



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR**

Participação democrática em contexto de Educação Pré-Escolar

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar**

Por: Joana Sofia da Silva Lopes

Sob orientação da Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto

Junho de 2014

RESUMO

O presente relatório apresenta uma descrição e reflexão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional decorrido durante a prática de ensino supervisionado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O estudo, sendo de natureza qualitativa, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social e focalizou-se de forma mais pormenorizada sobre o clima de participação democrática num grupo de vinte e sete crianças de 5 anos.

No decorrer deste percurso foram realizadas pesquisas com o objetivo de conhecer as diversas opiniões de autores em concordância com evidências observadas na prática que sustentam este relatório. Foi realizada entrevista à Educadora cooperante de modo a perceber o ambiente vivido na sala, e entrevistas a dez crianças da sala, de modo a perceber a opinião destas no que se refere aos procedimentos utilizados para a criação de uma aprendizagem mais participativa.

Palavras-chave: participação democrática, Educação Pré-Escolar, cooperação, instrumentos de organização social de grupo.

Abstract

This report presents a description and a reflection on the process of learning and professional development that took place during the practice of supervised teaching in the Preschool Education Master's degree.

This qualitative study was conducted in a Private Social Solidarity Institution and was primordially focused on the democratic participation climate in a group of twenty seven five years old children.

Several researches were conducted during this journey with the goal of knowing the different opinions of authors in agreement with the evidences observed in the practice that sustains this report. an interview was conducted to the cooperating teacher, in order to understand the classroom environment, and were also made interviews to ten children of the classroom, in order to understand their opinion in what concerns the procedures used to create a more participative learning

Key words: Democratic Participation; Preschool education, cooperation, instruments of social organization of the group.

AGRADECIMENTOS

Este relatório é a conclusão de um percurso académico de muito esforço, dedicação, vivências e sobretudo de muitas aprendizagens.

Porém este percurso não foi feito sozinha, houve muitas pessoas que me acompanharam e ajudaram nos momentos bons e menos bons que se atravessaram durante esta longa caminhada. Como tal, não poderia deixar de agradecer a todas essas pessoas que me acompanharam.

Gostaria de começar por agradecer ao meu pai por me ter dado esta oportunidade de investir no meu futuro profissional e à minha mãe que apesar da sua ausência me acompanha em todos os momentos da minha vida. Eu sei que ela esteve e estará sempre comigo.

À minha irmã Sandra Lopes por me ter orientado ao longo da minha vida, pela ajuda que sempre me deu, pela paciência que teve nos momentos menos bons e por nunca ter deixado de acreditar em mim. Ao meu irmão Carlos Lopes e à minha cunhada Alexandra Oliveira pelo apoio incondicional e paciência demonstrada nas etapas mais complicadas e aos meus sobrinhos Rui Lopes e Leonor Lopes por todo o amor que me deram.

À Juliana Abreu por estes quatro anos de amizade, apoio condicional e palavras de incentivo e motivação que sempre demonstrou para comigo. Vou sentir muito a falta de todos os momentos vividos durante este nosso percurso. À Andrea Azevedo e Sara Neves pelo apoio e por todos os momentos vividos.

À doutora Brigitte Carvalho da Silva pela disponibilidade, por todo o apoio, pela partilha de conhecimentos, pela sua exigência e pelas críticas construtivas que me ajudaram a crescer profissionalmente.

À instituição cooperante pela oportunidade que me deram de crescer e aprender e à sala dos 5 anos que me receberam com muito amor, já mais serão esquecidos.

A todos, o meu muito obrigado!

Índice

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1- Conceção sobre Educação e Educador	10
1.2- Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos.....	12
1.2.1- Movimento da Escola Moderna.....	12
1.2.2- Metodologia de trabalho de projeto	13
1.2.3- O modelo curricular High-Scope	15
1.2.4- Modelo Reggio Emilia	17
1.3- Aprender a aprender através de uma aprendizagem ativa	18
1.3.1- Aprendizagem democrática	20
1.4- Estratégias de organização social e de diferenciação	22
1.5 – Perspetivas para o futuro.....	23
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	24
2.1- Opções Metodológicas	24
2.2- Sujeitos participantes	25
2.3- Procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados	25
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL	28
3.1- Caracterização da Instituição	28
3.2- Caracterização do meio, famílias e crianças	31
3.3- Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e Comunidade.....	36
CAPÍTULO 4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	38
4.1- Espaço e Materiais.....	38
4.2- Organização do Grupo	40
4.3- Tempo.....	43
4.4- Projeto Lúdico	44
4.5- Interação	47
4.6- Reflexões sobre o processo vivido	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
BIBLIOGRAFIA	56
LEGISLAÇÃO	57
ANEXOS	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Gráficos

- Gráfico 1** - Sexo das crianças
- Gráfico 2** - Idade das crianças
- Gráfico 3** – Idade de entrada para a instituição
- Gráfico 4** - Local de Residência
- Gráfico 5** - Com quem vive a criança
- Gráfico 6** - Número de irmãos
- Gráfico 7** - Estado civil dos pais
- Gráfico 8** - Idade dos pais
- Gráfico 9** – Tipo de habitação
- Gráfico 10** - Habilitações académicas dos pais
- Gráfico 11** - Profissão dos pais

Anexo II – Planta da sala

- 1ª Planta da sala
- 2ª Planta da sala
- 3ª Planta da sala

Anexo III – Fotografias Instituição

1- Espaço interior/sala

- 1.1- Entrada da sala
- 1.2- Cabides
- 1.3- Área das construções
- 1.4- Área da plástica
- 1.5- Área do faz de conta
- 1.6- Área da casinha
- 1.7- Área dos jogos e entrada W.C
- 1.8- Área da biblioteca
- 1.9- Casa de banho da sala

2 – Espaço exterior

- 2.1- Corredor
- 2.2- Escorrega
- 2.3- Baloços
- 2.4- Casa da árvore
- 2.5- Campo de futebol

- 2.6- Cemitério das chupetas
- 2.7- Praia dos piratas
- 2.8- Torre mágica
- 2.9- Estufa

Anexo IV – Cronologia do projeto de intervenção

Anexo V – Fotografias da organização da sala

- Fig. 1** – Criação da teia para dinamização da biblioteca
- Fig. 2** – Teia para dinamização da biblioteca
- Fig. 3** – Realização de fantoches
- Fig. 4** – Colagem de adereços nos fantoches
- Fig. 5** – Fantoches
- Fig. 6** – Decoração biblioteca
- Fig. 7** – Jogo das palavras
- Fig. 8** – Letras – Jogo das palavras

Anexo VI – Registo de observação

- Registo de incidente crítico nº1
- Registo de incidente crítico nº2
- Registo de incidente crítico nº3
- Registo de incidente crítico nº4
- Registo de incidente crítico nº5
- Registo Diário nº1
- Registo Diário nº2
- Registo Diário nº3
- Registo Diário nº4
- Registo Diário nº5

Anexo VII – Avaliações Semanais

- Avaliação semanal nº1
- Avaliação semanal nº2
- Avaliação semanal nº3
- Avaliação semanal nº4

Anexo VIII – Portfólio de crianças

Anexo IX – Fotografias instrumentos de organização social

- Fig. 1** – Calendário mensal
- Fig. 2** – Mapa de atividades

Fig. 3 – Diário de sala

Fig. 4 – Tabela de tarefas

Fig. 5 – Comunicações

Anexo X – Fotografias projeto lúdico

Fig. 1 – Mapa mundo do projeto de sala

Fig. 2 – Quadro de investigação

Fig. 3 – Realização do quadro de investigação

Fig. 4 – Registos da investigação

Fig. 5 – Apresentação dos registos de investigação

Fig. 6 – Apresentação aos colegas

Fig. 7 – Pesquisa com os pais

Fig. 8 – Trabalho feito por uma mãe sobre o Egito

Fig. 9 – Bandeiras realizadas no âmbito do projeto de sala

Anexo XI – Entrevista à Educadora

Anexo XII – Entrevista às crianças

Criança 1

Criança 2

Criança 3

Criança 4

Criança 5

Criança 6

Criança 7

Criança 8

Criança 9

Criança 10

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, com intervenção em Jardim-de-Infância, numa sala de cinco anos, no ano letivo 2013/2014 e sob a orientação da Doutora Brigitte Carvalho da Silva.

Para a realização desta prática profissional foi essencial perceber o funcionamento da Instituição para assim respeitar os seus ideais e valores. Foi importante também ajudar as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem aplicando de forma integrada os conhecimentos necessários para que as aprendizagens destas fossem realizadas de forma ativa e participativa, dando assim valor ao princípio da participação democrática instalada na sala.

O presente relatório está organizado por capítulos e subcapítulos. No primeiro capítulo encontra-se o enquadramento teórico, relativamente ao nível de conceção sobre educação Pré-Escolar, bem como pedagogia da infância e aprender a aprender; aprendizagem ativa; aprendizagem democrática; estratégias de organização social e de diferenciação; perspetivas para o futuro e metodologias de intervenção educativa. No segundo capítulo apresentam-se as descrições das metodologias de investigação, os procedimentos de recolha e análise de dados obtidos a que foi necessário recorrer durante a realização da prática. O terceiro capítulo é destinado ao contexto organizacional, onde se procedeu à leitura e análise dos documentos da Instituição para a caracterização da instituição cooperante, bem como do meio envolvente, do grupo de crianças e das suas famílias. No último capítulo está evidenciada a descrição da intervenção e exigências profissionais, onde é possível encontrar a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, através da Criação de um ambiente democrático.

Neste relatório ainda consta a apresentação das considerações finais acerca do relatório de estágio.

CAPITULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

Em contexto de estágio, onde a prática pedagógica foi desenvolvida, as metodologias apoiadas no trabalho com as crianças vincularam-se na metodologia de projeto que valoriza a participação da criança e educador no processo ensino-aprendizagem e no modelo curricular High-Scope sendo que esta incide maioritariamente na organização do espaço da sala e das suas áreas e também na rotina diária.

1.1. Conceção sobre Educação e Educador

A educação é uma ação reguladora e estimuladora do processo de desenvolvimento de uma criança e da sua personalidade. Segundo Ramiro Marques (2000), a educação designa-se por “termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança.” (Marques, 2000:54).

