



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

As desigualdades sociais, as práticas participativas e os percursos de sucesso na infância

Um estudo comparativo na cidade da Covilhã

**Mestrado em Intervenção Social Escolar - Especialização em
Crianças e Jovens em Risco**

Ana Rita Salgueiro Augusto

Orientadores

**Professor Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio
Professora Doutora Amélia de Jesus G. Marchão**

janeiro de 2014



As desigualdades sociais, as práticas participativas e os percursos de sucesso na infância

Um estudo comparativo na cidade da Covilhã

Ana Rita Salgueiro Augusto

Orientadores

Professor Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio

Professora Doutora Amélia de Jesus G. Marchão

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar – Especialização em Crianças e Jovens em Risco, realizado sob a orientação científica do Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio, professor adjunto convidado do Instituto Politécnico de Portalegre e sob coorientação científica da Doutora Amélia de Jesus G. Marchão, professora adjunta, do Instituto Politécnico de Portalegre

janeiro de 2014

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria João Guardado Moreira

Vogais

Professora Doutora Lia Pappámikail Ribeiro d'Almeida

Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Professor Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio

Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Agradecimentos

Tenho o privilégio de fazer profissionalmente o que em criança sonhei fazer – ensinar crianças. Sei hoje que o que faço, o que gosto de fazer – quando assim tenho oportunidade-, é mais que isso. Eu ensino e aprendo. Deixa-me feliz ver as “minhas” crianças adquirir competências, de todos os níveis, por via das minhas práticas pedagógicas. Foi a dificuldade que senti em implementar um ambiente estimulante, que respeitasse as crianças, a sua autonomia e iniciativa; a dificuldade que senti na interação e comunicação com as famílias e com os próprios órgãos de liderança da escola - quando no grupo existiam crianças de diversos níveis socioeconómicos e culturais e quando a direção do estabelecimento teimava em implementar manuais que algumas famílias não tinham possibilidades financeiras de obter, aumentando assim as desigualdades entre as crianças -, que me fez optar por aprender mais sobre a forma de intervir socialmente na escola. Quero dar às “minhas futuras crianças”, tenham elas as diferenças que tiverem, as competências necessárias para que sejam seres humanos fantásticos, felizes e com muito sucesso.

Este Trabalho de Projeto é o finalizar de mais uma etapa, de um objetivo. Tenho vários objetivos de vida. Um deles é ser melhor profissional a cada dia que passa. Evoluir academicamente é, para além de um desejo, ajudar a concretizar este objetivo. Mas não o iria conseguir realizar sozinha. Foram várias as pessoas que me acompanharam e, não tendo que agradecer porque esta parte é opcional, quero agradecer:

Ao meu orientador, professor Bruno Dionísio, pela orientação; por me fazer acreditar que era possível, quando a minha motivação diminuía; por ser um professor fantástico. Há poucos professores que consigam captar a atenção, manter o interesse e a motivação, comunicar e ouvir os alunos, ao mesmo tempo que passam a informação, como o professor consegue.

À minha coorientadora, professora Amélia Marchão, pela orientação; pela pronta resposta positiva ao meu pedido de orientação; pela pronta resposta a todas as minhas dúvidas; por ser a profissional excelente que é e, assim, ser uma das minhas “guru’s” no que à educação de infância diz respeito.

Às instituições, às coordenações pedagógicas, às educadoras de infância e às famílias d’*Os finalistas* das salas onde realizei o estudo, pela permissão; pela confiança que depositaram em mim; pela disponibilidade que demonstraram; por me ajudarem a perceber a realidade educativa nas salas da educação pré-escolar.

Aos *Finalistas*, às crianças que durante uns dias me permitiram ser mais um elemento do grupo. Sem vocês, sem a vossa integração, a observação participante seria um fracasso. Que sejam seres humanos fantásticos, felizes e com muito sucesso. Bem, fantásticos já são!

Aos meus pais, Anabela e Daniel, por fazerem sempre tudo e de tudo para que eu possa seguir os meus sonhos e atingir os meus objetivos; por me educarem para lutar sempre pelo que quero, para nunca baixar os braços. Para pensar positivo com os pés na terra. Por me transmitirem valores como os do amor, da família, da amizade. Por me darem exemplo disso todos os dias. Sinto-me uma privilegiada e tenho um orgulho enorme em ter-vos como pais.

Aos meus irmãos, Bruno, João e Marco, por me apoiarem sempre; por me protegerem sempre. Apesar das nossas “turras”, não sei viver sem vocês. Que este meu trabalho seja uma inspiração para vocês. Gostava de vos ver, aos três!, chegar a este patamar. Sim, é possível. Basta querermos. Estou e hei de estar sempre para vós. Adoro-vos.

Aos meus avós e restante família, por terem o orgulho que têm em mim; por acreditarem em mim e na minha força de vontade.

Aos meus amigos, todos eles mas principalmente à Catarina, à Joana e ao Michaël, por estarem comigo quando estou bem e quando estou menos bem; por me darem na cabeça quando não me apetecia trabalhar e por me arrancarem de casa para espaiar, quando já estava à demasiado tempo a “bater na mesma tecla”. Por serem as minhas irmãs. Por seres o verdadeiro.

Ao meu pessoal de mestrado, todos eles mas principalmente à Catarina, ao Ivo, à Raquel Ribeiro e ao Marcos, por entrarem meio envergonhados comigo no primeiro dia de aulas e hoje serem meus amigos. Sem vocês as aulas não seriam a mesma coisa (pelo menos seriam bem mais silenciosas). Sem vocês *Os Chocalhos* já não tinham a mesma piada.

Obrigada a todos.

Resumo

Este Trabalho de Projeto surge para responder à seguinte questão-problema: como é que os educadores de infância identificam e corrigem as desigualdades que as crianças transportam, para que estas não sejam impedimento de um percurso académico, pessoal e social de sucesso?

Após um estudo teórico, percebemos que as práticas pedagógicas participativas permitem aos educadores de infância trabalharem com as crianças e as suas diferenças, de forma a capacitá-las para competências que podem levar as crianças a percursos académicos, pessoais e sociais de sucesso – como por exemplo, competências de reflexão, resolução de problemas e gestão de emoções.

Depois foi realizado um estudo comparativo em duas instituições de educação pré-escolar, no concelho da Covilhã, utilizando para isso várias técnicas de investigação qualitativa: entrevistas aos educadores de infância dos grupos de crianças com 5 anos e coordenadores pedagógicos das instituições; sessões de observação às práticas pedagógicas dos educadores entrevistados; e análise de documentação das instituições. Este estudo, para além de tentar responder ao problema encontrado, teve outros objetivos: ajudar os profissionais a refletir sobre as suas práticas pedagógicas; perceber a escolha dos profissionais relativamente à metodologia que utilizam tendo em conta as diferentes conceções que apreenderam na sua formação inicial; entender as dificuldades que os educadores encontram ao aplicar determinada metodologia; e procurar contrastes entre a missão, visão e valores destes profissionais.

Após análise dos dados recolhidos, concluímos que em ambas as instituições as práticas pedagógicas das educadoras de infância são pouco participativas. Para tentar resolver este problema, planificámos o projeto de intervenção *Corcunda de Notre Dame*, que visa, através de várias atividades, entre as quais um concurso de projetos pedagógicos, dotar as instituições de educação pré-escolar, e principalmente os educadores de infância da cidade da Covilhã, de ferramentas para efetuarem práticas pedagógicas participativas e assim identificarem e corrigirem as desigualdades das crianças, para que estas percorram caminhos de sucesso.

Palavras-chave

Desigualdades sociais; gestão da diversidade; educação pré-escolar; práticas pedagógicas participativas

Abstract

This project emerges to answer the following problem: how early childhood educators identify and correct inequities that children carry, so that they are no impediment to an academic, social and personal success?

After a theoretical study, we realized that participatory pedagogical practices allow early childhood educators to work with children and their differences in order to empower them with skills that can lead children to academic, personal and social pathways of success - such as powers of reflection, problem solving and managing emotions.

Afterwards a comparative study was conducted in two institutions of preschool education in the city of Covilhã, using it for that several qualitative research techniques: interviews with educators childhood groups of children aged 5 years and coordinators of the institutions; observing sessions at pedagogical practices of educators interviewed, documentation and analysis of institutions. This study, apart from trying to answer the problem found, had other goals: helping professionals to reflect on their teaching practices; perceiving the choice of methodology that professionals use, considering the different conceptions they learned in their initial training; understanding the difficulties that educators / kindergarden teachers face when applying a certain methodology; and look for contrasts between the mission, vision and values of these professionals.

After analyzing the information collected, we concluded that in both institutions, teaching practices of kindergarden teachers are not very participatory. To try to resolve this problem, we planned the project intervention *Corcunda de Notre Dame*, which aims, through various activities, including pedagogical contest projects, to provide pre-school institutions education and especially, early childhood educators from Covilhã with tools to perform participatory pedagogical practices to identifies and corrects the inequalities of children, so these can travel to success.

Keywords

Social inequalities; diversity management; early education; participative pedagogic practices

Índice geral

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| 1. Revisão de literatura..... | 5 |
| 1.1. A educação pré-escolar em Portugal..... | 5 |
| 1.2. Pedagogias hodiernas na infância – as pedagogias da infância..... | 10 |
| 1.3. Modelos pedagógicos e curriculares na educação pré-escolar | 13 |
| 1.3.1. O modelo curricular High-Scope | 14 |
| 1.3.2. O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna | 16 |
| 1.3.3. O modelo pedagógico de Reggio Emilia | 19 |
| 1.3.4. A metodologia pedagógica da Abordagem de Projeto..... | 23 |
| 2. Protocolo metodológico..... | 25 |
| 2.1. O modelo de análise..... | 25 |
| 2.2. Design do plano metodológico | 26 |
| 2.3. Processo de recolha de dados..... | 28 |
| 2.3.1. Obtenção de autorização para recolha de dados | 28 |
| 2.3.2. Procedimentos exploratórios..... | 29 |
| 2.3.3. Entrevistas..... | 30 |
| 2.3.4. Observação | 31 |
| 2.3.5. Tratamento de dados..... | 32 |
| 2.3.5.1. Transcrição parcial das entrevistas | 32 |
| 2.3.5.2. Grelhas de observação e processo de categorização das observações realizadas | 32 |
| 2.4. Autoavaliação crítica do processo de pesquisa..... | 33 |
| 2.5. Metodologia do projeto de intervenção..... | 34 |
| 3. Diagnóstico | 37 |
| 3.1 Apresentação dos dados recolhidos..... | 37 |
| 3.1.1. Caracterização da população-alvo..... | 37 |
| 3.1.2. Caracterização das instituições | 39 |
| 3.1.3. Caracterização das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças das instituições e população-alvo..... | 44 |
| 3.2. Conclusões comparativas do estudo efetuado em torno do problema objeto de estudo | 51 |
| 4. Projeto de intervenção..... | 58 |
| 4.1. Objetivos | 60 |
| 4.2. Atividades..... | 61 |
| 4.3. Recursos..... | 63 |

| | |
|---|-----|
| 4.4. Calendarização das atividades previstas | 65 |
| 4.5. Avaliação e autoavaliação | 66 |
| 4.5.1. Instrumentos de avaliação | 66 |
| 4.5.2. Análise do projeto <i>Corcunda de Notre Dame</i> | 69 |
| 4.5.3. Modalidades de disseminação e valorização do projeto | 70 |
| Conclusão..... | 71 |
| Bibliografia..... | 73 |
| Anexos..... | 79 |
| A - Quadro síntese da população-alvo estudada | 79 |
| B - Ofício para autorização de recolha de dados nas instituições..... | 80 |
| C - Ofício da Aceitação de Recolha de dados | 81 |
| D - Pedido de autorização aos encarregados de educação..... | 82 |
| E - Guião de entrevista – coordenador pedagógico..... | 83 |
| F - Guião de entrevista – educador de infância..... | 85 |
| G - Espaços pedagógicos onde decorreram as observações | 88 |
| H - Guião de observação..... | 91 |
| I - Descrição das sessões de observação..... | 94 |
| J - Transcrição parcial das entrevistas | 112 |
| K - Grelhas de observação | 143 |
| L - Pedido de colaboração com o projeto e autorização de usufruto do espaço | 177 |
| M - Descrição da atividade 1 | 179 |
| N - Descrição da atividade 2 | 180 |
| O - Descrição da atividade 3 | 181 |
| P - Descrição da atividade 4 | 182 |
| Q - Descrição da atividade 5 | 183 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997:6) | 15 |
| Figura 2 - Mapa do centro da cidade da Covilhã..... | 35 |
| Figura 3 - Fotografia do ‘Quadro das Presenças’ e do ‘Quadro do Comportamento’ na instituição <i>Peter Pan</i> | 52 |
| Figura 4 - Forma como a atividade 1 (Instituição <i>Hansel & Gretel</i> , sessão de observação n.º2) é proposta/apresentada | 53 |
| Figura 5 - Instituições de educação pré-escolar no concelho da Covilhã | 59 |
| Figura 6 - Planta da sala de atividades da instituição <i>Peter Pan</i> | 88 |
| Figura 7 - Planta da “sala do saber” da instituição <i>Peter Pan</i> | 89 |
| Figura 8 - Planta da sala de atividades da instituição <i>Hansel e Gretel</i> | 90 |

