, valorizando a partilha de saberes e de experiências. Assim, concluo que o trabalho do educador tem de ser principalmente intencionalizado, mas para que isso se torne uma realidade é fundamental planificar, organizando todos os elementos no espaço e no tempo, tendo em conta os objectivos, e as propostas emergentes das crianças. Durante a minha observação considere o interesse das crianças e de algumas necessidades existentes no seio do grupo, recorrendo a algumas estratégias utilizadas pela educadora e adoptadas

por mim, outras implementadas por mim e adoptadas pela educadora, visando combater lacunas. Relativamente às rotinas diárias, este semestre consegui ter uma percepção melhor das tardes e conhecimento da distribuição de todo o dia, uma vez que não tinha trabalhado no período da tarde, consciencializando-me na organização espaço-temporal do trabalho com as crianças. Assim, a educação pré-escolar é considerado um contexto rico, potencial de desenvolver múltiplas experiências, tendo como objectivo fundamental o conhecimento no contacto com as pessoas e materiais, expandindo o trabalho autónomo, assumindo-se assim como sujeitos activos no seu processo de formação. Como não tinha tido antes qualquer experiência na prática destas duas valências, as educadoras constituem-se como modelos profissionais a seguir, orientando a minha profissionalidade.

Quanto ao desenvolvimento de ensino e da aprendizagem, posso concluir que: potencieei a organização do espaço e dos materiais existentes, de modo a proporcionar experiências educativas integradas; contribui para o enriquecimento do espaço, preparando materiais estimulantes e diversificados; e envolvi sempre que possível as crianças numa organização dos contextos de aprendizagem, favorecendo um clima de diálogo, de participação e de democracia na tomada de decisões. Ao trabalhar com dois grupos distintos, desta vez separadamente, permitiu-me desenvolver competências ao nível da comunicação e capacidade relacional.

Por outro lado, a minha perspectiva pessoal, acrescento que adquiri competências e conhecimentos essenciais ao longo da minha acção educativa. Assim pude: conhecer a acção educativa em diversas faixas etárias; conhecer as necessidades e características da faixa etária, reflectindo acerca das práticas e experiências educativas adequadas; desenvolver capacidades reflexivas em relação à experiência vivida e à experimentação de práticas de avaliação cooperada.

Assim concluo, que foi um ano de trabalho intenso mas produtivo, não só para mim como construtora da minha profissionalidade, mas essencialmente para as crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Agostinho, I. (2010). *Projecto Pedagógico – Sala de Creche nº1*. Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. Évora.
- Augusto, C. (2011). *Dossiê Prática de Ensino Supervisionada II em Creche e Jardim-de-Infância*. Évora.
- Bondioli, A. & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil. De 0 a 3 anos*. 9ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Cordero, J. (1986). *Ética y profesion en le educador: su double vinculation*. Revista Española de Pedagogía, ano XLIV, nº 174, pp. 463-482.
- Decreto-lei nº 240/2001- de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos profissionais do ensino básico e secundário*.
- Decreto-lei nº 46/86 – de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- D’Orey da Cunha, P. (1995). *Para uma Deontologia da Profissão Docente. I- Paradigmas e Problemas*. Brotéria, 1, vol. 140, Janeiro, pp. 39-52.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fátima, C. (2009). *Projecto Educativo 2009-2012*. Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. Évora
- Folque, A. & Godinho, F. (2010) *Programa da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada*. Évora.

- Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S., (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S., (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1975). *As teorias Freinet na Escola Moderna*. 4ª edição. São Paulo: editorial Estampa.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/jornadas_coc_elisaleandro.pdf, consultado em 15 de Setembro, pelas 10h.
- http://www.movimentoescolamoderna.pt/associa/aprent_geral.htm, consultado em 20 de Agosto de 2011, pelas 22h.
- I.S.S. (2003). *Manual de processos-chave: Creche*.
- Katz L. et al, (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Katz L. G., (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinettin. Nº 11, p. 7-21.
- Katz, L. Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na Educação de Infância*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*. Um programa de desenvolvimento profissional Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M., (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M., (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M., (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, S. (2010). *Projecto Pedagógico. Sala 2. Jardim-de-Infância*. Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima. Évora.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.