O conceito de educação vem evoluindo ao longo dos tempos devido a uma série de fatores económicos, históricos, socioculturais e tecnológicos que tem contribuído para o seu desenvolvimento assim como para o desenvolvimento da Educação de Infância. Segundo a Lei Base do Sistema Educativo nº5/97, de 10 de Fevereiro, que consagra o ornamento jurídico da educação:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro; capítulo II; artigo 2º)

Com esta afirmação, podemos mencionar que a Educação Pré-escolar é uma etapa onde se cria as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, o importante é que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender e, como nos refere as Orientações Curriculares

para a Educação Pré-Escolar, “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens.” (Ministério da Educação, 1997:17).

Para que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades é importante criar uma pedagogia estruturada exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, este

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

Com isto, podemos referir que é nos vários contextos da Educação Pré-Escolar que as crianças constroem a sua aprendizagem favorecendo o seu desenvolvimento equilibrado. Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar cabe ao educador

estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas. (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 de 10 de Fevereiro artigo 2)

A criança desempenha um papel ativo na sua interação com o meio que lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda. Concluindo, o educador deverá respeitar e valorizar as características individuais da criança contribuindo assim para novas aprendizagens assim como, dar oportunidade de as crianças usufruírem de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos permitindo que cada criança construa o seu desenvolvimento e aprendizagem e contribua, assim, também para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.

1.2. Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos

Para uma boa prática pedagógica é pertinente que o educador conheça e utilize metodologias de intervenção educativa e modelos curriculares inseridos na comunidade educativa. Tal como nos refere Formosinho,

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (...) explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças (...) (Formosinho,1996:15)

O educador sabe que a sua ação marca a diferença na pedagogia, uma vez que demonstra a perceção de que existe “(...) interdependência entre criança/aluno que aprende e o contexto de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2002:6), pois os modelos curriculares apoiam a dinamização da ação educativa, tornando-a intencional, para que as crianças adquiram mais conhecimentos e aprendizagens.

Um modelo curricular deriva de teorias que explicam como as crianças aprendem e desenvolvem-se e qual a forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem. Tal como refere Spodek “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (2010:194).

1.2.1. Movimento da Escola Moderna

O Modelo Curricular MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, no ano da morte de Célestin Freinet (1966) e foi evoluindo “para uma perspetiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e adultos” (Niza, 1996:139). Trabalhar segundo o MEM assenta num Projeto Democrático que implica uma dinâmica de organização da sala, onde os adultos e as crianças são os agentes

educativos das aprendizagens.

Neste modelo, a criança é vista como parte integrante do grupo, sendo que a vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência democrática, onde se privilegia a comunicação, negociação e a cooperação. O diálogo é outro aspeto considerado muito importante para a aprendizagem das crianças, pois é na procura de consensos que sobressai o respeito atribuído a todos os indivíduos envolvidos no processo educativo.

No ambiente da sala, é possível observar nas paredes da sala um conjunto de instrumentos de organização social que ajudam a facilitar o seu dia-a-dia, nomeadamente a tabela de presenças, os planos individuais das áreas, o calendário anual e dos aniversários e o diário de sala. Estes instrumentos têm a função de organizar o trabalho e a vida do grupo, sendo estes geridos pelas crianças. Estes mapas de registos ajudam a planificar, gerir e avaliar as atividades educativas participadas pelas crianças.

No seu dia-a-dia as crianças e educadores planeiam o dia de trabalho, trocam experiências e organizam o projeto tendo momentos de atividades escolhidos pelas crianças em que se pressupõe um compromisso e responsabilização por parte destas. Toda esta organização espacial e funcional permite que as crianças estejam a brincar sozinhas nas diferentes áreas da sala, desenvolvendo assim autonomia em relação ao adulto e estimulando o seu desempenho nas atividades que estão a desenvolver.

Deste modelo de trabalho, prevalece uma forte articulação com as famílias, sendo importante o envolvimento entre a instituição, os pais e a comunidade para que a interação das crianças seja alargada às pessoas do meio, à sociedade em geral e o jardim-de-infância possa cumprir “o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007:156).

1.2.2. Metodologia de trabalho de projeto

A metodologia de trabalho de projeto foi formada por William Kilpatrick (1871-1956) que tinha como objetivo tornar a filosofia de John Dewey acessível

a todos. Trata-se de uma metodologia de ensino-aprendizagem que valoriza as aprendizagens negociadas, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto; cooperação; a família e a comunidade educativa.

Esta metodologia valoriza a participação das crianças e do educador no processo de ensino-aprendizagem, tornando todos os elementos responsáveis pela planificação, elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

Um projeto trata-se de “(...) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (Katz & Chard, 1997:3). Estes projetos permitem integrar várias atividades e abordar diferentes áreas de conteúdo. Nestes projetos os interesses das crianças devem ser os pontos de partida para o desenvolvimento das atividades para desenvolver nas crianças a sua própria autonomia e permitir uma interdisciplinaridade nas aprendizagens e nos conteúdos abordados nos projetos.

Esta metodologia valoriza o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sendo estas que colocam as questões, resolvem problemas sempre com a vontade de continuar na procura de novas descobertas.

Esta abordagem dá ainda ênfase ao papel do educador que deverá aproveitar tudo o que as crianças vão dando para proporcionar aprendizagens significativas trabalhando assim numa forma emergente.

A organização do tempo é muito importante na metodologia de trabalho de projeto pois é fundamental para que se respeite os tempos e ritmos das crianças do grupo.

A metodologia de trabalho de projeto está devida por fases que diferem consoante os autores, nomeadamente Kilpatrick, Teresa Vasconcelos (1998) e Lilian Katz e Sylvia Chard (2009) que apresentam 3 fases.

Na Fase I (Planeamento e Início) é onde as crianças partilham informações, ideias e experiências que têm sobre o que vão trabalhar. Nesta fase, o educador ajuda as crianças a construir uma perspetiva comum e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação. As crianças juntamente com o educador desenvolvem planos de forma a orientar a investigação. Para guiar a investigação planeiam-se visitas e desenvolvesse questões iniciais às quais as investigações realizadas darão

resposta. Os pais podem ser informados e participar no projeto desenvolvido pelos filhos.

Na Fase II as crianças vão desenvolvendo a sua aprendizagem através de novos conhecimentos, como refere Katz e Chard “permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (2009:104). Ou seja, é nesta fase que as crianças decidem o que vão fazer, como vão fazer, o que querem fazer e como vão descobrir. Estes novos conhecimentos são feitos através da organização de visitas de estudo que vão permitir que as crianças explorem novas informações para a assimilação de novos conhecimentos. Aqui o educador também desempenha um papel fundamental, pois deve incentivar a descobrirem novos conhecimentos e levarem até ao fim o que lhes interessa.

Por fim, na última fase desta metodologia, na Fase III são realizadas as reflexões e conclusões do projeto tendo como principal objetivo orientar as crianças para que estas façam uma reflexão daquilo que aprenderam. Para isso deve-se organizar uma atividade para que as crianças apresentem aquilo que aprenderam a outras salas do jardim-de-infância e à comunidade educativa.

Concluindo, no trabalho de projeto o espaço é um lugar de liberdade, de invenção para as crianças onde se efetuam diversas interações e relações em que os protagonistas constroem uma pedagogia de participação.

1.2.3. O modelo curricular High-Scope

O modelo High/Scope foi iniciado na década de 1960 por David Weikart. Este modelo propõe a manipulação de novas experiências em que as crianças têm um papel ativo na construção do seu conhecimento, ou seja, as vivências que as crianças vão adquirindo diariamente. Tal como refere David Weikart (1995)

Na abordagem que High-Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção.(Hohmann & Weikart, 2009:1)

A aprendizagem ativa é assim um processo dinâmico que visa a

manipulação e exploração de novas experiências e que apresenta a criança como um ser que vai construindo o desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. As crianças participam ativamente na sua aprendizagem, explorando, descobrindo, dialogando, ouvindo e refletindo ao longo das atividades que contêm a resolução dos problemas, a análise, a síntese e a avaliação. No modelo de High-Scope o centro da aprendizagem é a criança para que assim consigam aprender a lidar com situações complicadas.

O modelo High-Scope tem como princípio principal a aprendizagem ativa que depende essencialmente da interação positiva adulto-criança onde os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer comentários e observações que forem pertinentes, pois “permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira de diálogo” (Hohmann & Weikart, 2011:7). Assim, a criança sentirá confiança e liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

A aprendizagem ativa é assim um processo dinâmico, onde as crianças participam ativamente na sua aprendizagem, exploram, descobrem, tratam e aplicam a informação, dialogando, ouvindo e refletindo no decorrer das atividades.

O espaço é, segundo este modelo, fundamental para a aprendizagem ativa das crianças que deve exigir do Educador grande investigação e investimento. A rotina também apoia a aprendizagem ativa pois permite que as crianças expressem as suas intenções, pondo-as em prática e refletirem através de um processo de planear-fazer-rever.

Relativamente ao processo de avaliação, este permite verificar o desenvolvimento da criança, o processo de ensino-aprendizagem e a relação com a família, sendo imprescindível observar, participar, recolher dados e refletir. Neste modelo é ainda importante planificar com as crianças porque as estimula a articularem as suas ideias, escolhas, decisões, promovendo assim a autoconfiança e o seu sentido de responsabilidade.

1.2.4. Modelo Reggio Emilia

De acordo com Dalila Lino (1996), a escola de Reggio Emilia surgiu após a Segunda Guerra Mundial, nos finais dos anos 40 na Itália, inspirado por Loris Malaguzzi. Este modelo surgiu quando a sua comunidade sentiu necessidade de construir uma escola para crianças pequenas.

O modelo pedagógico de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que é conceptualizada como um sujeito de direitos, componente, aprendiz ativo que constrói e testa teorias acerca de si próprio, pois as crianças que frequentam estas instituições são impulsionadas a explorar o ambiente escolar através de todas as linguagens, desde de “palavras, desenhos, movimentos corporais, montagens, pinturas, esculturas, teatro de sombras, dramatizações, colagens e música” (Antunes, 2004:82).

Nas escolas de Reggio Emilia as relações, as interações e a cooperação na educação são valorizadas, uma vez que um dos principais objetivos deste modelo é criação de um ambiente agradável e familiar para que as crianças e a família se sintam em casa.

O currículo em Reggio Emilia é diferente dos currículos programados, ou seja, neste modelo os professores definem objetivos gerais que pretendem desenvolver com as crianças, não descrevendo os objetivos educacionais de cada atividade. Este currículo intitula-se de “currículo emergente”.