Índice de tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Análise SWOT da instituição <i>Peter Pan</i> em torno do objeto de estudo | 45 |
| Tabela 2 - Análise SWOT da instituição <i>Hansel & Gretel</i> em torno do objeto de estudo | 48 |
| Tabela 3 - Articulação das atividades e das estratégias de operacionalização com os objetivos do projeto | 61 |
| Tabela 4 - Recursos necessários e parcerias para cada atividade | 63 |
| Tabela 5 - Cronograma da operacionalização do projeto de intervenção | 65 |
| Tabela 6 - Relação entre os objetivos e os instrumentos de avaliação | 66 |
| Tabela 7 - Autoavaliação do projeto <i>Corcunda de Notre Dame</i> | 69 |
| Tabela 8 - População-alvo estudada | 79 |
| Tabela 9 : Transcrição parcial de entrevista à coordenadora pedagógica da instituição <i>Peter Pan</i> | 112 |
| Tabela 10 - Transcrição parcial de entrevista à educadora de infância da instituição <i>Peter Pan</i> | 116 |
| Tabela 11 - Transcrição parcial de entrevista à coordenadora pedagógica e à educadora de infância da instituição <i>Peter Pan</i> | 126 |
| Tabela 12 - Transcrição parcial de entrevista à coordenadora pedagógica/educadora de infância da instituição <i>Hansel & Gretel</i> | 129 |
| Tabela 13 - Grelha observação <i>Peter Pan</i> -1 | 143 |
| Tabela 14 : Grelha observação <i>Peter Pan</i> -2 | 152 |
| Tabela 15 - Grelha observação <i>Peter Pan</i> -3 | 161 |
| Tabela 16 - Grelha observação <i>Hansel & Gretel</i> -1 | 167 |
| Tabela 17 - Grelha observação <i>Hansel & Gretel</i> -2 | 170 |
| Tabela 18 - Grelha observação <i>Hansel & Gretel</i> -3 | 174 |

Lista de abreviaturas

AAAF – Atividades de animação e apoio à família

CAER – Comissão de Análise e Expansão da rede de Educação Pré-Escolar

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ECERS-R – Escala de avaliação do ambiente em educação de infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidade Educativa Especial

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

Introdução

No âmbito da educação escolar, a questão da igualdade de oportunidades tem estado sempre presente, sendo constantemente colocada, reivindicada, reformulada e reconstruída. O sociólogo americano Coleman (1968, cit. por Antunes, 1997) encontra diferentes conceitos e conteúdos acerca do princípio da igualdade de oportunidades em educação e que estiveram presentes ao longo dos séculos XIX e XX nos Estados Unidos. Para o mesmo autor (op. cit, 1997), o princípio da igualdade na educação verificar-se-ia no acesso a um currículo comum a todos, no sucesso do mesmo currículo (em termos de certificação) e nos resultados comuns (aprendizagens e competências) obtidos através da escolarização. Assim, o sucesso obtido seria da responsabilidade da escola e não da criança, o que, por outras palavras, significa que a diferença no sucesso, o grau de desigualdade de oportunidades, bem como a sua redução, dependeria da escola.

Até à década de 60, a igualdade de oportunidades era limitada ao meio sociocultural de origem das famílias. O mérito desempenhava um papel pouco preponderante na vida das crianças, logo muitas delas não atingiam o sucesso académico porque não tinham um background sociocultural favorável. Aos poucos, o princípio meritocrático de igualdade de oportunidades foi implementado e tornou-se “(...) *um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela, em função de seu trabalho e de suas qualidades (...)*” (Dubet, 2004: 541).

Isto é, inicialmente, a igualdade de oportunidades pretendia garantir o acesso de todos à escola e oferecer as mesmas condições de ensino às crianças, ou seja, tudo igual para todos. O Estado foi então obrigado a facultar tais condições e as famílias a utilizar tais oportunidades. Deste modo, o futuro escolar passou a depender do mérito/esforço das crianças, do sucesso ou insucesso de cada uma, já que a condição social deixou de constituir-se como um obstáculo (Seabra, 2009).

À medida que as políticas educativas tendiam a promover a autonomia das instituições de ensino, estas podiam funcionar melhor e atingiam de forma mais fácil a eficácia através, entre outros, da uniformização dos sistemas educativos (mesmos currículos, mesma qualidade de professores, mesmas exigências para todas as crianças, independentemente do género), tendo-se definido as diretrizes necessárias e fundamentais para a implementação da escolaridade básica.

Emergiu, assim, uma nova conceção de igualdade de oportunidades: passaram a considerar-se os efeitos de escolarização, atendendo assim não só às condições de acesso, mas também aos resultados. Apesar das mesmas condições de acesso, os resultados entre as classes populares e as socialmente mais favorecidas eram díspares, penalizando as primeiras. Os mais favorecidos continuavam a ser beneficiados, por exemplo, pelas condições sociais dos pais que podiam proporcionar aos seus filhos um código linguístico que se incorporasse melhor com o código linguístico dos professores. Para Bourdieu e Passeron (1964, cit. por Seabra, 2009:

77) dar “*tudo igual a todos*” não era suficiente para proporcionar igualdade de oportunidades, pois aumentava a desigualdade de oportunidades.

Deste modo, surgiu uma nova perspectiva por parte dos governos, a qual consiste em passar de uma lógica de igualdade para uma lógica de equidade. Esta última refere que “*a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas*” (Seabra, 2009: 77). Sendo as crianças portadoras de diferenças nas condições de apreenderem o que a escola lhes proporciona, há que dar mais aos menos capazes de responder às exigências escolares. Assim, todas as crianças, para além das mesmas condições de acesso, também possuíam as mesmas condições de obtenção de resultados. Desta forma, as crianças de todas as classes sociais passaram a ter a mesma probabilidade de obter sucesso escolar – princípio de discriminação positiva.

Ao longo do tempo foram criadas várias medidas de discriminação positiva, que por si só, não tiveram os efeitos desejados. “*Conceber um sistema educativo escolar capaz de avaliar o mérito de cada um, independentemente da sua origem social, e hierarquizar em relação exclusiva com esse mérito é, estamos hoje conscientes, uma tarefa impossível*” (Duru-Bellat, 2003, cit. por Seabra, 2009: 80).

Sabe-se hoje, que as diferenças nos resultados escolares das crianças estão mais associados, entre outros, às “*condições sociais dos progenitores do aluno, (...) [à] origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, (...) [ao] território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios), (...) [ao] código linguístico de que são portadores os alunos (...) [e] níveis de escolarização dos pais*” (Seabra, 2009; Floud, Halsey e Martin, 1956; Bernstein, 1959, 1961, cit. por Seabra, 2009: 81-82) do que as condições que a escola dê às crianças. No entanto, é incontornável e amplamente aceite que a educação/ensino se deve distinguir pela qualidade, pelo mérito e pela eficácia de todos os seus intervenientes, inclusive das próprias instituições onde são efetuados os processos de ensino-aprendizagem.

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica urge ser nesta etapa que o processo de ensino-aprendizagem, intencional, comece. Kagan, Cohen & Neuman (1996, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004: 83) referem que “*(...) a qualidade da educação de infância tem impacto nas crianças e comunidades (...)*”. Assim, é fundamental que a qualidade das instituições de educação/ensino seja definida não só pelos profissionais e órgãos de gestão da escola, mas também pelas crianças, participantes ativas em todo o processo educativo. Segundo Portugal & Laevers (2010) o bem-estar e a implicação das crianças nas tarefas que realizam são indicadores conclusivos da qualidade da ação educativa e, conseqüentemente, da instituição de ensino que frequentam. Estas, embora não sejam garantia são promotoras de percursos de sucesso.

Uma vez que os educadores de infância são os coordenadores e promotores da ação educativa, cabe a estes identificar as diversas desigualdades de que as crianças sejam portadoras e promover um processo de ensino-aprendizagem que reconheça

as diferenças das crianças e as torne *“mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e (...) diferentes naquilo em que seria ilegítimo tornarem-se iguais – o direito às pertencas culturais próprias cuja identidade tem de ser respeitada”* (Boaventura de Sousa Santos, 1999, cit. por Roldão, 2008: 188).

Várias são as investigações que concluíram que uma pedagogia participativa *“parece ter o potencial para levar os alunos ao sucesso, diminuindo o fosso entre alunos de origens sociais diferenciadas”* (Morais & Neves, 2009: 6).

Este Trabalho de Projeto tem como finalidade promover as pedagogias participativas nas instituições de educação pré-escolar, numa atitude de prevenção ou neutralização do impacto das desigualdades sociais no percurso académico, pessoal e social das crianças.

Nesse sentido, realizámos um trabalho de pesquisa que conduziu à elaboração de um projeto de intervenção. Com a investigação, teórica e empírica, tentámos responder às seguintes questões-problema:

- Quais são os modelos ou metodologias pedagógicas que os educadores de infância utilizam?
- Como é que os educadores identificam as diversas desigualdades entre as crianças do grupo?
- Como é que é gerida a heterogeneidade do grupo de crianças?
- Como é que as situações de desvantagem social transportadas pelas crianças são geridas pelos educadores de infância?
- Como é que os educadores de infância organizam as suas práticas, de forma a conduzir o grupo de crianças a um percurso académico, pessoal e social de sucesso?

Para além da finalidade principal deste trabalho, estabelecemos outros objetivos. São eles: ajudar os profissionais de educação a refletir sobre as suas práticas pedagógicas; perceber a escolha dos profissionais relativamente à metodologia que utilizam tendo em conta as diferentes conceções que apreenderam na sua formação inicial; entender as dificuldades que os educadores encontram ao aplicar determinada metodologia; e procurar contrastes entre a missão, visão e valores destes profissionais.

Este trabalho de projeto está dividido em quatro partes: 1. Revisão da literatura, 2. Protocolo metodológico, 3. Diagnóstico e 4. Projeto de Intervenção. Nestas podemos encontrar, respetivamente, as conceções de diversos autores sobre o problema objeto de estudo que referimos anteriormente; o plano metodológico que seguimos para realizar a investigação e todos os dados que obtivemos; as conclusões do diagnóstico efetuado; e o plano de intervenção que perante os resultados obtidos, propomos para prevenir e resolver o problema das desigualdades que as crianças trazem, e que, ao não serem identificadas e neutralizadas podem conduzir as crianças a percursos de insucesso académico, pessoal e social.

1. Revisão de literatura

1.1. A educação pré-escolar em Portugal

A educação de infância tem já uma longa história em Portugal, associando-se a uma mudança de mentalidades e a uma evolução do ensino na sua globalidade, sendo desde à muito uma preocupação social. É importante que a abordemos neste ponto, para percebermos qual o caminho que percorreu até chegar ao conceito que hoje tem. Segundo Cardona (1997) esta evolução tem determinadas características, entre as quais a independência histórica dos outros sectores do sistema escolar e a integração nas comunidades.

Teresa Vasconcelos (2005), refere que os serviços de proteção à infância foram primeiramente orientados por conceções de carácter religioso – caritativo e assistencial; conceções estas que se fizeram sentir através dos séculos, e em muito condicionaram as políticas e as medidas pensadas para a infância e as suas famílias.

Nos séculos XV e XVI criaram-se as Misericórdias, pela mão da rainha D. Leonor, que protegiam os doentes, os órfãos e os presos (Ferreira Gomes, 1977; Ramirez, Penha e Loff, 1988; Bairrão e Vasconcelos, 1997, cit. por Vasconcelos, 2005). Com as Misericórdias surgem também estruturas com tendência para a prática de obras de caridade, regendo-se por princípios da caridade cristã. São estes serviços prestados pelas Misericórdias que deram origem à Assistência Social, ou seja, às IPSS atuais, grande parte delas tuteladas pela Igreja Católica (Vasconcelos, 2005).