Os projetos nas escolas de Reggio Emilia são desenvolvidos entre o “triângulo formado pelos pais, pelos educadores e pelas próprias crianças” (Antunes, 2004:82). A escola conta ainda com um elevado envolvimento cooperativo por parte da comunidade em geral.

Deste modo, a importância do envolvimento entre a instituição, os pais e a comunidade, para que as interações das crianças sejam alargadas às pessoas do meio e à sociedade em geral, prevalece neste modelo pedagógico.

1.3. Aprender a aprender através de uma aprendizagem ativa

As salas de jardim-de-infância são comunidades de aprendizagem em que a organização depende do modelo pedagógico adotado pelo educador. Como refere Rogoff “os diversos modelos educativos implicam diferentes relações dos aprendentes com a informação e a sua utilização em atividades socioculturais” (Rogoff, Matusov e White, 1996:390).

O facto da sala funcionar como uma comunidade de aprendizagem tem vindo a ser considerada como uma estrutura social que melhor promove o aprender a aprender pois inclui um empenhamento ativo que incentiva as aprendizagens das crianças envolvendo-as em atividades de pesquisa e introduzindo-as em práticas e instrumentos utilizados em cada uma das áreas do saber.

Nos grupos de aprendizagem as decisões são tomadas em conjunto por crianças e adultos valorizando as aprendizagens através do diálogo com os outros utilizando os instrumentos culturais da nossa sociedade. Como refere Bruner

... a minha concepção de escolas e pré-escolas corresponde ao desempenho de uma função renovada dentro das nossas sociedades em mudança. Isto implica a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos envolvidos conjuntamente na resolução de problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua. Tais grupos fornecem não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e de trabalho recíproco. Que estas escolas possam ser um lugar para a praxis (e não apenas para a proclamação) da mutualidade cultural – o que significa um acréscimo na consciência que as crianças têm do que fazem, de como o fazem e porquê. (Bruner, 1996:115)

Deste modo, os objetivos do educador, definidos em termos do seu modelo pedagógico representam uma componente importante da comunidade de aprendizagem.

A comunicação é um meio através do qual as crianças constroem a sua identidade como aprendentes, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário e para tal é importante que o educador fomente o diálogo no grupo de crianças como refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “A capacidade do educador escutar

cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (Ministério da Educação, 1997:66) pois os processos de comunicação são importantes para o desenvolvimento das crianças, sendo através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e tomando posição perante o “mundo” social e físico.

A linguagem constitui um meio através do qual as crianças constroem a sua identidade como aprendentes, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário como refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar *“desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”* (1997:21) pois os processos de comunicação são importantes para o desenvolvimento das crianças, sendo através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e tomando posição perante o “mundo” social e físico.

Os diálogos interativos entre educadores e crianças têm um papel importante na aprendizagem das crianças e podem ser considerados como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda, pois é através das interações que os educadores articulam formas de pensar e de aprender e transmitem às crianças as suas perspetivas e expectativas, ao pensarem em conjunto partilham e negociam significados.

É importante que os educadores de infância realizem vários diálogos com as crianças para alargarem a sua aprendizagem, pois aprender é um processo de co-construção interativa entre a criança, os pares e os adultos. Para isso existem dois instrumentos pedagógicos usados pelos educadores em interações educativas que foram identificados como potencializadores a ajudar as crianças que são a utilização de perguntas e de feedback (Folque, 2012). As perguntas constituem um instrumento com grandes capacidades para desenvolver o pensamento e o feedback é considerado um aspeto essencial da interação pedagógica pois mostra relações de poder nas atividades de

ensino/aprendizagem e tem impacto nas disposições das crianças para aprender (Folque, 2012).

Os educadores de infância desempenham um papel importante no apoio às crianças na resolução conjunta de problemas em tarefas que não eram capazes de resolver sozinhas, intervindo nas interações das crianças e gerindo os conflitos promovendo a participação de todas as crianças nas atividades e encorajando-as na colaboração entre os pares. De salientar que as crianças em idade pré-escolar são capazes de desenvolver e alargar o pensamento e diálogo umas com as outras.

Na educação pré-escolar muitas atividades ocorrem em situações de grande grupo. As interações de grande grupo são consideradas essenciais para a promoção das finalidades do Modelo da Escola Moderna (MEM) e constituem uma parte significativa da rotina diária do grupo.

As atividades de grande grupo podem criar um espaço para debate em grupo e para tomar decisões, em que são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões e construídos novos significados, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros. Tal como refere Kantor “as actividades de grande grupo desempenham um papel importante na introdução das crianças num reportório variado do discurso escolar” (cit. Folque, 2012:101), pois aprendem a participar de forma apropriada numa conversa de grande grupo.

Este tipo de situações interativas está muito dependente das atividades, dos papéis dos participantes e das relações de poder, sendo extremamente exigentes e requerem por parte do educador um grande esforço.

1.3.1. Aprendizagem democrática

Para a aprendizagem de forma ativa e interveniente das crianças é preciso criar na sala um ambiente democrático que também desenvolva nas crianças uma aprendizagem democrática dando voz às crianças para que estas expressem as suas opiniões e contribuam na organização do ambiente

educativo, desenvolvendo assim a autonomia e responsabilização do grupo de crianças.

As interações entre adultos e crianças são importantes para uma participação ativa e democrática da criança, pois possibilita que a criança aprenda a viver em sociedade tal como refere Clara Craveiro e Iolanda Ferreira que “possibilite à criança aprender a conviver com os outros, defendendo direitos, respeitando deveres e assumindo responsabilidades.” (2007:16).

Por isso que o Movimento da Escola Moderna (MEM) é um modelo que foi evoluindo “para uma perspectiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e adultos” (Freinet, 1966:139), pois este é um modelo que dá vida ao grupo organizando-se em torno de uma organização democrática, onde se privilegia a comunicação, negociação e a cooperação.

Segundo António Nóvoa, o que melhor caracteriza o MEM é a sua cultura pedagógica, baseada em valores democráticos, a qual se expressa através de “uma forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças, uma cultura partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar sentido ético ao trabalho educativo” (Nóvoa, 1998:15). É este o objetivo que se pretende cumprir, criar meios pedagógicos, técnicas e métodos para preparar as crianças para uma cidadania futura, através de um clima democrático educativo.

A gestão cooperada da vida do grupo e do currículo é um aspeto essencial para um ambiente democrático do modelo do MEM, por isso nas salas é possível observar um conjunto de instrumentos de organização que facilitam o dia-a-dia das crianças. Estes instrumentos são fundamentais para apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo partilhada pelo educador e as crianças. O MEM dispõe e propõe um conjunto de instrumentos designados por “instrumentos de regulação” (Folque, 1999:8).

1.4. Estratégias de organização social e de diferenciação

Os instrumentos sociais de grupo ajudam na organização da vida do grupo numa experiência de democrática privilegiando a comunicação, negociação e a cooperação que permitem que as crianças participem democraticamente.

Os instrumentos utilizados no Movimento da Escola Moderna (MEM) são o mapa de presenças, o mapa de atividades, inventários, diário de grupo e quadro de distribuição de tarefas.

O mapa de presenças é um quadro mensal de duas entradas, uma com os dias da semana/mês e outra com o nome das crianças, sendo que neste quadro as crianças todas as manhãs registam a sua presença.

No mapa de atividades é assinalado o que as crianças planeiam e que registam as suas escolhas. Este quadro também é de duas entradas, uma coluna com o nome das crianças e a outra com as áreas de atividade. Este plano de atividade é usado como processo de autorreflexão sobre a ação, pois ao olhar para o quadro e vendo o que acabaram ou não de fazer, as crianças vão aprendendo progressivamente a antecipar as atividades, a realizar planos e a autorregular o seu trabalho. Este mapa também pode ser utilizado para avaliar trabalhos de grupo.

O diário de grupo possui registos semanais de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer criança pretenda assinalar. É composto por 4 colunas: “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos”. Este instrumento permite que a criança avalie a semana e participe no planeamento organizacional e pedagógico.

O quadro de distribuição de tarefas atribui às crianças a responsabilidade por tarefas da sala, tais como cuidar dos materiais, preparar as refeições ou limpar as mesas de trabalho permitindo uma maior responsabilização do grupo de crianças.

Todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo.

1.5. Perspetivas para o futuro

Este sistema de implementação de instrumentos organizadores da vida social do grupo permite uma formação intelectual, estética e sociomoral das crianças enraizada na convicção de que a organização da vida da sala do jardim-de-infância é o fundamental realizador da Educação Pré-Escolar.

É por isso que os educadores que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como impulsionadores da organização participada da cooperação; animadores democráticos e auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica, podendo assim manter e estimular a autonomia e responsabilidade do grupo de crianças.

O educador é um dos elementos mais importantes na estimulação do desenvolvimento social nas crianças, uma vez que tem que criar um ambiente propício à socialização para que as crianças tenham condições para conviverem, fazerem opções e tomarem decisões, pois tal como refere Vasconcelos

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

Um educador para educar bons cidadãos que sejam autónomos, responsáveis, com capacidade crítica e reflexiva e competentes deverá guiar-se por quatro pilares da educação que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2010) que levarão a uma boa formação como futuro educador e do seu educando como afirma Roberto Carneiro “educar para aprender e aprender a educar” (2003:113), esta expressão representa as linhas orientadoras para uma boa formação tanto ao nível do educador como do educando desenvolvendo assim cidadãos ativos e intervenientes.

CAPITULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 – Opções Metodológicas

Para desenvolver uma prática adequada ao longo do estágio profissionalizante foi fundamental compreender os interesses e necessidades do grupo de crianças do jardim-de-infância. O objetivo do presente relatório está centrado na construção de um ambiente democrático que será promotor do desenvolvimento de competências na criança como a autonomia, responsabilidade e a motivação pela aprendizagem e a aquisição de conhecimentos.

Assim, foi fundamental conhecer o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica da sala, compreendendo a perceção da Educadora e das crianças. Foi ainda pertinente analisar documentação referente ao funcionamento da instituição bem como realizar revisão bibliográfica para a realização da investigação. Para tal, foi necessário realizar pesquisas, assim como, recorrer a várias técnicas, nomeadamente aos registos de observação para conhecer e compreender o grupo de crianças.

Atendendo aos objetivos da investigação, recorreu-se ao método de análise qualitativa em a técnica preferencial de recolha dos dados foi a observação. Através da observação procurou-se perceber, compreender e descrever a realidade deste contexto.

É de salientar que a teoria também desempenha um papel central na investigação. Como realça Quivy & Campenhoudt há necessidade de explorar as teorias “de ler e de reler as investigações exemplares (...) e de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas” (1998:50).

Considerando o contexto, este trabalho focou-se de forma mais particular em verificar a importância da participação democrática na sala de

Educação Pré-Escolar, perceber através da educadora o ambiente vivido na sala e perceber a opinião das crianças relativamente a todos os instrumentos utilizados para o reforço deste ambiente democrático.

2.2 – Sujeitos participantes

O presente estudo decorreu numa instituição de solidariedade social, na sala dos 5 anos e que era constituída por vinte e sete crianças, 12 meninas e 15 meninos. A caracterização mais aprofundada do grupo de crianças encontra-se no ponto 3 deste relatório.

Para o desenvolvimento desta investigação foi ainda pertinente a colaboração da Educadora da sala onde se desenvolveu a prática pedagógica, sendo essencial o envolvimento dos elementos principais, a Educadora e o grupo de crianças.

2.3 – Procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

Inicialmente foi necessário realizar uma análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão da instituição e uma caracterização do grupo de crianças para depois proceder à prática pedagógica.

Para a realização da prática pedagógica, recorreu-se à utilização de instrumentos como as entrevistas que constituem “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos (...) cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1999:18).

A realização das entrevistas (anexo XI e XII) permitiu obter informação sobre como era desenvolvida a participação das crianças, assim como, o ambiente que se vivia na sala dos 5 anos. Para isso, foi importante a colaboração da Educadora cooperante que permitiu recolher dados sobre a

participação das crianças na sala. Foi também importante obter a opinião de 10 crianças da sala para perceber qual a sua opinião sobre os instrumentos utilizados para uma maior participação, cooperação e responsabilização destas na sala. Nesta fase foi explorada a informação recolhida tendo sempre em conta a teoria estudada e os objetivos da investigação.

Outra técnica utilizada foram os registos de observação. A observação é uma estratégia de investigação qualitativa pois permite recolher dados e informações para que seja possível perceber e compreender as suas dificuldades, interesses e metas alcançadas ao longo do ano, letivo tendo em conta o grupo de crianças. Segundo Cristina Parente (2002)

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

Foram utilizados registos de incidente crítico que “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:181) (anexo VI – Registos de Observação) e o registo de descrições diárias que se trata “de uma observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas.” (Parente, 2002:180). Estas descrições permitem avaliar o desenvolvimento ou aprendizagem das crianças (anexo VI – Registos de observação).

Com o intuito de recolher informações teóricas para a prática pedagógica recorreu-se, constantemente, à revisão bibliográfica (pesquisa de livros, artigos, documentos como decretos-lei, etc.).

No decorrer da investigação, vários foram os instrumentos de recolha de dados utilizados, como as entrevistas e a sua análise e os registos de observação, tais como, registos diários e registos de incidentes críticos. Os registos de incidentes críticos consistem em “breves relativos narrativos que descrevem o incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado (...) que permite ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer” (Parente, 2002:181), foram

fundamentais para a análise da realidade. Também foram utilizados registros fotográficos de forma a documentar a observação mostrar evidências dos acontecimentos pois “(...) as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações.” (Bogdan & Biklen, 1994:141).

CAPITULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização da Instituição

O estabelecimento de ensino onde decorre o estágio situa-se no distrito de Braga, freguesia do concelho de Famalicão, e caracteriza-se como uma instituição privada de solidariedade social (IPSS) de utilidade pública e sem fins lucrativos em que a sua missão é “afirmar os direitos e responder às necessidades sociais e educativas das crianças, das pessoas idosas e das suas famílias.” (Projeto Educativo 2013/2014).

No que diz respeito ao meio envolvente à instituição, este encontra-se num concelho bastante industrializado que emprega muitas famílias, apesar de denotar também um grupo de pessoas com dificuldades sociais mas, em geral, a população deste concelho apresenta um nível de vida acima da média das restantes freguesias da sua área geográfica. (Projeto Educativo 2013/2014).

Quanto aos documentos utilizados pela instituição para fundamentar a ação educativa, o estabelecimento de ensino apoia-se em quatro documentos: Projeto Educativo; Regulamento interno; Plano Anual de Atividades (ainda não está disponível) e Projeto curricular de Grupo.

O Projeto Educativo (P.E.) é um documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa (Dec- Lei 115-A/98, artº 3º). O Projeto Educativo da instituição tomou o nome de “Pais positivos, filhos confiantes” pretendendo que este projeto seja uma aventura educativa conjunta, para pais e filhos, na construção de um ambiente familiar positivo e de um mundo melhor, pois sendo bem executada dará origem a filhos mais confiantes e a crianças mais felizes. Durante os três anos letivos a instituição pretende que cada criança encontre novos desafios que lhe permitam ser capaz de conhecer o mundo para assim tornar-se mais autónoma e confiante. O ano letivo decorrente é o terceiro ano do Projeto Educativo “Pais positivos, filhos

confiantes” que foi subdividido em três partes para cada um dos três anos. No primeiro ano 2011/2012 foi a fase de “semear e nascer”, no seguinte ano letivo decorreu o período de “cuidar e podar”, sendo que no ano letivo que está a decorrer, estamos na etapa de “regar e colher”.

O Projeto Curricular de Grupo está ligado ao subtema deste ano letivo do Projeto Educativo “Regar e Colher” pelas metas de aprendizagem que estão incluídas, caracterização do grupo, pela forma de trabalho, o ambiente, o espaço e as metodologias usadas. O tema do Projeto Educativo “é o mais adequado neste percurso final, em que continua a trabalhar e aperfeiçoar tudo aquilo que foi trabalhado, para que no final a escola, as crianças e os pais possam colher a flor que cresceu com todos os valores, conhecimentos e ideias.” (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014)

A IPSS afiança diferentes valências como serviços de creche, jardim-de-infância, ATL, centro juvenil, centro de acolhimento temporário e de famílias de acolhimento, centro de desenvolvimento infantil, centro de apoio familiar e aconselhamento parental, serviço de atendimento e aconselhamento social, lar de idosos, centro de dia e ajuda ao domicílio para pessoas idosas.

A instituição construída há cerca de 25 anos é constituída por cinco salas de atividade, todas elas com acesso direto a um parque exterior, onde existe uma zona com equipamentos para desenvolvimento de motricidade grossa, uma zona de estar e jogar e uma zona onde se encontra uma casa de madeira, quintal, estufa e casa de animais (anexo III – Fotografias Instituição ponto 2 – Espaço exterior).

Todas as salas de atividade, por razões de segurança e conforto, têm casa de banho e de higiene pelo interior da sala. Cada parque exterior tem também, pelas mesmas razões, casa de banho externa de apoio e também todas as salas possuem um local onde se localizam vários dispositivos de apoio à criança e aos pais com painel informativo, estante para a medicação e caixa de primeiros socorros.

A instituição dispõe, para além das salas de atividades, de outros espaços para a criança explorar, como a área de acolhimento, que está envolto com o tema dos comboios, espaço que pode ser utilizado de imensas formas e

que também permite a vídeo projeção. Área do Rei, um espaço que encontra-se ao lado área do acolhimento, com uma cadeira para o Rei e duas cadeiras mais pequenas é um espaço destinado ao faz de conta que pode ser potencializado para trabalhos de pequeno grupo; o restaurante, espaço de refeitório que as crianças utilizam para fazer as suas refeições e às vezes para fazerem experiências culinárias. No primeiro andar, estão situadas as estruturas complementares: sala de informática, sala-biblioteca, sala de psicomotricidade, sendo uma sala ampla, bastante iluminada pela luz natural, com um grande espelho no limite oposto à entrada que é utilizado para diferentes atividades, mas especialmente para sessões de motricidade global e dispõe de colchões, bolas, cordas, pinos, arcos e estruturas de espuma para enriquecer as atividades e uma sala de reuniões da equipa educativa.

Relativamente à Equipa Educativa da instituição é constituída por 30 colaboradores: 9 educadoras de infância, 16 auxiliares e 5 auxiliares de serviços gerais, sendo liderada pela diretora técnica dos serviços de infância.

A instituição valoriza e promove de modo muito notório o envolvimento parental, pois a família é de todos estes agentes aquela que é, a par da criança, mais importante para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, colocando assim os pais com um papel bastante ativo no processo de formação dos filhos, assim, como toda a comunidade envolvente, criando dinâmicas como a vinda dos pais para partilha de momentos significativos, como a participação dos pais na comemoração do aniversário dos seus filhos. Existem também as reuniões de pais e as individuais, sendo que estas acontecem sempre que necessário e no final do ano letivo, que ajudam a promover o envolvimento parental.

Na instituição existem os “placard’s em cada sala, as festas, o sítio da internet e a área das boas vindas que são aspetos que potenciam a comunicação com a família.” (Projeto Educativo, 2013/2014).

As metodologias que a instituição privilegia no trabalho com as crianças são a Metodologia de Projeto pois “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998:133). Valoriza a participação da

criança e educador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto nas suas diferentes fases: definição do problema/ objeto de estudo; desenvolvimento; consolidação e finalização e divulgação. O método curricular High-Scope também é considerado e tem como objetivo “reduzir o papel do adulto e a conceber à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão” (Formosinho, 1998:60) sendo que esta metodologia é mais visível na organização do espaço da sala e das suas áreas e também na rotina diária.

3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças

A sala onde decorre o estágio é constituída por uma Educadora de Infância, uma Auxiliar da Ação Educativa e 27 crianças, 12 meninas e 15 meninos (anexo I – Gráfico 1), sendo que a maioria das crianças já completaram os 5 anos, uma criança já tem 6 anos e a outra parte completa os 5 anos até ao final do ano (anexo I – Gráfico 2).

A maior parte do grupo de crianças entrou para a instituição dos 4 aos 12 meses. A maioria das crianças da sala reside nos arredores do concelho. As crianças da sala vivem com os pais e irmãos ou só com os pais, pois a maioria das crianças tem irmãos, sendo que apenas 5 crianças são filhos únicos.

Ao que refere aos pais do grupo de crianças a maior parte são casados (80%), sendo uma pequena percentagem aqueles que estão em união de facto, divorciados ou solteiros (anexo I – Gráfico 7). A média da idade das mães é de 35 anos e a média da idade dos pais é de 40 anos (anexo I – Gráfico 8).