No século XVIII as Casas de Roda, ou seja, as Misericórdias, os Asilos de Infância e a prática das amas tinham como objetivo não só proteger e acolher as crianças, como também proporcionar-lhes uma formação rudimentar (incluindo leitura e escrita), de modo a que mais tarde pudessem ingressar numa profissão (Vasconcelos, 2005). A assistência à infância deixava, assim, de ter um carácter caritativo para, aos poucos, se assumir como um dever público. O estado passou, então, a intervir com maior expressão nesta área, controlando e uniformizando todas as ações de proteção. Para isso contribuiu, também, o início da Revolução Industrial. Com esta começou a haver um aumento da mão-de-obra feminina e a guarda das crianças começou a ser uma necessidade social à qual era necessário dar resposta. Enquanto as famílias de níveis socioeconómicos mais elevados mantinham as crianças junto de si, as famílias com menos recursos deixavam à guarda das instituições então criadas, as suas crianças. Estas mudanças de hábitos implicaram, também, algumas alterações ao nível social. *“Consideradas de início fundamentalmente como um substituto da educação familiar, quando estas instituições começaram a surgir pouco se sabia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e das condições mais favoráveis para estimular as potencialidades da criança. Também pouco se sabia dos efeitos que este novo meio traria ao seu desenvolvimento e sobre qual a melhor maneira de o organizar e dinamizar”* (Silva & Miranda, 1990, cit. por Cardona, 1997: 26).

A preocupação com o sucesso educativo da criança aumentou no século XIX, conduzindo à formação de planos educativos estruturados, tornando a educação de infância numa iniciação escolar. A “Cartilha Maternal” de João de Deus é um exemplo de iniciação à leitura que procurava não só alfabetizar as crianças, como também a população adulta através das escolas móveis. Apesar destes avanços da ciência pedagógica, a educação de infância em Portugal continuava, neste século, a ter uma componente moralista (Magalhães, 1997, cit. por Vasconcelos, 2005).

Em 1882 foi criado o primeiro jardim de infância Froebel em Lisboa, o que demonstra o interesse da burguesia ascendente e da classe dos intelectuais pela educação de infância, principalmente pela sua vertente educativa (Vasconcelos, 2005). Este jardim de infância “modelo” caracterizava-se por garantir que as crianças, antes de atingirem a idade da escola, recebessem uma educação própria e coerente com as suas capacidades físicas e intelectuais. A sua metodologia de trabalho derivava dos *“princípios de sã filosofia e do conhecimento do que é a natureza humana nos primeiros anos do seu desenvolvimento”* (Gomes, 1986, cit. por Cardona, 1997: 28). A utilização do jogo e do trabalho realizado em torno das características e capacidades das crianças eram elementos essenciais nesta pedagogia.

Em 10 de Fevereiro de 1890 foi publicado um decreto-lei que obrigava cada fábrica, com mais de 50 operárias mulheres, a criar uma creche, orientando a sua atividade para uma proteção da saúde infantil. Em 1894, as escolas infantis deveriam receber crianças dos três aos seis anos, e aí ser ministrado um ensino compatível com a idade. Neste mesmo ano, a expressão “Jardim-de-infância” foi substituída por “escola infantil” de modo a vincar a tendência escolarizante, apesar da educação de infância não ser considerada um grau de ensino. Dois anos depois, também por decreto-lei, definiu-se que nestas “escolas infantis” só deveriam existir professores do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professores da escola primária (Vasconcelos, 2005).

Durante a segunda metade deste século, e durante as primeiras décadas do século XX, surgiram as creches, os lactários, os dispensários, as casas de correção e as maternidades. Em 24 de Dezembro de 1901, um decreto-lei prevê a criação de escolas infantis para as crianças dos quatro aos seis anos. A implantação da República (em 1910) deu um novo fôlego à questão da infância, identificando-se a ciência como cúmplice na edificação deste novo projeto, o que possibilitou identificar outras problemáticas da infância, tais como a elevada taxa de mortalidade, o abandono, o sofrimento das crianças e a falta de cuidados de saúde e educação.

Em Maio de 1911 foi criado o Instituto de Puericultura – Associação de Assistência Infantil e Escola de Educação Moderna que visava, para além do seu carácter assistencial, dar formação às mães e ser um meio de difusão de novos conhecimentos de puericultura. Foram também criados, por iniciativa médica, os dispensários que pretendiam cuidar das mães e das crianças desamparadas, dando-lhes alimentos e agasalhos.

Quanto ao campo da educação foram os desenvolvimentos da Psicologia, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia, que contribuíram para redescobrir a criança e para a validação científica quer dos métodos ativos, quer da aplicação de novos conteúdos na educação de infância.

Aquando do Estado Novo ou II República (de 1933 a 1974), devido à grave crise económica e social que o país atravessava, deu-se um retrocesso nas políticas de expansão então iniciadas para a infância e o ensino infantil foi entregue à “Obra das Mães pela Educação Nacional”. O ensino infantil oficial foi progressivamente eliminado, dando lugar a uma clara demarcação de campos entre o ensino infantil privado lucrativo (que continuou a desenvolver-se sem obedecer a uma política educativa definida, colocando educadoras de infância formadas em escolas privadas ligadas à Igreja) e o ensino infantil público. A educação de infância pública voltou a ser considerada como tendo uma missão assistencial, depreciando a sua função educativa. Embora não seja explícito em nenhum documento oficial, este retrocesso deveu-se também à posição que o Estado Novo tinha em relação ao papel da mulher e da família (op. cit, 2005).

Em 1960, realizou-se o 1º Congresso Nacional da Educação de Infância, onde foi apresentado um voto para que se criassem de forma intensiva classes infantis e pré-primárias. Em 1973, após a Reforma de Veiga Simão, que reintegrou a educação de infância no sistema educativo, são criadas duas escolas oficiais do Magistério Infantil (op. cit, 2005).

A revolução de 25 de Abril de 1974 criou condições favoráveis para uma revalorização da educação da infância, tentando “*definir-se uma política socioeducativa global integrando também as crianças com menos de 3 anos*” (Cardona, 1997: 22). Porém, nos governos provisórios a educação de infância era apenas uma preocupação e não uma ação.

No pós-25 de Abril, em 1977, o Ministério da Educação cria o ano preliminar ao ensino primário, colocando professoras do 1º ciclo em classes destinadas a crianças de cinco anos, e foi publicado o “Estatuto dos Jardins de Infância” (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro). Os objetivos da educação pré-escolar passaram a ser definidos e os currículos adaptados aos novos ideais “(...) *da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita*” (Vilarinho, 2000, cit. por Fitas, 2012: 15).

Criam-se condições para implementar o plano de desenvolvimento da educação pré-escolar, realizado pela Comissão de Análise e Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar (CAER), que tinha três prioridades. A primeira era a expansão de modo a aumentar a cobertura da rede pré-escolar, até então apenas de 10%. A segunda prioridade deste plano era a promoção da qualidade da educação pré-escolar e a terceira prioridade consistia em melhorar o acompanhamento técnico e a inspeção das instituições.

Em 1986, a educação pré-escolar passou, definitivamente, a fazer parte do Sistema Educativo Português, aquando da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Apesar de esta lei considerar que *“a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração, [tem como objetivo] estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”* (Lei 46/86, de 14 de Outubro, cit. por Cardona, 1997: 97).

Entre 1995-1997 dá-se a expansão da rede de educação de infância. De facto, entre 1995 e 2000, assistiu-se a uma expansão significativa da rede nacional, quer pública quer privada. Foi garantida a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Foi reconhecido o grau de licenciatura como habilitação mínima para o exercício da profissão de educador de infância, valorizando uma profissão decisiva para o futuro da população infantil e para a sociedade em geral.

Em 1997 foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º5/97). Esta reconhece o princípio da tutela pedagógica única como competência do Ministério da Educação. Estabelece, no seu segundo artigo, como princípio geral, que *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”* (Ministério da Educação, 1997: 19). No décimo artigo, define os objetivos educativos da educação de infância:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 2007: 15-16).

Com tais objetivos, assume-se que a educação pré-escolar deve promover na criança: *“o desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo”* (Marchão, 2012: 36). A mesma autora (op. cit.) afirma ainda que, a partir dos objetivos, se determina que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as características e necessidades de cada criança, através de múltiplas linguagens e da estimulação da sua curiosidade e do seu pensamento crítico.

No mesmo ano, com o intuito de melhorar a qualidade deste nível educativo, o Ministério da Educação publica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho), que corroboram com a Lei anteriormente referida quanto aos objetivos da educação de infância e onde se enfatiza a importância atribuída ao processo educativo que se desenvolverá ao longo da vida. Segundo as OCEPE, estas são *“um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”* (Ministério da Educação, 2007: 13).

Atualmente, a educação de infância é vista como um condutor ao sucesso educativo e um fator de prevenção à exclusão escolar (Vasconcelos, 2009, cit. por Fitas, 2012). As OCEPE acentuam a necessidade de uma pedagogia estruturada *“o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico”* (Ministério da Educação, 2007: 18), levando o educador de infância a planear o seu trabalho de acordo com as características individuais de cada criança, partindo sempre do que estas sabem e da sua cultura, e exigindo que o educador avalie o processo e *“os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”* (Ministério da Educação, 2007: 18).

Com uma raiz socio construtivista (Vasconcelos & Assis, 2008; Gaspar, 1998 cit. por Marchão, 2012) as OCEPE procuram relacionar as suas diferentes áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo), contextualizando-as e, *“entendendo que é só através das interações com os outros, que a identidade da criança se pode construir”* (Marchão, 2012: 38).

Como diz a autora (2012), na intencionalidade educativa, organizada e planeada, ou seja na construção e gestão curricular apoiada nas OCEPE, os educadores de infância devem incluir experiências e oportunidades de aprendizagem a partir do conhecimento que vão tendo das crianças e do grupo, de modo a apoiá-las para que

atingam níveis que só por si não conseguiriam, criando aprendizagens em cooperação e diferenciando os processos de ensino-aprendizagem.

A diferenciação destes processos implica a utilização de diversas estratégias. Roldão (2008) considera que os educadores deverão promover intencionalmente o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, sendo que cada uma destas tem a sua realidade cultural, social e económica. Para esta autora, é necessário que a escola e o currículo promovam o princípio da *“diferenciação curricular orientada para a inclusão”* (Roldão, 2003; Sousa, 2007, cit. por Roldão, 2008: 188), isto é, os educadores devem garantir que *“todos acedam ao domínio eficaz dos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns, provenientes da cultura socialmente dominante”* (Roldão, 2008: 188) de modo a que não deixem de ter a sua própria identidade mas eliminem tudo o que as impede de obter sucesso.

Neste sentido, pode-se concluir que trabalhar neste novo paradigma da diversidade implicou repensar as práticas educativas realizadas e conhecidas, assentes na homogeneidade dos grupos de crianças e na oferta, apenas, da igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Hoje sabe-se que as competências básicas que as crianças devem deter - *“aprender a aprender; comunicar; cidadania ativa; pensamento crítico; resolver situações problemáticas; e gerir conflitos”* (Cachapuz, 2004: 122), vêm alterar e diferenciar as práticas educativas dos educadores de infância. É importante que haja uma deslocalização efetiva da centralidade do ato educativo, do educador para a criança e/ou grupos de crianças, utilizando metodologias ativas e diversificadas (Paixão, 2004).

1.2. Pedagogias hodiernas na infância - as pedagogias da infância

A par da imagem da criança, o desenvolvimento das pedagogias para a educação de infância tem atravessado diversas fases; tantas fases quantas as crenças, valores e princípios dos diversos investigadores que estudam o desenvolvimento da educação de infância e as práticas dos educadores.

Não é simples saber, com exatidão, os limites de cada pedagogia, uma vez que cada uma, apesar de ter as suas fronteiras, não as delimita. Segundo Oliveira-Formosinho (2009-b) existem essencialmente dois modos de fazer pedagogia: pela via da transmissão e pela via da participação.

A pedagogia da transmissão, também denominada pedagogia expositiva, tem como objetivo difundir a informação. O educador transmite a matéria de uma forma igual para todos. As crianças recebem a mensagem, memorizam e reproduzem a mesma com exatidão, evitando erros. Nesta forma de fazer pedagogia, o bom educador é o que, por via do seu entusiasmo, clareza ou dos materiais estruturados que utiliza (manuais, fichas, etc.), consegue despertar a atenção das crianças. Para os

seguidores desta pedagogia as crianças são vistas como tábuas rasas até ao momento que adquirem o conhecimento necessário para obter novos conhecimentos. Para Arends (2008), citado por Marchão (2012: 62), a pedagogia transmissiva *“contribui para a construção do conhecimento factual simples (que entra na mente através da visão ou da audição e é detectado pela memória a curto prazo) e do conhecimento conceptual”*.