Quanto às habilitações académicas dos pais do grupo de crianças a maioria dos pais frequentou a escola até ao 2º ciclo, enquanto a maioria das mães frequentou a escola até ao 3º ciclo, tendo uma pequena percentagem as mães e pais das crianças da sala com uma licenciatura (anexo I – Gráfico 10). Ao que diz respeito à profissão, as mães das crianças, na sua maioria, trabalha por conta própria enquanto os pais são funcionários de uma empresa conhecida de pneus (anexo I – Gráfico 11).

O grupo de crianças da sala é muito ativo e curioso, revela interesse em descobrir aspetos sobre o meio envolvente e fazem muitas questões sobre aquilo que observam (anexo VI – Registo de incidente crítico nº2). Facilmente se relacionam afetivamente com os pares e adultos, mas por vezes resolvem os seus conflitos com os pares, recorrendo ao bater e birras, daí a necessidade de desenvolver dinâmicas que façam com que a criança reflita acerca dos seus comportamentos e saiba gerir melhor as suas emoções. São crianças que são fáceis de motivar para um atividade ou projeto, embora se envolvam com diferentes intensidades, de acordo com os seus gostos pessoais. (Projeto Curricular de Grupo 2013/2014).

De acordo com Jean Piaget, citado de Papalia, Olds & Feldman (2001) as crianças desta faixa etária encontram-se no estágio pré-operatório ou de pensamento intuitivo, isto é, já são capazes de elaborar representações mentais de tudo aquilo que as rodeia, o que lhes permite pensar e falar de objetos ou acontecimentos que não estão presentes.

O grupo mostra interesse em reproduzir letras e tentar escrever e reproduzir o nome dos pares e algumas palavras que observam (anexo VI – Registo de incidente crítico nº1), gostam de ouvir histórias com diferentes técnicas, o que reverte para a linguagem escrita como refere o livro da Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. “O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (Ministério da Educação, 1997:57). Questionam-se sobre o corpo humano e o sistema solar, sendo possíveis miniprojectos a desenvolver. Revelam interesse em partilhar as suas vivências e emoções, expressando-as nos diferentes momentos da rotina diária. Gostam das sessões de movimento, principalmente quando estas englobam dança e jogos de carácter competitivo. Apreciam jogos em grande grupo e atividades relacionadas com a linguagem. As áreas da sala que mais procuram são a casinha, os jogos, as construções e

o faz de conta, onde se evidencia muita criatividade naquilo que lá efetuam. (Projeto Curricular de Grupo 2013/2014).

A sala tem a forma quadrada e dois dos lados da sala tem portadas e janelas largas que permitem ter acesso ao exterior. Tem grande luminosidade e arejamento, permitindo a entrada direta do sol, dando à sala um ambiente mais leve e saudável (anexo II - planta da sala), (Projeto Curricular de Grupo 2013/2014).

A sala possui uma casa de banho própria que facilita a mobilidade do grupo e a sua autonomia, pois como estão sempre dentro da sala não necessitam da presença de um adulto neste espaço.

Relativamente à caracterização das salas é importante que os espaços estejam organizados de forma que as crianças tenham um espaço atraente, dividido por áreas com diversificados materiais, seguros e limpos bem como possibilitando a locomoção entre diferentes áreas, preparado para que as aprendizagens sejam realizadas com sucesso. Como refere Oliveira-Formosinho, “pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.” (2008, cit. Projeto educativo, 2011/2014).

Os materiais da sala encontram-se divididos por 6 áreas, a divisão das salas por áreas é um fator importantíssimo na organização de uma sala, pois estas permitem diferentes aprendizagens, isto é, permitem à criança diferentes tipos de brincadeira e atividades que as crianças gostem, explorando sensações, realizando construções, invenções, entre outras. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar apoiam o que foi citado em cima: “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997:37).

A sala possui a área da casinha (anexo III – Fotografias da instituição fig. 1.6), equipada com um armário onde se podem encontrar pratos, chávenas, colheres, bules, tachos, alimentos de plástico (pão, peixe, ovos, etc.), um fogão com bocas e forno e uma mesa com toalha e quatro cadeiras onde normalmente também estão dispostos alguns pratos, talheres e copos e um quarto com uma cama com tamanho suficiente para que a criança se possa deitar, com almofadas e lençóis; nela tem também bonecos de diferentes raças e cores o que facilita a apreensão da diferença cultural e o respeito pela mesma; ao lado da cama, está um espelho e um armário que tem algumas roupa e outros objetos do faz de conta, como perucas, colares, chapéus e outros adereços de modo a enriquecer o jogo do faz de conta (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014).

A área do faz de conta anexo III – (Fotografias da instituição fig. 1.5) inclui um tapete e dois armários com materiais como mascarilhas, pinturas de rosto, bonecos, óculos e também objetos relacionados com as profissões; esta variedade de recursos permite à criança ser capaz de estender o seu jogo socio dramático e do faz de conta a realidades mais amplas que não seja unicamente a casinha, dando a possibilidade de vivenciar, experimentar e conhecer novas realidades (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014).

A área dos jogos (anexo III – Fotografias da instituição fig. 1.7) tem uma mesa com lugar para duas pessoas, onde as crianças executam alguns jogos de maior concentração ou quando utilizam o computador e um outro conjunto de mesas com capacidade para 10 lugares; tendo um armário de apoio, com puzzles, dominós, jogos de memória, loto de imagens, encaixe complexo, entre outros (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014).

A área das construções (anexo III – Fotografias da instituição fig. 1.3) onde a criança organiza-se no chão e tem à sua disposição blocos de madeira de diferentes formas, carros, legos e caixa de ferramentas, tem também uma caixa com uma pista de comboios de madeira e um balde com animais (Projeto Curricular de Grupo 2013/2014).

A área da plástica (anexo III – Fotografias da instituição fig. 1.4) está organizada num único sector, com móveis onde se encontram todos os

materiais inerentes ao desenho, ao recorte e colagem, à pintura e à modelagem e estão organizados de forma que as crianças os possam usar com grande autonomia. Cada criança tem um copo com lápis de cor, lápis de carvão, borracha e aguçã, o que permite uma maior autonomia e responsabilidade relativamente ao seu material. Para além deste material, as crianças têm acesso ao PTE (programa de transição para escola) que é um livro de fichas onde realizam trabalhos, ao longo do ano, para a sua preparação na transição para o 1ºCiclo.

E finalmente a área da biblioteca (anexo III – Fotografias da instituição fig. 1.8) que está equipada, com almofadas, um fantoche grande, um tapete, um puf, duas estantes com livros (numa delas livros de carácter informativo e outra com livros de histórias). Os livros estão colocados numa estante de fácil acesso para as crianças, onde as capas do mesmo se encontram visíveis, permitindo assim, uma melhor visualização do mesmo (Projeto Curricular de Grupo 2013/2014). Segundo (Ministério da Educação, 1997) é nesta idade que se inicia o gosto pela escrita e o interesse pelo livro.

A rotina diária é importante para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças pois proporciona às crianças um planeamento e revisão das atividades assim como a organização do seu dia-a-dia. Como refere Hohmann & Weikart “A rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade. As expectativas colectivas e os procedimentos embutidos na rotina diária criam uma rede social – todos fazemos planos, todos temos tempo de trabalho, todos falamos daquilo que fizemos” (2011:226). Assim, as crianças habituam-se a uma sucessão de acontecimentos, interiorizando regras, no entanto, também são um grande auxílio para a equipa educativa, pois oferecem “uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interacções que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann e Weikart, 2011:224).

No que se refere à rotina diária as crianças das 7.30 às 9.00 são recebidas pelas Auxiliares na área de acolhimento da instituição. Às 9.00 as

crianças dirigem-se para a sala acompanhadas pela educadora para o acolhimento na roda, e contam as novidades e fazem pequenas atividades até às 9:30. Das 9.30 às 11.30 as crianças fazem atividades orientadas na área da expressão plástica e atividades livres nas áreas da sala, sendo que depois começam a fazer a arrumação da sala das 11.30 às 11.45, dirigindo-se de seguida para o momento de higiene pessoal para depois ir almoçar até ao 12.20. Das 12.20 às 12.45 realizam atividades livres na sala ou no exterior e às 12.45 voltam a fazer a higiene pessoal para depois descansarem até às 15.00. Às 15.00 levantam-se e arrumam as respetivas camas e realizam atividades orientadas e livres nas áreas da sala até às 16.00. Às 16.00 vão para o lanche e a partir das 16.30 fazem atividades orientadas ou livres nas áreas da sala até às 17.00. Das 17.00 às 19.00 as crianças ficam nas atividades de prolongamento com as Auxiliares.

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

Neste estágio profissionalizante, para além da prática pedagógica desenvolvida, foi realizada uma intervenção conjunta pelas Estagiárias da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a intervenção na Instituição.

A fim de definir as prioridades da Instituição e da Comunidade, as equipas pedagógicas e as estagiárias finalistas reuniram-se para definir propostas de intervenção. Foram algumas as propostas que foram colocadas para a intervenção na instituição e comunidade, como a criação de um hospital de bonecos que tinha como objetivo as crianças tratarem dos seus bonecos estragados arranjando forma de que estes ficassem “curados”. Na reunião outras propostas se levantaram por parte da equipa educativa para o maior interesse das crianças, assim surgiu a ideia da elaboração de um laboratório de ciências, onde todas as crianças da instituição pudessem realizar experiências adequadas a todas as idades.

A construção do laboratório foi realizada num espaço pertencente ao ATL da instituição que frequentava o mesmo espaço como a sala de estudo. O espaço possui todo o material necessário para a realização das experiências.

As estagiárias finalistas juntaram-se para a organização do espaço e dos materiais assim como para a seleção das experiências que abrangessem todas as idades das crianças da instituição e a forma como estes materiais iriam ser utilizados para a inauguração do laboratório podendo assim dar início às experiências.

Depois da construção do laboratório estar concluída, demos início ao projeto de intervenção na instituição, mas antes foi realizada uma cronologia com o nome das experiências a realizar e com as respetivas datas, duração, nomes da sala e horário para que todas as salas tivessem acesso ao funcionamento do laboratório (anexo IV – Cronologia do projeto de intervenção).

As experiências realizaram-se durante a prática pedagógica. Na inauguração do laboratório realizamos as experiências num dia da semana com todas as salas, mas as restantes foram divididas por dois dias da semana.