Segundo Marchão (2012), desde meados dos anos sessenta até aos finais do século XX, esta foi a pedagogia predominante nas escolas portuguesas. Apoiada no behaviorismo e pela necessidade de estruturar de forma mais rigorosa o processo de ensino-aprendizagem, esta forma de pedagogia caracteriza-se por uma planificação e avaliação rigorosa, centradas em tarefas orientadas e organizadas por objetivos. O que se pretende que a criança aprenda, ao nível cognitivo, afetivo ou motor, é definido a curto, médio e longo prazo.

Como todas as formas de fazer pedagogia, a pedagogia transmissiva tem vantagens e desvantagens. As primeiras dizem respeito à clareza de comunicação entre os intervenientes; à melhoria do processo de planificação e, conseqüentemente, maior segurança do educador que utiliza estratégias mais definidas e uma avaliação mais objetiva dos alunos. Quanto às desvantagens, esta pedagogia requer uma definição de objetivos intransigente e nem todos os objetivos podem ser definidos dessa forma; a planificação é tão rigorosa que tende a ser diretiva e uniforme na organização dos objetivos, não dando espaço à sua flexibilização; os comportamentos dos alunos tendem a ser automatizados e a sua criatividade limitada; a riqueza das interações e relações adulto-criança diminuem.

“Este contexto (...) propicia a selecção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exactidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade” (Oliveira-Formosinho, 2009-b: 7).

O final do século XX trouxe consigo diversas preocupações de natureza económica e social. A globalização, a multiculturalidade e a inovação tecnológica começaram a ter lugar nos debates ligados à escola. Para além do que ensinar, tornou-se importante questionar o como, o porquê e o para quê ensinar (Leite, 2003, cit. por Marchão, 2012). Os contributos sociológicos de Dewey e Kilpatrick, assim como as teorias (socio)construtivistas de Piaget e Vygotsky, a que os profissionais de educação começaram a dar cada vez mais importância, provocaram mudanças na escola. A partir deste momento começou-se a ver a escola como um local onde todas as crianças aprendem de forma próxima às suas vivências, valorizando o seu ponto de vista, envolvendo-as nas aprendizagens que o contexto lhes proporciona – pedagogia participativa (ou pedagogia da participação), ou Pedagogia-em-Participação, como lhe chama Oliveira-Formosinho (2011; 2013).

A pedagogia da participação, também denominada por aprendizagem baseada em problemas, *“concretiza-se na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das*

relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2009-b: 7).

O objetivo desta pedagogia é, a partir do que as crianças já sabem, ensinar as crianças a colocar questões e a encontrar soluções e respostas, de forma a construírem as suas ideias acerca do mundo. As crianças, através da negociação e da dinâmica provocada pelo educador, estabelecem interações entre os diversos saberes – cognitivo, social e emocional-, adquirindo competências de pesquisa e resolução e problemas e, tornando-se autónomos e confiantes nas suas capacidades.

O educador promove a descoberta de problemas, facilita a investigação e a auxilia a exposição. Assim, as suas planificações são flexíveis e facilitam as interações. Os problemas, sejam eles levantados pelas crianças ou sugeridos pelo educador, devem ser reais, *“possuir um sentido de mistério ou de confusão”* (Arends, 2008, cit. por Marchão, 2012: 69), ser significativos e adequados ao desenvolvimento das crianças. Devem ser amplos e, ao mesmo tempo, limitados, para que o educador consiga atingir todos os objetivos e o problema consiga ser concretizado com os recursos disponíveis, num determinado tempo e espaço definidos.

Neste contexto de aprendizagem existem três elementos fundamentais: o tempo pedagógico, o espaço pedagógico e as relações e interações que se estabelecem. A instituição que acredita e implementa a pedagogia participativa deve organizar o tempo através de uma rotina diária que respeite o ritmo das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens. O espaço deve ser também um lugar de bem-estar, aberto às vivências e interesses das crianças e da comunidade, flexível, estético e seguro. Das relações e interações que as crianças estabelecem, com os seus pares, adultos ou objetos, nascem as aprendizagens.

Apesar de ter algumas desvantagens, tais como não se conseguir passar às crianças grandes quantidades de informação num curto espaço de tempo, tem várias vantagens, entre as quais: aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, por parte das crianças, pela via de resolução de problemas reais; promoção do desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança, cada vez mais importante para o crescimento, desenvolvimento e inserção destas na vida ativa; e maior proximidade e interação entre a escola e a comunidade educativa, ajudando-se mutuamente na resolução de problemas, na aquisição de competências, entre outros.

Dewey e Kilpatrick desenvolveram uma metodologia de trabalho por projeto, a Abordagem de Projeto, que se baseia na resolução de problemas. Esta metodologia, assim como vários modelos pedagógicos e curriculares vão ao encontro desta forma de fazer pedagogia e suportam várias práticas pedagógicas dos educadores de infância. São exemplos destes modelos os que vamos especificar mais adiante: o modelo curricular High-Scope, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna e o modelo pedagógico de Reggio Emilia.

Em Portugal, a utilização da pedagogia participativa, sob a forma de um dos modelos referidos anteriormente ou outros, é incentivado pelo Ministério da Educação. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assim como outros dispositivos legais que regulamentam a educação básica, elaborados numa perspetiva socio-construtivista, apoiam-se nesta forma de fazer pedagogia e estimulam-na.

1.3. Modelos pedagógicos e curriculares na educação pré-escolar

A qualidade das práticas pedagógicas dos educadores, o sucesso educativo e a inclusão de crianças e jovens em risco (pela via da prevenção e da intervenção) está ligada, entre outros fatores, às opções pedagógicas e curriculares que o educador de infância defende e pratica. Cada educador deve construir a sua forma de atuar e intervir, alicerçando-se nas suas próprias competências e nas especificidades do grupo de crianças com o qual trabalha.

Neste sentido, Marchão (2012) afirma que esse modo de atuar dos educadores de infância só é possível, quando os mesmos interligam o conhecimento teórico (científico e técnico) e o conhecimento prático (construído pela experiência e pela crítica e reflexão dos problemas do quotidiano). Assim, salienta a autora (op. cit.: 92): *“(...) as funções dos educadores e dos professores devem alicerçar-se, hoje, nos seus conhecimentos teóricos/científicos e nos seus conhecimentos práticos, contribuindo para a sua intervenção em contextos de educação/ensino, problematizando, questionando, contextualizando e inovando práticas de educação e de ensino. Ou seja, devem congregiar na sua intervenção um conjunto de competências e atitudes facilitadoras dos processos de formação/inação citadas nos modelos de intervenção reflexivos e críticos em que se acentua o conhecimento de diferentes planos ecológicos e múltiplos subsistemas psico-sociais e educativos”*.

As diferentes opções pedagógicas e curriculares são, por isso, de conhecimento indispensável para os educadores de infância, pois como salienta a mesma autora, só conhecendo essas opções se pode fazer uma escolha e um uso adequado ao contexto, ao grupo e à criança. Neste sentido, e como diz Formosinho (2013), os modelos pedagógicos são configuradores de um sistema educacional compreensivo e são caracterizados por combinarem os fundamentos e a ação, a teoria e a prática. O mesmo autor (2013: 16) refere que no *“âmbito mais geral do modelo pedagógico definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objetivos; no âmbito mais restrito do modelo curricular consequente elaboram-se orientações no que se refere à prática educacional; o modelo curricular situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem.”*

Também Marchão (2012), na reflexão que apresenta sobre os modelos, salienta que os mesmos estão associados às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem,

às teorias sociais e constituem-se como orientadores para que os educadores pensem, estruturem, planeiem e ponham em prática e avaliem os processos de ensino.

Ainda na linha de pensamento dos autores antes citados (Formosinho, 2013; Marchão, 2012) a adoção de um modelo ajuda a explicitar os fundamentos da ação quotidiana dos educadores, ou seja a tornar visíveis os valores, as teorias e o suporte ético dessa mesma ação. Assim, vamos, de seguida, especificar algumas opções pedagógicas e curriculares, utilizadas em Portugal, que vão ao encontro da pedagogia que defendemos para, entre outros, neutralizar as desigualdades das crianças que, caso não sejam identificadas e anuladas/colmatadas com outras competências, podem impedir as crianças de realizar percursos de sucesso – a pedagogia participativa.

1.3.1. O modelo curricular High-Scope

O modelo curricular High-Scope nasceu na década de 60, em Ypsilanti, Michigan, USA, sendo David Weikart o seu fundador. Este tinha trabalhado como pedopsicólogo com crianças com necessidades educativas e a sua experiência profissional motivou-o a desenvolver um currículo de educação pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola. Assim nasceu o Ypsilanti Perry Pre-school Project, a primeira versão do que é hoje o currículo High-Scope. Weikart e os seus colaboradores, apoiados pelas teorias de Dewey e Piaget, preocupavam-se com a necessidade de promover a igualdade de oportunidades, fossem elas económicas ou sociais, e acreditavam que o desenvolvimento intelectual se efetua “*através da ação da criança e não por repetição e memorização*” (Oliveira-Formosinho, 2013: 73).

Atualmente, “*a pedra angular da abordagem High-Scope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciem oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento*” (Hohmann & Weikart, 1997: 19). Assim sendo, adotam três pressupostos: os seres humanos desenvolvem capacidades ao longo da sua vida, de forma previsível e sequencial e por via da maturação despontam novas capacidades; apesar do desenvolvimento humano ser previsível, cada pessoa é única uma vez que tem as suas características próprias e as suas interações próprias; há coisas que se aprendem com mais facilidade ou eficiência em certos momentos da vida e há métodos de ensino que são mais apropriados para certos momentos do processo de desenvolvimento do que outros.

Tendo como certos os pressupostos referidos anteriormente, em High-Scope um ato educacional só é apropriado, do ponto de vista do processo de desenvolvimento se respeitar três condições: “1. *Exercitar e desafiar as capacidades do aprendiz conforme vão emergindo em cada nível de desenvolvimento; 2. Encorajar e auxiliar o aprendiz a desenvolver um padrão único de interesses, talentos e objetivos; 3.*

Apresentar experiências de aprendizagem quando os aprendizes estão mais capazes de dominar, generalizar e reter aquilo que aprendem e de relacionar essas aprendizagens com as experiências prévias e as expectativas futuras” (Hohmann & Weikart, 1997: 20). Para além disso, a aprendizagem resulta de experiências sociais, que dão às crianças oportunidades de escolha, liderança e reflexão, e que envolvem verdadeiras interações entre crianças e adultos.



Figura 1 - “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997:6)

A ‘Roda da Aprendizagem’ (figura 1) ilustra os princípios curriculares que orientam a prática profissional dos que partilham das conceções do modelo High-Scope. Como já foi referido anteriormente, esta abordagem centra-se na aprendizagem pela ação. Ao vivenciar experiências diretas e imediatas, refletindo sobre as mesmas, as crianças constroem novos conhecimentos. Ou seja, através da sua interação com as pessoas, os materiais e ideias – experiências-chave – promovem o seu desenvolvimento global (Hohmann & Weikart, 1997).

A interação positiva entre os adultos e as crianças são de grande importância neste modelo. O adulto tem a função de apoiar e encorajar a intervenção da criança, não de forma a solucionar os problemas mas sim dando pistas, questionando, colocando, por exemplo, uma criança junto de outra, ou de determinado material, para que, por via da interação, a criança possa resolver os seus conflitos, sejam eles cognitivos ou sociais. É, também, papel do adulto observar e compreender o desenvolvimento da criança, e assim poderá organizar o espaço de acordo com as necessidades específicas do grupo.

Segundo Hohmann & Weikart (1997: 7) “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões”. Para estes autores, o espaço de brincadeira deve ser organizado e dividido em áreas de

interesse específicas como a *área da arte*, a *área das construções*, a *área dos livros*, a *área da casa*, a *área de música e movimento* ou a *área dos brinquedos*. No entanto, esta organização não é única nem fixa do início até ao final do ano letivo, podendo organizar-se e/ou reorganizar-se de acordo com o desenrolar do jogo educativo quotidiano. Cada área tem um diversificado e alargado número de materiais facilmente acessíveis, para que cada criança os possa encontrar, utilizar e arrumar de acordo com as suas intenções de brincadeira e jogo.