As crianças durante a realização eram fotografadas na realização da experiência para depois serem colocadas no placar da entrada da instituição para que os pais pudessem ver o que as crianças realizavam no laboratório e assim podermos envolver os pais nesta intervenção para a comunidade.

Pode-se concluir que o espaço não foi muito favorável, visto ser um espaço pequeno e pertencente ao ATL da instituição e o facto de este não ser no piso das salas do jardim-de-infância não permitiu que os pais pudessem ter contacto com o laboratório. Poder-se-iam também ter realizado mais experiências com o grupo de crianças. O facto de as estagiárias finalistas terem pensado em dividir as salas por dois dias da semana foi uma mais-valia para a organização da rotina diária das salas do jardim-de-infância, pois facilitou as atividades realizadas, nomeadamente, as aulas de expressão motora. Observou-se ao longo da intervenção que o grupo de crianças da instituição mostrava muito interesse e curiosidade pelas experiências a realizar,

perguntando quando iriam outra vez realizar novas experiências demonstrando contentamento quando se dirigiam para a sala na explicação da experiência.

CAPITULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

Democracia é a capacidade que qualquer ser humano possui para ter o direito à liberdade de expressão, participação e manifestação das suas opiniões. Essa aquisição acontece desde o tempo de infância e ocorre de forma natural e espontânea. Para tal é necessário que a escola crie um ambiente em que a criança desempenhe um papel ativo para a criação de um ambiente democrático.

Partindo do facto de que as crianças poderiam desempenhar um papel mais ativo na aprendizagem como a sua participação na sala, surgiu a necessidade de analisar e refletir sobre a metodologia de trabalho para a criação de um ambiente democrático.

Recorrendo à existência de projetos lúdicos na sala e de outras atividades e registos efetuados ao longo do ano e, indo de encontro às dimensões curriculares da pedagogia da infância, dá-se especial atenção às estratégias utilizadas com o grupo de crianças para a criação de um ambiente de democracia dentro da sala.

Logo, destacaremos o processo realizado através de evidências recolhidas ao longo do ano letivo.

4.1. – Espaço e Materiais

Em educação, uma organização do espaço adequado, onde as crianças possam desenvolver diferentes tipos de brincadeira e atividades que são do gosto de cada criança, explorando sensações, realizando construções, invenções, entre outras, permitem que a criança desenvolva diferentes

aprendizagens tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.
(Ministério da Educação, 1997:37)

A sala em que se realizou o estágio profissionalizante é uma sala ampla com um espaço agradável e convidativo para as crianças pois possui suavidade, materiais naturais, luz, sítios tranquilos, cores e texturas agradáveis (anexo III – Fotografias da instituição ponto 1 – Espaço interior/sala).

Desde o início do ano que as crianças pouco frequentavam a área da biblioteca. Então, em conversa com o grupo de crianças, foi decidido que a biblioteca precisava de ser organizada de maneira a que pudessem desfrutar da área da biblioteca. Foi assim realizada pelas crianças uma teia onde elas sugeriram o que se poderia fazer para a biblioteca para que fosse uma área que todas as crianças pudessem desfrutar. (anexo V – Fotografias da organização da sala fig. 1 e 2).

Através destas estratégias usadas para captar o interesse da criança em brincar mais vezes na área da biblioteca, as crianças começaram por construir aquilo que acharam interessante para a biblioteca. Assim, começaram por decorar a biblioteca com corações, borboletas e estrelas, fizeram fantoches e como o grupo de crianças revela muito interesse e curiosidade sobre a escrita quiseram colocar na biblioteca um quadro gigante com as letras do alfabeto (anexo V – Fotografias da organização da sala fig. 3,4,5,6,7 e 8).

As crianças na entrevista realizada demonstraram a sua motivação com alterações feitas na sala e com os materiais realizados para a organização da biblioteca, assim como o seu interesse por dar a opinião na organização da sala: “Sim, gosto dar a opinião” (anexo XII - Entrevista às crianças – Criança 1). Também as crianças demonstraram que a sua opinião era ouvida pelos adultos na organização da sala: “Nós costumamos dar a nossa opinião, nós mudamos as áreas da sala” (anexo XII – Entrevista às crianças – Criança 1).

Ao longo do ano, observou-se que as crianças, depois da organização deste espaço, passaram a usufruir mais vezes da área da biblioteca, principalmente brincando com o quadro de palavras que eles criaram para a

biblioteca da sala (anexo XII – Entrevista às crianças – Criança 1,3,7,8,9 e 10). Todas as crianças participaram na organização do espaço pois permite o desenvolvimento da sua autonomia. “O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (Ministério da Educação, 1997: 38), e ajuda no processo de aprendizagem, pois

O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo. (Ministério da Educação, 1997:38).

Também a forma como os materiais poderiam ser feitos e como utilizá-los foram da responsabilidade do grupo de crianças, assim, foi criada uma responsabilização partilhada por todo o grupo de crianças.

Como já foi referido, a sala tem todo o tipo de material ao alcance da criança e, por isso, ao nível da organização do espaço e dos materiais a sala fornece condições favoráveis para que as crianças se desenvolvam e aprendam criando um ambiente acolhedor e de autonomia para que estas usufruam de experiências educativas diversas e de novas aprendizagens.

4.2. Organização do Grupo

Ao longo do ano letivo foram criadas estratégias para que houvesse uma maior interação do grupo de crianças assim como um ambiente democrático.

Foram instalados na sala vários instrumentos de organização social do grupo que desempenham um papel muito importante para a organização do contexto educativo pois, como refere Maria da Assunção Folque, “a organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999:6). Toda a organização espacial, material e de rotina são fundamentais no processo de aprendizagem, pois são instrumentos organizados para a interação do grupo

de crianças, implicando assim um processo de responsabilização de todo o grupo.

Para que o grupo se responsabilizasse por determinadas tarefas existentes na sala foi criado um instrumento “Tabela de Tarefas” (anexo IX – Fotografias instrumentos de organização social fig.4) contendo as Estas tarefas foram distribuídas semanalmente pelo grupo de crianças e rotativamente. Depois de uma entrevista realizada às crianças estas demonstraram que gostam de ter tarefas na sala: “Gosto para a sala ficar bonita” (anexo XII - Entrevista às crianças – Criança 7) demonstrando responsabilização pelas atividades da sala. Foi então possível, constatar que o grupo gostava de ter tarefas na sala e maioritariamente a tarefa que mais gostavam de realizar era pôr as camas (anexo XII – Entrevista às crianças). As crianças mostraram-se sempre muito responsáveis pela tarefa que tinham para realizar, assim como, por vezes, revelaram a preocupação de observar quais as tarefas dos colegas para o dia da semana e alertar para o que cada um tinha que fazer, chamando até o colega para realizar a tarefa caso este não a tivesse cumprido ainda (anexo VI – Registo diário nº1). Como refere o livro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar a participação de cada criança e do grupo no processo educativo potencia experiências de vida democrática proporcionadas por todo o grupo:

A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo. (Ministério da Educação, 1997:36).

Outros instrumentos de organização social de grupo fazem parte da vida social do grupo como a tabela de atividades em que as crianças registam as suas escolhas das áreas numa tabela de duas entradas com o nome das áreas na coluna do lado esquerdo e os dias da semana na horizontal (anexo IX – Fotografias instrumentos de organização social fig.2). Cada criança colocava uma etiqueta com o respetivo nome no dia da semana e a área que queria frequentar. Este instrumento permitia que todas as crianças brincassem em todas as áreas da sala durante a semana pois não era permitido que as crianças repetissem a mesma área durante a semana, Sempre que alguma das

crianças colocassem o nome numa área que já tivesse frequentado nessa semana o grupo estava sempre muito atento e avisava logo o colega que não poderia e que teria de escolher outra, mostrando assim grande participação na vida de grupo.

O diário de grupo foi outro instrumento instalado na sala para registos semanais de incidentes, desejos, conflitos e relatos de acontecimentos que as crianças achassem pertinente assinalar. Este instrumento é composto por quatro colunas “Gostamos”, “Não gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer” (anexo IX – Fotografia instrumentos de organização social fig.3). As primeiras três colunas permitem que o grupo realize uma avaliação sociomoral da semana e a última coluna uma participação no planeamento organizacional e pedagógico. As diversas colunas do diário de grupo foram preenchidas durante um dia da semana, onde era realizada a avaliação da semana e captação dos interesses das crianças como a realização das bandeiras, pois mostravam grande interesse e reflexão sobre alguns comportamentos (anexo IX - Fotografias instrumentos de organização social fig.9).

Algumas crianças foram registando o que gostaram de fazer durante a semana e o que não gostaram, o que tinham feito durante a semana e o que queriam fazer e, nesta coluna, tentou-se sempre realizar aquilo que as crianças desejavam ainda fazer. O grupo de crianças adorava participar na realização das experiências dinamizadas no âmbito da intervenção feita na instituição pelas estagiárias finalistas. Na coluna do “não gostamos” resolvemos alguns conflitos que tinham existido entre crianças. Durante a reflexão semanal analisada com o instrumento de organização social “Diário de Sala”, as crianças revelaram algumas tristezas com alguns colegas dizendo o que não tinham gostado, como por exemplo, uma criança disse que não tinha gostado que um amigo não o tivesse deixado jogar à bola (anexo VI - Registo incidente crítico nº5), gerando assim um debate com esclarecimento e explicação dos valores de interajuda entre o grupo na procura de uma realização humana mais democrática, apelando à reflexão sobre o que é “ser amigo”.

Estes instrumentos são fundamentais para a organização do ambiente educativo pois permite o desenvolvimento da autonomia da criança e assim

promover a aprendizagem da vida democrática pois, como refere Maria da Assunção Folque, “A utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e avaliação.” (Folque, 1999:9).

4.3. Tempo

Se os instrumentos de organização social do grupo são fundamentais para a organização do ambiente educativo também a gestão do tempo é primordial.

É muito importante que a criança esteja inserida em toda a rotina existente na organização do espaço educativo. A rotina é educativa porque, é intencionalmente planeada pelo educador mas também porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever uma sucessão de acontecimentos ao longo do dia.

O grupo de crianças da sala sempre esteve inserido na planificação da semana sendo que por vezes eram os próprios a lembrar na sala o que estava proposto para a semana, como pode-se constatar com a intervenção de uma criança do grupo que alertou a Educadora para a vinda de uma mãe na próxima semana que viria apresentar um país no âmbito do projeto de sala (anexo VI – Registo diário nº4).