Para além da preocupação com o ambiente, é função do educador planear uma rotina diária que permita às crianças prever qual o momento que irá acontecer, de forma a controlarem o que fazem em cada momento do seu dia. A rotina diária neste modelo curricular *“inclui o processo planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram”* (Hohmann & Weikart, 1997: 8). O educador tem aqui o papel importante de colocar às crianças as perguntas adequadas, para que as crianças indiquem os seus planos e os concretizem. Nesta organização temporal, há espaço para as experiências ricas e interações positivas em pequeno e em grande grupo.

O quinto e último princípio da abordagem curricular High-Scope é a avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa. Todos os dias, os membros da equipa educativa reúnem informações sobre as crianças que recolheram através da observação, da interação com ela e dos registos que fizeram enquanto viam e ouviam as crianças. Esta partilha e análise de observações vai ajudar a planear o dia seguinte. É também a equipa educativa que, periodicamente, procede à avaliação dos interesses e competências de cada criança.

1.3.2. O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) surgiu em 1966. Inicialmente inspirado por Célestin Freinet que via o processo de aprendizagem entre o ensaio e o erro. Ao longo do tempo, foi evoluindo para uma conceção de aprendizagem baseada nas teorias socioconstrutivistas de Vigotsky e Bruner. Estes referem que a interação organizada, entre as crianças e entre as crianças e os adultos, é que desencadeia o desenvolvimento (Folque, 1999).

Nesta perspetiva, a escola é vista como *“um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural”* (Niza, 2013: 144), ou seja, todos juntos, em comunidade cultural e formativa ensinam e aprendem. O mesmo autor refere que desta conceção resultam três finalidades formativas, interdependentes, que dão sentido à ação educativa: a *“iniciação às práticas democráticas, a reinstituição*

dos valores e das significações sociais [e] a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013: 144). Através de trabalho por projetos que as crianças vivenciam, apropriam-se do conhecimento.

Por sua vez, destas finalidades emergem sete princípios que orientam a ação educativa neste modelo:

- *“Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;*
- *A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicita-se pela negociação progressiva dos processos de trabalho;*
- *A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação, abrangendo toda a vida do contexto formal de educação;*
- *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano;*
- *A informação partilha-se através dos circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos;*
- *As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos;*
- *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula ‘actores’ comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos”* (Niza, 1996, cit. por Marchão, 1999: 8).

Existem algumas condições para que um jardim de infância se reja pelo MEM. A primeira é que os grupos de crianças estejam organizados não por níveis etários, mas sim de forma vertical, integrando várias idades, para que se garanta o respeito pela diferença, a interajuda e a colaboração nas atividades em que decorre o processo educativo. As crianças mais velhas integram as crianças mais novas no grupo e na organização da sala. Uma outra condição diz respeito à atitude de valorização contínua e respeito de toda e qualquer produção das crianças. Por fim, para este modelo é imprescindível permitir o tempo lúdico necessário que permita à criança interrogar-se, suscitando assim projetos de pesquisa, que podem também ser autopropostos ou provocados pelo educador.

Relativamente ao espaço educativo, encontram-se seis áreas básicas, distribuídas à volta da sala de atividades e no centro uma área polivalente para trabalho coletivo. As áreas, denominadas também por *ateliers* ou *oficinas*, são a *biblioteca*, a *oficina de escrita*, a *área das atividades plásticas e outras expressões artísticas*, a *carpintaria*, o *laboratório de ciências* e a *área dos brinquedos, jogos tradicionais de sala e ‘faz-de-conta’*. Nas instituições que não têm uma cozinha acessível às crianças, existe também na sala de atividades a *área da cozinha e educação alimentar*. Na área central, polivalente, existem mesas e cadeiras suficientes para todo o grupo, uma vez que todos os momentos em grande grupo aqui acontecem. Todas estas áreas deverão ser o mais originais possível, utilizando materiais autênticos. As paredes das salas são utilizadas como expositores das produções da crianças e será numa destas que se irão

encontrar alguns instrumentos de trabalho que ajudam a ação e processo educativo, uma vez que requerem participação efetiva, responsabilização, negociação, entre outros. São eles: “*o Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas (...), o Mapa de Presenças e o Diário do grupo*” (Niza, 2013: 151). A utilização destes instrumentos permite ao educador partilhar o poder de decisão e a avaliação com as crianças.

A organização do espaço e os instrumentos referidos anteriormente são definidos e definem a organização do tempo neste modelo. Para os seguidores do Movimento da Escola Moderna, o dia no jardim de infância organiza-se em dois grandes blocos: a manhã, que se centra em atividades sugeridas pelas crianças situadas nas diferentes áreas, e a tarde, onde o tempo é normalmente dedicado a atividades culturais que, dependendo do dia da semana, são dinamizadas pelos educadores, crianças, pais ou outros convidados da comunidade educativa. A rotina é indispensável para existir um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa acontecer. Assim, durante a manhã acontecem o *Acolhimento*, a *Planificação em conselho*, *Atividades e projetos*, uma *Pausa*, de cerca de meia hora para uma pequena refeição de fruta e recreio livre e as *Comunicações* de aprendizagens feitas. Após o *Almoço* seguem para as *Atividades de recreio orientado* e para o período de *repouso*, as crianças que precisam e fazem a sesta autonomamente. De seguida juntam-se na área polivalente para a *Atividade cultural coletiva* e terminam o dia com o *Balanço em conselho*. O conselho de sexta-feira é o grande momento de regulação da semana, uma vez que é neste momento que se faz a leitura de instrumentos como o diário do grupo. É neste conselho que os primeiros planos para a semana seguinte acontecem. As atividades culturais coletivas são de grande importância, uma vez que para os seguidores deste movimento a criança é vista como um todo, pertencente a um meio social, emocional e cultural que é diferente das outras crianças. Neste movimento, num dia da semana, os pais, familiares ou outros convidados pertencentes ao meio sociocultural da criança são convidados a participar e partilhar as suas experiências. Para Niza (1989, cit. por Folque, 1999: 11-12) “*se a educação negligencia o passado da criança, inibe a sua aprendizagem*”.

Normalmente a meio da semana, o grupo sai ao exterior com o educador a fim de recolher dados para problemas encontrados ou a serem tratados em projetos de estudo. Esta é uma das formas de garantir uma ligação e assegurar a colaboração da comunidade educativa no processo educativo das crianças. Estas saídas são também uma oportunidade para devolver os resultados de alguns projetos de estudo e das soluções a alguns problemas encontrados pelas crianças.

Neste modelo, os adultos, educadores de infância, assumem-se como “*promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica*” (Niza, 2013: 158). São os educadores que estimulam a autonomia, a responsabilidade e o desenvolvimento cognitivo de cada criança durante todos os momentos em que se desenrola a ação educativa. A regulação da comunicação é feita

também por estes profissionais que ajudam as crianças a situarem-se no grupo, a ouvirem os outros e a colocarem as suas próprias experiências no contexto coletivo (Folque, 1999). São estes agentes que avaliam as crianças e ajudam à sua autoavaliação, permitindo “*uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens*” (Niza, 1993, cit. por Niza, 2013: 158) e uma monitorização do processo ensino-aprendizagem.

1.3.3. O modelo pedagógico de Reggio Emilia

O modelo pedagógico de Reggio Emilia é o sistema de educação de infância existente e fundado na cidade de Reggio Emilia, situada no norte de Itália, na região de Emilia Romana.

Loris Malaguzzi, fundador deste modelo, depois da Segunda Guerra Mundial, tomou conhecimento que a comunidade de Villa Cella, uma localidade próxima a Reggio Emilia, construía uma escola para crianças pequenas, para promover o sucesso escolar e uma real igualdade de oportunidades, sem que para tal tivessem de eliminar as diferenças individuais e potenciassesem a competitividade das crianças.

O envolvimento e o investimento do município na educação de infância eram grandes. Até 1963, a educação de infância em Itália era um exclusivo das instituições privadas católicas. Nesta data, surgiu a primeira escola municipal com o objetivo de oferecer serviços sociais e educacionais diferentes, com vista à igualdade de oportunidades para todas as crianças, evitando, assim, situações de grande contraste entre as famílias. Para que todos os cidadãos pudessem conhecer o trabalho desenvolvido nestas novas escolas, os professores, as crianças e os instrumentos de trabalho eram levados, uma vez por semana, para a praça do município, ou outros locais da cidade onde se pudessem realizar atividades que pudessem ser observadas por todas as pessoas. O município preocupava-se, ainda, em envolver representantes diversos da comunidade no seu sistema governativo, como por exemplo, representantes das escolas e dos pais. Cada escola tem um Conselho de Administração, com reuniões à noite para que todos possam participar, com influência nas tomadas de decisão municipal respeitantes às políticas educativas. A envolvimento da comunidade neste processo ajudava, ainda, a “*diminuir o isolamento dos pais e facilita o diálogo entre educadores e pais, os pais entre si, e entre estes e as crianças*” (Lino, 2013: 113).

Tal era o sentimento de cooperação e colaboração entre toda a comunidade (pais, professores com diferentes filosofias educativas e diferentes formações académicas, diferentes cidadãos) que Malaguzzi ficou encantado e acabou por se envolver nesta moção e iniciou um novo movimento de trabalho em equipa com o propósito de “*compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses*” (Lino, 2013: 110).

Desde o início Malaguzzi seguiu vários autores, como Rousseau, Froebel, Bovet, Ferrière e Dewey, que veem a criança como um ser ativo e competente e, como tal, ator principal na sua própria aprendizagem. Nesta abordagem pedagógica a criança é vista como um ser com direitos, que utiliza os seus recursos, os seus interesses para construir e testar as suas teorias sobre si e sobre o mundo que as rodeia.

Ao longo do tempo, Malaguzzi e os seus seguidores, como por exemplo Spaggiari, continuaram a procurar informação que pudessem analisar e criticar, para fundamentar esta pedagogia. Se nos anos 50, o modelo pedagógico foi influenciado pelos autores referidos anteriormente, nos anos 60, devido à mudança de paradigma acerca da educação de infância, que passou a ser vista como um serviço social, este modelo foi influenciado pelas teorias de Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner, entre outros.

Da análise crítica destas diversas teorias resultaram mudanças ao nível do papel dos adultos. Estes passaram a ter um papel mais ativo *“no apoio intencional e sistemático (...) ao nível da linguagem oral (...) e, ainda, no apoio ao desenvolvimento dos projetos em que as crianças se envolvem”* (Malaguzzi, 1998, cit. por Lino, 2013: 115 - 116). As experiências lógico-matemáticas passam a realizar-se todos os dias, de forma espontânea ao jogar, negociar, falar e pensar com as crianças (Lino, 1998, 2013).

Nos anos 70, o impulsionador do modelo curricular Reggio Emilia socorreu-se das contribuições de Kaye, Gardner, Shaffer, Moscovici, Mugny, entre outros, passando a dar cada vez mais importância ao papel orientador do adulto, às inteligências múltiplas das crianças, ao relacionamento entre a linguagem e a interação social e às construções cognitivas interpessoais. A criança, vista como um ser ativo e competente, constrói o seu conhecimento através de relações de reciprocidade de informação e recursos que se estabelecem entre elas próprias e os adultos presentes na comunidade. Frequentemente, adultos e crianças envolvem-se em atividades comuns que dão origem a trabalhos de projeto. Para Malaguzzi (1998, cit por Lino, 1998, 2013) estes projetos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças uma vez que a interação social, o conflito e a negociação, assim como a democracia inerente a este processo, fazem com que as crianças sejam encorajadas a relacionar diferentes perspetivas, adquiram hábitos de solidariedade, sentimentos de pertença e de partilha com o grupo. O desenvolvimento de trabalhos de projeto como oportunidade para o desenvolvimento das crianças é uma das características do modelo pedagógico de Reggio Emilia.

Nestes trabalhos de projeto, o papel do educador é promover um ambiente de conforto, confiança e motivação onde a curiosidade e as teorias das crianças sejam ouvidas e legitimadas. Rinaldi (2006, cit. por Lino, 2013: 127) refere que *“o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir; primeiro que tudo é necessário escutar”*.

De índole participativo, este modelo dá primazia à escuta da criança ao invés de uma atitude expositiva do educador. Ao escutar a criança, o educador interpreta,

valoriza e coloca em diálogo e negociação diferentes opiniões, conceitos, teorias. Neste processo de escuta ativa é importante que os educadores observem as crianças de forma a reconhecerem as suas necessidades, capacidade e interesses. Devem também registar as múltiplas linguagens da criança de diferentes formas, sendo este material a base para a análise e interpretação das ações das crianças e, conseqüentemente, para a possível reformulação dos objetivos do projeto que está a ser realizado, adequação das atividades a desenvolver e reflexão sobre as práticas dos educadores. Esta documentação serve também para as crianças recordarem as experiências que vivenciaram, assim como, informar os pais e a restante comunidade educativa do que se faz nas instituições.

Outra característica deste modelo é a preocupação com a organização do ambiente físico, considerado como “3º educador, na medida em que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais” (Lino, 2013: 119) e com o tempo educacional. Nos jardins de infância Reggio Emilia, o tempo organiza-se de forma a haver equilíbrio entre o trabalho individual e o trabalho em pequeno e grande grupo, a fim de existirem diferentes tipos de interação. Depois de todas as crianças terem chegado, cerca das 9 horas, cada grupo reúne-se na sua sala de atividades com os respetivos educadores para a primeira assembleia do dia. Aqui as crianças escolhem o que pretendem fazer durante a manhã. Podem iniciar-se novos projetos, continuar outros iniciados anteriormente ou realizar atividades que não se enquadrem no âmbito de nenhum projeto. Este momento é uma das oportunidades para as crianças se expressarem e se escutarem mutuamente.

O espaço de um jardim de infância está organizado como se de uma cidade se tratasse. Assim, existe um espaço central comum, a *piazza*, rodeado por três salas de atividades. Espaços como *biblioteca*, a *sala da música*, o *atelier*, o *refeitório*, entre outros, são também espaços comuns. Na *piazza* situa-se a área do faz-de-conta, a área da expressão dramática, material de construção, plantas e animais. É nestes espaços comuns que existe maior interação. Cada uma das salas de atividades tem, também, diversas áreas e um pequeno *atelier*. Em todas as salas, assim como em todo o jardim, existem pequenos locais onde a criança pode estar consigo própria. A divisão de todas as áreas é feita através de materiais que possibilitem a visibilidade global da sala, favorecendo as interações. Os materiais são escolhidos conforme o contexto cultural da comunidade educativa e com os interesses e necessidades das crianças. Depois de selecionados, são organizados pelos adultos em caixas transparentes, ao alcance das crianças e dos adultos. O espaço exterior é organizado de forma a dar continuidade às atividades que se realizam no interior.

Os jardins de infância Reggio Emilia são conhecidos pela importância que é dada à organização estética dos seus espaços, que se reflete em cores neutras das paredes e mobiliário, na combinação de cores e texturas dos materiais, colocação de pontos de luz, grandes janelas, paredes de vidro, entre outras.

A principal característica deste modelo é mesmo a preocupação com a estética, uma competência transversal à pedagogia praticada em todas as escolas que adotam este modelo. A estética neste modelo espelha-se, por exemplo, no cuidado com o ambiente, no desenvolvimento de múltiplas formas de expressão – as “*cem linguagens*”, na escuta ativa da criança. Para Malaguzzi (2001) cit. por Lino (1998, 2013) no processo de aprendizagem existe sempre uma esperança de realizar o que se gosta e o que os outros gostam. O autor denomina este estado de “*ânimo de vibração estética*” (Lino, 2013: 116) e refere que esta estimula a nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a encontrar os valores e os efeitos que a satisfação e o contentamento suscitam em nós e nos outros. Ou seja, é a vibração estética que vai ajudar a encontrar a sedução estética que se sente, por exemplo, aquando da comunicação, da observação de uma imagem ou da audição de uma música. Para este modelo pedagógico, o grande desafio que se coloca à escola e à educação é ajudar as crianças a sentir esta sedução estética. O *atelier* é assim um espaço fundamental no desenvolvimento da expressão artística e, conseqüentemente, no desenvolvimento do sentido estético. Neste espaço encontra-se sempre um artista plástico que ajuda as crianças a desenvolverem as diversas técnicas, importantes para a criança se conseguir exprimir em múltiplas linguagens – as crianças desenvolvem assim o sentido crítico, a criatividade, aprendem a comunicar ideias e sentimentos ao mesmo tempo que aprofundam conhecimentos sobre o tema que estão a abordar. Para além de ajudar as crianças, este profissional ajuda a planificar e organizar a documentação que se produz e que possibilita a comunicação com a restante comunidade educativa.

Outras expressões artísticas, como a música ou a expressão dramática, assumem uma grande importância neste modelo. Quantas mais formas de linguagem as crianças dominarem mais sucesso terão.

Esta sensibilidade estética reflete-se também nas relações entre a escola e a família. Na entrada de cada instituição de ensino estão colocadas cadeiras que possibilitam aos pais sentarem-se e conversarem uns com os outros, com os educadores e com as crianças.

O modelo de Reggio Emilia apresenta um conjunto de estratégias para suportar os princípios que defende. Estas estratégias passam pelo trabalho que os educadores realizam com as crianças, mas também pela formação dos próprios educadores, pais e restante comunidade educativa. Quanto ao trabalho com as crianças, neste modelo pedagógico, cada sala de atividades é da responsabilidade de um par de coeducadores. “*A possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento pessoal dos educadores*” (Lino, 2013: 135). Acerca da formação dos educadores, é um direito destes, participarem, pelo menos uma vez por ano, em cursos de formação contínua que lhes permitem desenvolver os seus conhecimentos em áreas específicas, de acordo com as suas necessidades. O desenvolvimento profissional para além de um direito é também estimulado, uma vez que os pedagogos Reggio Emilia consideram que o mesmo melhora a qualidade das interações entre os intervenientes do processo

educativo, e que é um direito das crianças e das famílias terem oportunidade de frequentar práticas de qualidade.

1.3.4. A metodologia pedagógica da Abordagem de Projeto

A metodologia pedagógica da Abordagem de Projeto é uma forma de ensino-aprendizagem e não um modelo curricular ou pedagógico, como são os casos dos modelos anteriormente apresentados. Decidimos especificar esta metodologia pois é uma metodologia que promove a participação ativa das crianças no seu próprio desenvolvimento e pode ser incorporada em vários currículos da educação pré-escolar *“de diversas formas, dependendo das preferências, compromissos e condicionantes dos professores das escolas”* (Katz & Chard, 1997: 4).

Esta abordagem teve a sua origem nos Estados Unidos onde foi defendida por Dewey e Kilpatrick (Katz & Chard, 1997). Ao longo do tempo, vários investigadores, entre os quais Bruner, contribuíram para a definição do que é hoje esta metodologia. Em Portugal, foi divulgada pela primeira vez por Irene Lisboa, em 1943. No seu livro *Modernas Tendências de Educação* (1943), a pedagoga defendia, numa perspetiva idêntica à dos impulsionadores da abordagem, que cada projeto continha uma ideia para desenvolver. Quanto mais oportuna e interessante fosse, maior era o sucesso do projeto.

Podemos definir então a abordagem de projeto como *“uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”* (Leite, Malpique & Santos, 1989, cit. por Vasconcelos, 2012: 10). O educador promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, incentivando as crianças a interagirem. Promove a negociação e o consenso, ajudando *“a criança a responsabilizar-se, a julgar o seu próprio trabalho e os seus padrões de exigência”* (Marchão, 2012: 28), assim como, a estimular o seu desenvolvimento cognitivo. Para Vasconcelos (2012) e Fernández (2013) a melhor forma de estimular este desenvolvimento é potenciar uma educação democrática e uma experiência de debate aberto e contínuo, ou seja, é dar às crianças oportunidades de discussão e possibilidade de múltiplas escolhas, ao invés de soluções uniformes ou estandardizadas.

Para estes projetos se iniciarem e concretizarem, cabe ao educador perceber quais os handicaps, interesses, ritmos de aprendizagem e experiências socioculturais que as diferentes crianças do grupo trazem, pois um dos princípios desta abordagem é a heterogenia grupal. À medida que as crianças se envolvem no projeto, o educador identifica as oportunidades para aumentar os conhecimentos e as capacidades das crianças. *“A abordagem de projeto é especialmente adequada para tirar proveito das diferenças existentes entre as crianças em grupos mistos”* (Katz & Chard, 1997: 108).

Ao trabalharem em colaboração umas com as outras, em situações reais, as crianças compreendem e constroem significados e assim criam a sua própria visão do mundo.

A sala de atividades é um suporte para as crianças em todas as situações de ensino-aprendizagem. Esta metodologia, ao coexistir em diferentes modelos curriculares e pedagógicos, não propõe uma organização do espaço fixa e inflexível. No entanto, tanto o espaço como o material têm de permitir o trabalho em pequeno, médio e grande grupo; o debate; a partilha; a exposição tanto de trabalhos como de conhecimentos; a mobilidade e a autonomia das crianças (Marchão, 2012). Atividades como construções, jogos de faz-de-conta na área da casinha, atividades diversas de expressão plástica parecem ser atividades que não estão interligadas umas com as outras. Numa abordagem de projeto, o trabalho de projeto é desenvolvido paralelamente a todas estas atividades, uma vez que um dos princípios subjacentes a esta metodologia diz que *“capacidades aplicadas a actividades significativas têm mais probabilidade de ser dominadas”* (Department of Education and Science, 1978, cit. por Katz & Chard, 1997:20). Para Fernández (2013) o jogo, nestes espaços, promove o desenvolvimento de experiências relevantes e significativas. Os momentos de comunicação e emoção que vão surgindo no grupo favorecem o relacionamento entre os pares e possibilitam um ambiente partilhado de aprendizagem.

Relativamente ao tempo, nesta metodologia de trabalho este é também bastante flexível, desde que respeite os ritmos de cada criança e do grupo, os dos projetos que se estão a desenvolver e os dos recursos que se utilizem, sejam eles materiais ou humanos (membros da comunidade escolar e mesmo da comunidade educativa no geral, quando, por exemplo, o grupo se desloca ao exterior para obter respostas originadas no âmbito do projeto em curso).

2. Protocolo metodológico

2.1. O modelo de análise

Para conhecer a realidade educacional, do ponto de vista das várias pedagogias que os educadores de infância utilizam nas suas práticas, resolvemos realizar um estudo comparativo em dois estabelecimentos de educação pré-escolar, da rede particular e cooperativa, do concelho da Covilhã. Quisemos estudar apenas a realidade educativa dos grupos onde estavam inseridas as crianças com faixa etária entre os 5 e os 6 anos, uma vez que é esta a faixa etária imediatamente anterior ao primeiro ciclo do ensino básico (consequentemente a etapa da educação pré-escolar que pode ter mais elementos em comum com este ciclo).

Foram alvo de estudo apenas salas dos estabelecimentos da rede particular e cooperativa do concelho da Covilhã – IPSS -, uma vez que como esta cidade está localizada num distrito cuja taxa de oferta de rede pública é elevada¹ e, atendendo às crescentes dificuldades financeiras das famílias, são estes estabelecimentos que mais se inserem numa lógica de mercado, lutando para atrair e manter os seus clientes. Quanto maior a garantia de qualidade, maior a tendência para captar clientes.

Em qualquer investigação é fundamental enunciar a problemática e os seus objetivos, de modo a dar a conhecer o que se pretende “*saber, elucidar [e] compreender melhor*” (Quivy & Champenhoudt, 1992: 30). Assim, a questão-problema deste estudo é: como é que os educadores de infância identificam e neutralizam as desigualdades que as crianças transportam, para que estas não sejam impeditivo de um percurso académico, pessoal e social de sucesso?

Tivemos como objetivo principal captar junto dos próprios atores formas das crianças fazerem aprendizagens significativas e tentar compreender se estas são apenas instituídas para que a instituição de ensino obtenha a certificação de qualidade ou se são realmente benéficas para as crianças.

Relativamente aos restantes objetivos, estes foram: perceber e comparar a escolha dos profissionais relativamente à metodologia que utilizam tendo em conta as diferentes conceções que adquiriram ao longo da sua formação académica; entender e comparar as dificuldades que os educadores encontram ao aplicar determinada metodologia; procurar possíveis visões contrastantes entre os profissionais quanto à missão, visão e valores que orientam a sua identidade e prática profissional; e recolher informação que permitisse caracterizar e comparar as instituições e educadores de infância estudados.