Para a organização do tempo foi realizado com as crianças uma nova estratégia que passava por comunicar todos os dias algo ao grupo de crianças. Pode-se constatar que o grupo gostou deste novo instrumento, expresso nas comunicações feitas pelas crianças “hoje eu quero...” e nas entrevistas realizadas ao grupo de crianças. A maioria do grupo de dez crianças entrevistadas revelou a importância de se estar em silêncio para ouvir o que os outros têm para mostrar: “estar em silêncio é muito importante para ouvir e para ouvirmos histórias também é importante estar em silêncio” (anexo XII - Entrevista às crianças). Outras crianças destacavam a importância de mostrar coisas novas ao grupo: “Gosto de trazer coisas de casa para mostrar aos meus amigos para eles também poderem ver” (anexo XII - Entrevista às crianças).

Quando abordados se gostavam mais de ouvir o que os colegas tinham para mostrar ou se gostavam mais de mostrar o que tinham aos colegas a maioria disse que gostava de ouvir o que os colegas traziam para eles verem (anexo XII - Entrevista às crianças). Esta dinâmica permite uma maior liberdade e autonomia na condução das rotinas da sala.

Este instrumento foi apresentado ao grupo de crianças e no dia seguinte já havia crianças que tinham histórias que trouxeram de casa para contar aos colegas (anexo VI - Registo incidente crítico nº3). Foi interessante observar a interação do grupo que no final revelaram contentamento, “Que história bonita M.” e a motivação da M. por poder “desempenhar o papel do Educador”. Também foi apresentado na sala um pequeno livro, realizado por uma criança, sobre o projeto de sala para mostrar ao grupo de colegas (anexo VI - Registo Diário nº5). Na apresentação deste livro a criança mostrou uma grande autonomia e responsabilização na sala, mandando estar em silêncio porque estavam a falar e queria mostrar o que tinha feito sobre Portugal, assim como, fazer perguntas sobre o nosso país ao grupo pedindo que as crianças se ajudassem (anexo VI - Registo Diário nº5). Esta atividade foi programada para ser realizada na hora do acolhimento ou nos tempos de transição pois são momentos em que todas as crianças se concentram em torno de uma conversa participada por todo o grupo e pelo educador.

4.4. – Projeto Lúdico

O projeto lúdico vivido em sala é mais um exemplo de como a criança desempenha um papel ativo dentro da sala. O projeto começou por uma ida aos correios para enviar uma carta que as crianças elaboraram para a Austrália sobre o dia nacional do pijama. Quando as crianças se reuniram para conversar sobre a carta que tinha sido enviada começou o interesse e a curiosidade pela descoberta de alguns países no globo, iniciando-se assim um projeto sobre “O mapa-mundo”.

Este projeto foi inteiramente das crianças visto que foram as próprias que em grupo escolheram os países de alguns continentes que tinham mais

curiosidade em conhecer. Tratou-se de uma investigação feita ao longo do ano, na qual existe início, meio e fim até à obtenção do resultado final que não é mais do que a sequência das investigações feitas durante o ano letivo. Tal como é a criança caracterizada no processo de ensino-aprendizagem na qual, segundo Dewey, “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim.” (cit. Oliveira – Formosinho & Gambôa, 2011:52). Começou-se por explorar Portugal para depois explorar outros países de continentes.

Também permitiu que se desenvolvessem investigações que acabam por ser processos fundamentais, pois sem investigação não seria possível desenvolver o projeto, nem permitir à criança um maior envolvimento nas atividades, na procura de conhecimentos, o desenvolvimento da sua autonomia e da motivação para a aprendizagem. Tudo isto foi essencial para que as crianças desenvolvessem competências para uma aprendizagem ativa. Foi realizada uma abordagem do tipo passiva para as crianças em que o adulto passava todo o seu conhecimento acerca de um país ou continente e depois foram realizadas as investigações. Através das entrevistas às crianças foi possível perceber que as investigações foram importantes para elas relatando que serviam “para conhecer coisas novas”, “para aprender a investigar”, “quando formos para a escola primária sabermos investigar” (anexo XII - Entrevista às crianças). Quando abordadas se gostavam mais de fazer investigações ou de ouvir os adultos a apresentar os conhecimentos, a maioria das crianças demonstrou interesse em fazer investigações.

Através dos registos de observação realizados ao longo do projeto lúdico pude observar e perceber que as crianças desenvolveram uma aprendizagem mais ativa quando foram realizadas estas investigações (anexo VI - Registo incidente crítico nº4), porque estavam a procurar e adquirir conhecimento acerca do país que demonstram maior interesse. Assim como, ficaram bastante motivadas por poder apresentar ao grupo a sua investigação (anexo X – Fotografias projeto lúdico fig.5 e 6). Este processo ao qual se dá o nome de investigação é realizado pelos vários intervenientes num projeto, quer pelas crianças, quer pela educadora, quer pelos pais e pelos restantes parceiros de investigação que o grupo poderá ter, como por exemplo, outras salas e a

comunidade envolvente. Por isso, para a familiarização dos pais no projeto vivido em sala, foram realizadas investigações em casa (anexo VI - Registo diário nº2) e que motivou ainda mais o grupo de crianças, assim como, também os pais tiveram a oportunidade de participar no projeto de sala acompanhados pelos seus filhos para a realização de pesquisas de um país e poder apresentar na sala alguns dos conhecimentos adquiridos ao resto do grupo (anexo X - Avaliação semanal nº3 e 4). As crianças também apresentaram o projeto a outra sala e nessa apresentação a sala foi organizada com culinária típica de alguns países e as crianças vestidas a rigor (anexo X - avaliação semanal nº4).

Durante a realização das investigações é possível perceber a motivação das crianças e a sua predisposição para a aquisição de novos conhecimentos. Ao realizarem investigações para obterem respostas a algumas questões que tinham sido colocadas ao longo do projeto, na fase de planificação, as crianças podem obter conhecimentos que levam a novas questões e conseqüentemente sentir necessidade de realizar novas investigações.

É fundamental que as crianças investiguem pois, desta forma, vão-se tornando cada vez mais autónomas e adquirem o sentimento de que são capazes, assumindo também um papel de responsabilidade em todo o processo de aprendizagem. Este processo permite que as crianças se sintam mais confiantes e adquiram uma maior autoestima por assumir-se como protagonista da sua aprendizagem, o que é fundamental para que se viva na sala um ambiente de democracia.

Ao longo do ano que foi vivido durante o período de estágio, foi possível vivenciar em conjunto com as crianças e com a equipa pedagógica o projeto lúdico. A motivação das crianças do grupo, bem como da equipa pedagógica e dos pais, em querer saber mais e mais fazendo com que as crianças “viajassem” através das suas investigações, um pouco por todo o mundo, começando por “Portugal”, passando por alguns países da “Europa”, da “Ásia”, “África”, pela “Oceânia”, “América” e, por fim, a “Antártida”. Mas torna-se importante salientar que para realizar estas “viagens” foi necessário o

empenho, dedicação e curiosidade por parte de todos durante as investigações.

Como referido, a participação dos pais foi fundamental para o desenvolvimento do projeto. Então para que os pais se envolvessem neste projeto foi pensado que seria oportuno os pais virem à sala para apresentar diferentes países. Foi enviada informação para casa com a proposta e foi motivador ver a adesão com que os pais se propuseram a participar neste projeto, dando para perceber como que a equipa educativa e a família se aliavam para uma boa aprendizagem de todas as crianças. Como nos refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 1997:43). Com esta participação, também deu para perceber o empenho e a motivação das crianças quando as mães estavam a apresentar, pois toda a pesquisa foi realizada com estes para que pudessem também participar na apresentação (anexo X - Avaliação semanal nº3).

E é importante que o educador inclua os pais e os envolva nas atividades do jardim-de-infância pois a educação das crianças não se situa só no Jardim de Infância, nem só em casa, mas sim na parceria destes dois.

As crianças do grupo viveram muito intensamente todos estes projetos, bem como todas as investigações que concretizavam, pela vontade de querer saber sempre mais, onde dia após dia era partilhado algo de novo.

4.5. - Interação

Estes momentos de “partilha”, de “reuniões de grande grupo” e as atividades desempenharam um papel importante para a interação da criança no contexto de sala de aula pois constituem momentos significativos na rotina diária do grupo de crianças.

A sala funciona como uma comunidade de aprendizagem que promove o aprender a aprender, pois desenvolve uma aprendizagem ativa fazendo

constantes reflexões sobre o “quê” e o “como” da aprendizagem. Realça também processos de pensamento, colaboração e resolução de problemas, tal como, o “Diário de Sala” que foi implementado na sala e onde foram valorizados diferentes pontos de vista envolvendo as crianças nas práticas e utilizando instrumentos em cada uma das áreas das dimensões curriculares da pedagogia da infância.

Após a implementação dos instrumentos de organização social de grupo, que geriram a vida do grupo e a rotina diária da criança, surgiram diferentes oportunidades de aprendizagem para as crianças como, por exemplo, a realização de um livro feito por uma criança que permitiu apresentar os conhecimentos adquiridos no âmbito do projeto de sala (anexo VI – Registo diário nº5).

Como foi observado, a realização das investigações efetuadas pelas crianças no decorrer do projeto de sala desempenharam um papel determinante na aprendizagem, pois foi através da interação entre educadores e as crianças e as crianças entre si que se formularam formas de pensar e de aprender que permitiram transmitir as suas perspetivas e expectativas (anexo VI - Registo incidente crítico nº4). As crianças ao pensarem em conjunto partilharam e negociaram informação realizando assim diálogos para alargarem as suas aprendizagens.

Deste modo, o clima de comunicação em que o educador ouve e valoriza a criança representa uma componente importante para a aprendizagem, pois “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (Ministério da Educação, 1997:66).

4.6. – Reflexões sobre o processo vivido

A investigação incidiu sobre a criação de um ambiente democrático que se fundamenta numa maior participação das crianças ao nível das dimensões curriculares para que desenvolvessem a autonomia, responsabilização e o envolvimento acerca dos assuntos vividos dentro da sala (valorizando a sua opinião).

Para dar resposta ao estudo realizado, surge a aplicação de procedimentos metodológicos que permitem concluir que a criação de um ambiente democrático é importante para que a criança desenvolva uma aprendizagem mais ativa e interveniente na sala. Por isso, foi importante perceber através de uma entrevista realizada à Educadora, a sua opinião sobre a participação democrática que existia no grupo de crianças da sala.