Esta investigação teve um carácter eminentemente qualitativo-interpretativo, isto é, pretendemos a partir de um conjunto de dados fazer uma análise contextualizada

¹ Segundo a ANQ, o Nuts III - Cova da Beira possui uma taxa de pré-escolarização superior a 100% e a oferta pública de educação pré-escolar ronda os 70% (Capucha, 2009)

da realidade educativa que estudámos. Segundo Bogdan & Biklen (1994 cit. por Costa, 2009: 48), “*a investigação qualitativa é descritiva, há um maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e o significado é de importância vital*”. Nesta investigação tentámos analisar os dados recolhidos sem os fragmentar ou os descontextualizar, partindo sempre e apenas dos dados para os explicar ou compreender (Almeida & Freire, 2000 cit. por Marchão, 2012).

Com os dados recolhidos, realizámos um estudo comparativo, cujos instrumentos de recolha de dados são a entrevista semi-diretiva, a observação participante e a recolha/análise documental. Utilizámos a fotografia, com o objetivo de ilustrar algumas práticas dos educadores de infância e trabalhos realizados pelas crianças.

A nossa escolha recaiu sobre o estudo comparativo uma vez que pretendemos estudar e comparar métodos e práticas pedagógicas de dois estabelecimentos de ensino pré-escolar que, embora tenham a mesma tipologia, se diferenciam pelos seus diferentes perfis. Neste sentido, pretendemos comparar e verificar semelhanças e explicar possíveis divergências entre os métodos e práticas observadas, pois entendemos a comparação, como diz Vilelas (2009: 49), “*(...) enquanto momento de actividade cognitiva, [que] pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento (...).*”

2.2. Design do plano metodológico

Para realizar este estudo comparativo referido anteriormente resolvemos recolher dados em duas instituições de educação pré-escolar do concelho da Covilhã. Na instituição *Peter Pan*² realizámos entrevistas à coordenadora pedagógica e à educadora da sala onde se encontram as crianças que irão ingressar no primeiro ciclo do ensino básico, no ano letivo 2013/2014. Realizámos também três sessões de observação direta participante na sala da educadora entrevistada e nos locais da instituição onde estas crianças desenvolvem as suas atividades lúdico-pedagógicas. Na instituição *Hansel & Gretel*³ realizámos uma entrevista à coordenadora pedagógica da instituição que é também educadora na sala onde se encontram as crianças que irão transitar para o primeiro ciclo do ensino básico e três sessões de observação na sala “d’Os Finalistas” (ver em anexo A “Quadro síntese da população-alvo estudada”).

Decidimos fazer uma entrevista semi-diretiva aos coordenadores pedagógicos das instituições e educadores de infância. Na instituição *Peter Pan*, no decorrer do estudo, tornou-se importante questionar os atores sobre determinadas conceções⁴ que não

² Designação fictícia atribuída à primeira instituição estudada.

³ Designação fictícia atribuída à segunda instituição estudada.

⁴ No decorrer da observação na instituição *Peter Pan*, a coordenação pedagógica da instituição recebeu um convite de um órgão de comunicação televisivo, para filmar uma atividade de inovação pedagógica que a mesma instituição tinha implementado e referido a outro órgão de comunicação escrito local. Considerámos importante questionar os atores (coordenadora pedagógica e educadora da sala de atividades em estudo) acerca da atividade pedagógica inovadora e do conceito de inovação pedagógica.

estavam previstas inicialmente, pelo que foi feita mais uma entrevista nesta instituição.

A escolha de utilização das entrevistas semi-diretivas recaiu no facto destas permitirem retirar informações e elementos de reflexão muito ricos (Quivy & Campenhoudt, 1992). Este é um instrumento que nos apraz na medida que se caracteriza por “(...) *um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. [Além disso] o conteúdo da entrevista será objecto de uma análise de conteúdo (...), destinada a testar as hipóteses de trabalho*” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 193).

Decidimos pela entrevista semi-diretiva, ao invés de outros modelos de entrevista, pois interessava-nos que o entrevistado pudesse falar abertamente e na ordem que lhe conviesse sobre as temáticas.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial. O nosso papel foi, apenas, conduzir a entrevista segundo o guião preparado anteriormente (ver anexo E “Guião de entrevista – coordenador pedagógico” e anexo F “Guião de entrevista – educador de infância”). Quivy & Campenhoudt (1992: 194) referem que neste tipo de entrevistas “*o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chegar por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível*”.

A observação participante foi de grande importância no nosso estudo uma vez que permitiu recolher comportamentos e atitudes espontâneas e inferir a autenticidade das práticas recolhidas através das entrevistas. Optámos por este tipo de observação, ao invés da observação não participante, uma vez que com crianças, o facto de estar uma pessoa que elas não conhecem e com quem não interagem, na sala, pode influenciar a situação, perdendo-se a espontaneidade e o rigor. Durante a observação, o observador participou nas atividades que o educador pediu (sem nunca as liderar) e ficou junto do grupo de crianças enquanto o educador dava as indicações, explicações e interagia com as crianças. Consideramos que só assim as crianças poderiam olhar para o observador como mais um membro do grupo e, conseqüentemente, as interações entre o educador e as crianças seriam menos alteradas e as práticas do educador menos “forçadas”.

A observação foi realizada em três sessões por sala. O observador dirigiu o seu olhar através de um guião de observação semi-estruturado (ver anexo H “Guião de observação”). Neste, estavam contempladas as dimensões e indicadores utilizadas nas entrevistas mas era suficientemente aberto para a formação de novas dimensões e indicadores que se considerassem pertinentes, pois as observações foram efetuadas após a realização das entrevistas.

Utilizamos a fotografia como auxiliar de recolha de dados, uma vez que não era possível tomar notas em todos os momentos e não é possível confiar totalmente na memória do observador, pois esta é seletiva e elimina os comportamentos que

aparentemente possam não ser importantes (Quivy e Campenhoudt, 1992). As fotografias tiradas funcionam também como suporte ilustrativo das atividades realizadas pelas crianças. De forma a não interromper as atividades e não alterar a espontaneidade e autenticidade das interações as fotografias foram sempre tiradas de maneira a que as crianças não se apercebessem das mesmas.

Por fim, devido às delimitações do campo de análise, procedemos a uma análise de documentos com vista a encontrar neles informações úteis que não conseguimos obter através da recolha feita anteriormente. Foram analisados os projetos educativos e projetos curriculares de ambas as instituições estudadas. Recolhemos e analisámos, também, da instituição *Peter Pan*, o regulamento interno, planificações da educadora e documentos apresentados na Universidade de Aveiro acerca de práticas pedagógicas realizadas na instituição. Na instituição *Hansel & Gretel* recolhemos, para além dos projetos referidos, um documento sobre os modelos organizacionais da instituição, o plano anual de atividades da educação pré-escolar e o projeto curricular de instituição da educação pré-escolar.

No decorrer, e após recolhermos todos os dados, fizemos, então, uma análise de conteúdo dos mesmos. Segundo Vala (2003: 101) “*a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais*” pois é “*uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto*” (Krippendorff, 1980 cit. por Vala, 2003: 103).

Após os analisarmos, comparámo-los e interpretámo-los. Só assim pudemos responder a todas as questões levantadas e atingir os objetivos a que nos propusemos.

2.3. Processo de recolha de dados

2.3.1. Obtenção de autorização para recolha de dados

Para a realização deste estudo dirigimo-nos às instituições que desejávamos estudar, de forma a verificar com as coordenadoras pedagógicas a disponibilidade das mesmas, das educadoras e da própria instituição para nos facultarem os dados que necessitávamos. Explicitámos o carácter e a problemática do estudo e obtivemos uma resposta positiva de ambas as instituições. Em seguida, foi necessário obter uma autorização mais formal da direção das instituições para a recolha de dados (ver anexo B “Ofício para autorização de recolha de dados nas instituições”). Neste, para além de relatarmos às coordenadoras pedagógicas todos os dados anteriormente referidos, garantíamos também, a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos aquando o seu tratamento.

A instituição *Hansel & Gretel* para dar a sua aceitação formal entregou-nos uma resposta afirmativa ao nosso pedido de autorização para a recolha de dados (ver

anexo C “Ofício da Aceitação de Recolha de dados”). A instituição *Peter Pan* contactou-nos via telefone a dar conta da sua aceitação.

Como pretendíamos também obter dados através de fotografia, pedimos autorização a todos os encarregados de educação das crianças que frequentam as salas alvo do estudo para fotografar as atividades em que o seu educando participasse e para, posteriormente, poder usar essas fotografias. Neste pedido de autorização (ver anexo D “Pedido de autorização aos encarregados de educação”) explicitámos, também, o carácter e a problemática do estudo, assim como, garantimos a confidencialidade, anonimato e uso exclusivo das fotografias para o Trabalho de Projeto. Na instituição *Peter Pan* nove encarregados de educação aceitaram, entregando-nos a folha de autorização assinada. Na instituição *Hansel & Gretel* apenas um encarregado de educação não autorizou.

2.3.2. Procedimentos exploratórios

Após as entrevistas realizadas às educadoras de infância, marcámos as datas das sessões de observação em ambas as instituições. Com o intuito de nos aproximarmos das crianças e criarmos uma pequena relação de empatia com estas, que permitisse a “naturalização” da presença da observadora como elemento “estranho” e assim podermos realizar a observação participante da forma mais autêntica e real possível, resolvemos anteceder as sessões de observação por uma visita à sala de atividades de cada um dos grupos/instituições.

A educadora *Marta*⁵, da instituição *Peter Pan*, sugeriu que a observadora fosse com ela conhecer as crianças logo após a entrevista. As crianças estavam na “Sala do Saber” pois encontravam-se na hora de realização das fichas dos manuais. A educadora *Marta* começou por apresentar a observadora e relembrou ao grupo que esta iria estar com o grupo na semana seguinte, na sala, para fazer um trabalho para a escola e, para o qual, precisava da ajuda de toda a gente da instituição. O grupo de crianças mostrou-se curioso, colocando várias questões à observadora. Esta respondeu às questões enquanto ia ajudando as crianças que lhe pediam ajuda para a realização da ficha e, quase no final do tempo destinado à “Sala do saber”, foi juntar-se ao grupo de crianças que entretanto terminara as fichas e estava a brincar na pequena área dos jogos. Quando as crianças foram lanchar, atividade onde a observadora também participou, a educadora disse que, conhecendo o grupo de crianças, não achava necessário que a observadora fosse mais vezes à instituição antes das sessões de observação. Como após o lanche a educadora ia para uma reunião e as crianças iam ver televisão, a observadora despediu-se e retirou-se.

⁵ Nome fictício atribuído a uma das educadoras que colaborou na investigação.

Na instituição *Hansel & Gretel*, a educadora *Cristina*⁶ sugeriu que a observadora fosse conhecer a dinâmica que tinha com o grupo na sexta-feira anterior às sessões. Nesta instituição, todas as crianças da sala onde decorreram as observações já conheciam a observadora, uma vez que esta já tinha trabalhado na instituição, tendo sido, inclusive, educadora de infância das crianças com 4 e 5 anos.

2.3.3. Entrevistas

As entrevistas foram realizadas no mês de janeiro e fevereiro de 2013. As entrevistas às coordenadoras pedagógicas foram feitas na sala de coordenação de cada uma das instituições e a entrevista à educadora *Marta* foi realizada na sala de atividades onde iríamos incidir a observação mais tarde (ver anexo E “Guião de entrevista – coordenador pedagógico” e anexo F “Guião de entrevista – educador de infância”). Depois das sessões de observação sentimos necessidade de realizar uma última entrevista à coordenadora *Mariana*⁷ e à educadora *Marta*. Esta foi também realizada na sala de coordenação da instituição. As entrevistas tiveram como objetivo recolher dados para caracterizar a instituição, a população-alvo, a sala e o grupo que se pretendia estudar e recolher informação que permitisse comparar e interpretar práticas pedagógicas da instituição, principalmente, da sala das crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Os guiões da entrevista, tanto das coordenadoras pedagógicas como da educadora foram elaborados tendo em atenção o problema em estudo e as questões de investigação.

Antes da gravação das entrevistas, assegurámos a confidencialidade e o anonimato no tratamento das mesmas e solicitamos a autorização para gravar apenas as vozes. Relembrámos também, os objetivos do nosso estudo e tentámos motivá-las referindo-lhes a forma como os seus contributos eram importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho.

As entrevistas foram gravadas utilizando um gravador áudio. Todas as entrevistas decorreram num ambiente de à vontade e cooperação. Não intervimos diretamente nas ideias transmitidas, sendo possível estabelecer diálogo em certos momentos, o que permitiu tornar mais claras algumas questões.

Na instituição *Peter Pan*, a entrevista à coordenadora *Mariana* teve a duração de 14 minutos e dois segundos e a entrevista da educadora de infância *Marta* teve a duração de 31 minutos e 35 segundos. A última entrevista a estas agentes educativas foi uma entrevista mais curta, de apenas 7 minutos e 30 segundos.