A educadora salienta que um ambiente democrático num contexto Pré-Escolar “é quando todas as crianças têm um papel ativo nos diferentes momentos na sala. O seu envolvimento inclui a organização do espaço, dos materiais, das regras, da planificação e avaliação das atividades. Essas e muitas outras decisões deverão ser planeadas e realizadas com concordância e discutidas por todas as crianças.” (anexo XI – Entrevista à Educadora). Tal como refere Niza (1990) “A prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspetos da vida escolar desde o planeamento de atividades e projectos, até à sua realização e avaliação cooperativa.” (cit. Folque, 1999:8).

Questionada sobre a importância da criação de um ambiente democrático na sala, a Educadora refere que à medida que a idade avança é cada vez mais importante fortalecer esse ambiente pois vai-se refletir no desenvolvimento pessoal e social da criança assim como favorece todas as áreas de conteúdo (anexo XI – Entrevista à Educadora).

Quando questionada sobre a existência de um ambiente democrático na sala e quais os instrumentos e estratégias que utiliza para esse ambiente, a Educadora responde afirmativamente e as estratégias que evidencia é a utilização da tabela de atividades onde as crianças escolhem a área e as

regras da sala que foram sempre discutidas em grande grupo. Conclui ainda destacando que as planificações semanais não são feitas em conjunto mas o grupo de crianças demonstram direta ou indiretamente aquilo que desejam descobrir (anexo XI – Entrevista à Educadora).

A Educadora afirma que uma das estratégias que poderia adotar na sala era a discussão em grande grupo “Penso que as estratégias mais importantes seria a discussão em grande grupo e uma planificação semanal conjunta. Este grupo de crianças tem alguns elementos que têm algumas dificuldades ao nível do controlo corporal e concentração, daí sentir alguma dificuldade em discutir vários assuntos que poderiam ser discutidos” (anexo XI – Entrevista à Educadora). Confrontando com os referentes teóricos, estes sublinham que:

O diário de turma é composto por quatro colunas: “Não gostamos”; “Gostamos”; “ Fizemos” e “Queremos”. As primeiras três colunas permitem ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana e a quarta uma participação no planeamento organizacional e pedagógico. (...) No fim da semana, durante o conselho de sexta-feira, o conteúdo é analisado em debate. Este é o grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária. (Folque, 1999:9)

Através desta análise foi possível perceber o ponto de vista da Educadora quanto à criação de um ambiente democrático e como o ambiente democrático era instalado na sala. De igual modo, os objetivos selecionados foram analisados visto que focaram no decorrer da entrevista quais as estratégias que ainda poderiam ser utilizadas para uma maior participação democrática do grupo de crianças.

Para concluir, foi importante perceber a opinião das dez crianças deste grupo, no que se refere aos instrumentos utilizados na sala para uma participação ativa e interveniente das crianças, dando sempre importância aos seus interesses (anexo XII – Entrevista às Crianças).

A análise das entrevistas realizadas à Educadora e às crianças vão de encontro ao que Maria da Assunção Folque refere:

A prática educacional, nomeadamente a que se refere à educação pré-escolar, foi muito influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget na qual o nível de desenvolvimento da criança é visto como determinante da sua aprendizagem. As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas. Os professores têm o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a actividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento.” (Folque, 1999:5).

Outro procedimento utilizado neste estudo foi a construção de instrumentos de organização social de grupo, bem como toda a intervenção realizada nas dimensões curriculares da pedagogia da infância, no sentido de avaliar o desenvolvimento das crianças, as atividades realizadas, os interesses, e, conseqüentemente todo o trabalho realizado na prática pedagógica e desenvolvido pelas crianças. Nestes instrumentos de organização social consta aquilo que foi mais significativo ao longo do ano e tem como finalidade uma organização da sala de modo a fornecer às crianças oportunidades para aprender assim como ajudar as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo. Assim, foi permitido observar através das dimensões curriculares da pedagogia da infância a evolução da criança quanto à sua participação ativa e interveniente.

Ao criar um ambiente que ajuda a criança e ouvir o que esta tem a dizer, estamos a promover o desenvolvimento da comunicação com o grupo e a permitir que a criança esteja mais receptiva em compreender os pontos de vista dos outros.

Quando as crianças se encontram num espaço onde a comunicação e o ambiente são valorizados, começam a desenvolver a compreensão pessoal do mundo e a despertar vontade, interesse e curiosidade na aprendizagem.

O ser humano é um comunicador, por isso a troca de comunicação entre Educador e as crianças e entre o próprio grupo são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. As intervenções que foram realizadas no sentido de dar resposta às necessidades e interesses do grupo permitiram que este fosse crescendo, evoluindo e desenvolvendo competências e adquirindo novos conhecimentos.

À medida que os instrumentos de organização social iam sendo instalados e o grupo de crianças ia dando a sua opinião na organização da sala, ajudaram na sua interação. Foi observável que no grupo de crianças as decisões sobre a organização da sala eram sempre negociadas em grupo para a alteração das áreas. No final do estágio, foi notório que as crianças se apresentavam mais intervenientes na interação com o grupo, conseguindo

captar a atenção de todos. As crianças demonstraram uma maior participação na hora do acolhimento ou nos tempos de transição com pesquisas ou histórias que traziam para mostrar e que captavam a atenção e interesse do grupo.

Todo o percurso realizado em torno de uma participação democrática das crianças, as atividades que realizaram com pesquisas e os dados recolhidos na utilização de instrumentos em grande grupo permitiram constatar que as crianças tiveram uma maior participação ativa e interveniente na Educação Pré-Escolar, ou seja, que a evolução ao nível de uma participação democrática foi possível observar neste grupo, uma vez que os interesses e opiniões das crianças foram sempre tidos em conta. Assim, revela-se a importância de uma participação democrática em contexto de Educação Pré-Escolar em que o papel do Educador é fundamental: “O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.” (Folque, 1999:11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a concretização do estágio e a elaboração do presente relatório pode-se concluir que ambos foram essenciais para a construção da profissionalização pois permitiram a aquisição de conhecimentos práticos conciliados com os conhecimentos teóricos. Ambos permitiram a aplicação e aprendizagem de novos conhecimentos, tão essenciais para o desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional.

Todas as expectativas, receios e inseguranças presentes durante a realização do estágio foram também muito importantes pois permitiram-me adquirir espírito de trabalho constante, vontade de aprender e melhorar a cada dia. As dificuldades encontradas permitiram-me crescimento pessoal e principalmente profissional, tornando-se experiências enriquecedoras. Tudo isto se tornou num grande desafio e, neste momento, sinto-me verdadeiramente uma profissional ao serviço da educação das crianças.

O estudo desenvolvido permitiu perceber qual a importância da participação democrática na Educação Pré-Escolar, a influência que esta tem no crescimento e desenvolvimento da criança e na postura desta na sociedade. Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o jardim-de-infância

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

Com o estudo realizado percebeu-se a importância de criar situações de aprendizagem que permitam a promoção da autonomia, responsabilização e cooperação das crianças no processo de ensino/aprendizagem. Com a utilização de instrumentos de regulação na sala, foi possível proporcionar interações na vida do grupo em que o diálogo com outra criança ou com o adulto constituiu diferentes momentos de comunicação como, por exemplo, o observado na negociação da distribuição das tarefas. O projeto lúdico desenvolvido na sala proporcionou também momentos de diálogo entre o grupo na descoberta de novos conhecimentos com as investigações realizadas. Verificou-se que as crianças adotaram e desenvolveram um papel mais ativo e

participativo e que, conseqüentemente, foram adquirindo mais conhecimentos e vontade na própria procura desse conhecimento, pelo facto de serem elas o motor da busca de informações.

O estágio profissionalizante permitiu compreender alguns aspetos que se tornaram fundamentais para uma prática adequada como, por exemplo, dar voz às crianças, ouvindo sempre aquilo que tinham para dizer através do diálogo, da socialização, dos saberes, da cooperação e da participação. Dar espaço para que as crianças fossem as protagonistas das suas próprias aprendizagens, dando significado e potenciando assim o processo ensino-aprendizagem.

A adequação da postura como futura profissional foi também uma constante, refletindo e avaliando os atos assumidos e os momentos vividos de forma a melhorar e adequar a prática às necessidades e interesses das crianças.

Torna-se importante referir que o estágio permitiu um melhor conhecimento da prática profissional e principalmente acerca da temática do presente relatório que será útil para o futuro profissional e sem dúvida uma abordagem a utilizar enquanto futura Educadora.

O estágio tem uma grande importância para o futuro docente, pois possibilita a aquisição de conhecimentos práticos que são conciliados com os conhecimentos teóricos que adquirimos ao longo deste percurso académico.

Concluindo, a realização deste estágio permitiu crescimento profissional e pessoal pela aquisição de todos os conhecimentos essenciais à prática profissional e por sentir desenvolvimento enquanto pessoa mais comunicativa graças à interação desenvolvida com novas pessoas e pela vivência de novos desafios que serão fundamentais para o futuro profissional. Ter o privilégio de acompanhar o desenvolvimento e o crescimento do grupo de crianças da sala dos 5 anos foi também uma experiência inesquecível. Apesar de ainda existir um longo caminho a percorrer, a postura é a de uma futura educadora mais madura, atenta e segura, sentindo preparação para trabalhar com um grupo de crianças potenciando aprendizagem e conhecimento constante, valores, segurança, autoconfiança, respeito e responsabilidade.

Fica a certeza de ser esta a profissão a seguir e que ao longo da vida se avizinha uma longa e constante aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, C. (2004). *Educação infantil: Prioridade imprescindível*. Editora Vozes

BOGDAN, R; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CARNEIRO, R. (2003). *Do sentido e da Aprendizagem: A descoberta do Tesouro, Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. nº2, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

CRAVEIRO, C. & FERREIRA, I. (2007). *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Saber (e) Educar, Porto, nº 15-21.

DELORS, J. (2010). *Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO.

FOLQUE, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar* in Escola Moderna, Lisboa, Portugal, nº5, pp. 5-12.

FOLQUE, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,

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

KATZ, L.; CHARD, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KETELE, J. De & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

MARQUES, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

NIZA, S. (1996). Movimento da Escola Moderna. in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*. Porto: Porto Editora.

PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L.VAN (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, (Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos regimes básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos)

OUTRA BIBLIOGRAFIA

PROJETO EDUCATIVO PARA O TRIÉNIO 2013-2014

REGULAMENTO INTERNO

PROJETO CURRICULAR DE GRUPO