⁶ Nome fictício atribuído a uma das educadoras que colaborou na investigação, que acumula o cargo de coordenadora pedagógica da instituição.

⁷ Nome fictício atribuído à coordenadora pedagógica que colaborou na investigação.

Na instituição *Hansel & Gretel*, a entrevista à educadora *Cristina* foi mais prolongada - 1 hora, 19 minutos e 42 segundos -, uma vez que, como já referimos, esta acumula a função de coordenadora pedagógica da instituição.

No final das transcrições procedemos à validação da entrevista com os entrevistados, facultando a cada entrevistado a transcrição respetiva.

2.3.4. Observação

As sessões de observação foram realizadas no mês de janeiro de 2013 e foram realizadas três sessões de observação em cada uma das instituições.

Na instituição *Peter Pan* as sessões de observação iniciaram-se por volta das 9.30h, terminando às 17.30h, com interrupção entre as 13.00h e as 14.00h. A observação decorreu principalmente na “Sala de atividades” e na “Sala do saber” (ver anexo G “Espaços pedagógicos onde decorreram as observações”). Na instituição *Hansel & Gretel* as sessões de observação decorreram na “Sala de atividades” do grupo que observámos, entre as 9.00h e as 17.00h, com interrupção entre as 12.00h e as 13.00h. O horário das observações, tanto numa instituição como na outra, tiveram em conta o horário de trabalho das educadoras que colaboraram no estudo.

O objetivo das sessões foi observar as práticas pedagógicas das educadoras e perceber como é que estas profissionais identificam as diversas diferenças entre as crianças; como é que gerem essas diferenças; como é que organizam as práticas de forma a conduzir o grupo de crianças a percursos de sucesso; perceber qual o modelo pedagógico adotado por cada uma das educadoras e identificar quais as maiores dificuldades em implementar esse modelo; e finalmente, verificar se as educadoras promovem pedagogias participativas na sala de atividade com o seu grupo de crianças. Assim, a observação incidiu sobre o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as relações e interações pedagógicas entre os adultos e as crianças, entre as crianças e o seu grupo de pares e entre as crianças e os materiais. Utilizámos um guião de observação (ver anexo H “Guião de Observação”) para melhor focarmos a nossa observação.

Durante as sessões de observação tirámos algumas fotografias com intuito de, por um lado, ser mais fácil relembrar o que observámos quando procedemos às anotações e, por outro, registarmos as atividades das crianças para ilustrarmos este trabalho.

No final de cada sessão de observação fizemos uma descrição detalhada de toda a sessão (ver anexo I “Descrição das sessões de observação”). Depois, após as três sessões de observação por instituição, tratámos e analisámos os dados que obtivemos.

2.3.5. Tratamento de dados

2.3.5.1. Transcrição parcial das entrevistas

Após a recolha áudio das entrevistas, transcrevemo-las para as melhor poder analisar. Uma vez que transcrever integralmente todas as entrevistas era um processo moroso, resolvemos apenas transcrever as partes que respondem aos tópicos presentes no guião de entrevista e nos parecem relevantes para análise. Para que, durante a posterior análise, possamos encontrar, no ficheiro áudio, a parte da entrevista que estivessemos a analisar e para que caso necessitássemos de informação que não transcrevemos, identificámos o tempo em que cada questão foi colocada.

Cada transcrição está identificada segundo a instituição onde foi realizada, o cargo ocupado pelo entrevistado, a data e duração da entrevista e o código com que identificámos a mesma (ver anexo J “Transcrição parcial das entrevistas”).

2.3.5.2. Grelhas de observação e processo de categorização das observações realizadas

Após efetuarmos as observações e com as descrições detalhadas das mesmas, iniciámos o processo de análise e categorização. Dividimos cada sessão de observação pelas atividades principais, que se inserem dentro da rotina diária do grupo, e pela relação escola/família que se pode observar durante a sessão de observação.

Depois, subdividimos cada uma das atividades por dez categorias, de acordo com o guião de observação previamente estabelecido: 1. Organização espaço-temporal da atividade; 2. Planificação da atividade; 3. Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade; 4. Recursos utilizados/interação das crianças com os recursos; 5. Envolvimento das crianças na atividade; 6. Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças; 7. Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas; 8. Modo de regulação do grupo e da ordem; 9. Reflexão da atividade – avaliação; 10. Papel do educador no decorrer das atividades.

No que concerne à relação escola/família, dividimo-la em duas categorias de análise: 1. Receção e entrega das crianças; 2. Comunicação escola/família.

Cada grelha de observação (que podemos ver no anexo H “Grelhas de observação”) está identificada por nome da instituição e educadora observada, número de crianças presentes durante a sessão de observação, data, número da sessão e código de identificação.

2.4. Autoavaliação crítica do processo de pesquisa

Devido à limitação de tempo que tivemos para construir todo o Trabalho de Projeto, o processo de pesquisa empírica desenrolou-se pelo período de sensivelmente dois meses e obtivemos dados através de entrevistas semiestruturadas, sessões de observação direta participante e recolha de documentação. Consideramos que foi um espaço de tempo curto o que não nos permitiu recolher alguns dados, como por exemplo, as planificações das práticas pedagógicas que as educadoras de infância efetuaram e que correspondiam às sessões de observação que realizámos na instituição *Hansel & Gretel*. Esta limitação temporal permitiu-nos fazer apenas três sessões de observação em cada instituição. Caso tivéssemos tempo para realizar uma observação mais prolongada, poderíamos diminuir alguns constrangimentos deste processo.

As entrevistas foram realizadas antes das sessões de observação para que a observação pudesse ser não só um processo de recolha de dados, mas também, um processo de confirmação dos dados recolhidos pelas entrevistas ou, pelo contrário, de dissonância entre o discurso produzido nas entrevistas e as situações concretas do quotidiano, nas quais a retórica é posta à prova da realidade. Ainda assim, muitos dados recolhidos não foram possíveis de confirmar pela observação devido ao curto espaço de tempo em que esta decorreu.

Durante a entrevista com a coordenadora pedagógica *Cristina* houve distrações, uma vez que, por diversas vezes, entraram outros funcionários da instituição na sala onde estava a decorrer a entrevista, fazendo com que o entrevistado perdesse o raciocínio que estava a ter. A entrevistadora, pouco experiente no processo de recolha de dados através de entrevista, e uma vez que não tinha o guião de entrevista consigo aquando da mesma (uma vez que a entrevista se realizou, por sugestão da entrevistada, no dia em que se ia marcar a mesma) não conseguiu ajudar a entrevistada a retomar o seu raciocínio.

Pelos mesmos motivos e, também, porque a entrevistadora conhece grande parte da realidade educativa da instituição *Hansel & Gretel*, uma vez que trabalhou lá, por vezes a entrevista afastava-se dos objetivos da investigação. A instituição referida foi escolhida para se realizar o estudo sabendo de ante mão que poderiam ocorrer constrangimentos à recolha de dados, uma vez que, tendo uma relação de “familiaridade” com as pessoas objetos de estudo, estas, por pensarem que a entrevistada já conhece a realidade, não referem com precisão a mesma durante as entrevistas.

Quanto às sessões de observação tiveram como principal ponto forte adquirir dados de forma quase espontânea e autêntica. No entanto, apesar das sessões de pré-observação, por vezes existiram alguns constrangimentos no que concerne, por exemplo, ao comportamento menos espontâneo das crianças alterado pela presença do observador e interação deste com as próprias crianças, materiais e adultos

presentes. Também as educadoras, por conhecerem os objetivos da observação antecipadamente e pela presença do observador na sala, puderam alterar as suas práticas habituais.

Por fim, outro problema que a recolha por observação direta participante apresentou foi a impossibilidade de tomar notas no próprio momento. Tentámos resolver este constrangimento utilizando a fotografia e fazendo uma descrição pormenorizada da sessão logo após o término desta.

2.5. Metodologia do projeto de intervenção

“Um projecto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder” (Guerra, 2002: 126). Para tal é necessário analisar a situação, realizando um diagnóstico. Em seguida será desenhado o plano de ação e, finalmente, segue-se a concretização, acompanhamento e avaliação do projeto. Neste caso, devido às limitações temporárias de que dispomos e há não obrigatoriedade de implementação do projeto, de acordo com o regulamento de Trabalho de Projeto da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, o projeto não será, para já, concretizado, acompanhado e avaliado. Iremos planear todas estas etapas e tornar este projeto o mais exequível possível para mais tarde ser implementado.

Neste projeto de intervenção pretendemos dar resposta ao problema que encontramos aquando da investigação que efetuámos: as práticas pedagógicas dos educadores de infância nos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar, no concelho da Covilhã, são pouco participativas. Como defendemos na parte 1 deste trabalho, uma ação educativa de qualidade, proporcionada através de práticas pedagógicas participativas contribui para percursos de sucesso das crianças. Ao não estarem inseridas em contextos educativos de qualidade, estes percursos podem ficar comprometidos.

Tendo como beneficiários as crianças, suas famílias e toda a comunidade educativa do concelho da Covilhã, pretendemos intervir diretamente nas práticas educativas dos educadores de infância, interligando-as aos problemas dos beneficiários acima descritos, através da colaboração com uma associação da cidade e de todas as instituições de educação pré-escolar que queiram participar no projeto de intervenção. É um projeto inovador na medida em que se pretende intervir nas instituições de educação pré-escolar através da interligação destas ao associativismo e, na medida em que pretendemos colocar os educadores e os órgãos de liderança dos vários estabelecimentos de educação pré-escolar a trabalhar em colaboração e em equipa com outros seus “concorrentes”.

O projeto será estruturado em duas fases. A primeira consistirá na formação em metodologias participativas, dos educadores de infância do concelho e dos órgãos de

liderança das instituições educativas, e num concurso de projetos pedagógicos participativos, realizados pelos educadores que frequentaram a formação e pelos grupos de que estes são responsáveis. Todos os projetos terão de abordar a problemática das desigualdades sociais. A documentação e material gerado nos projetos darão origem a uma exposição. Esta tem como objetivo dar a conhecer à comunidade educativa as soluções encontradas pelas crianças para resolver várias questões acerca da problemática referida e, também, para a própria comunidade votar no projeto pedagógico que mais gostar. Assim, o júri do concurso será constituído pelo consórcio gestor e organizador do projeto, pelos parceiros do mesmo e por todas as pessoas que visitarem a exposição.

Esta primeira fase de intervenção será realizada na associação CCD Leões da Floresta, situada no centro da cidade da Covilhã.

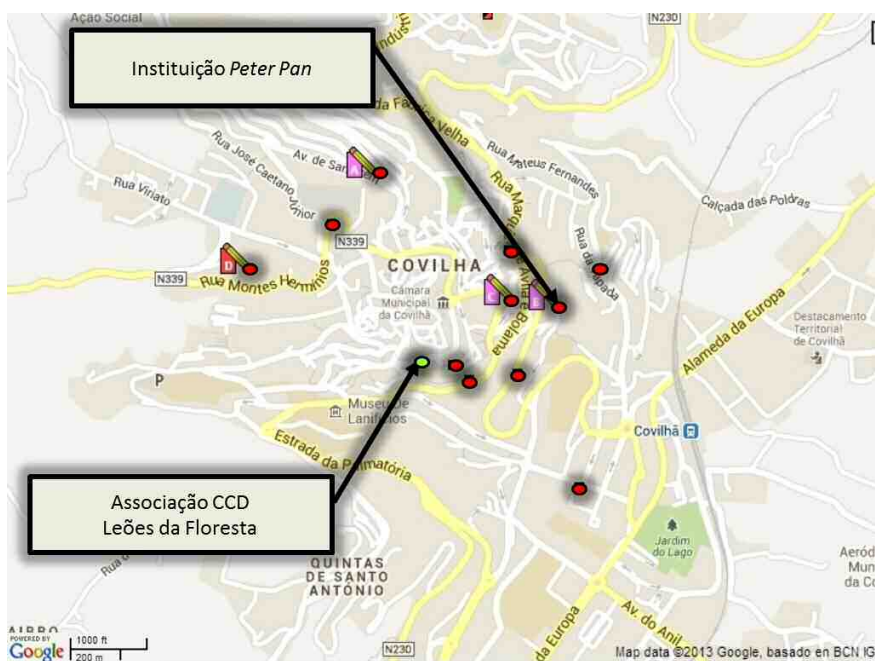


Figura 2 - Mapa do centro da cidade da Covilhã.

Como podemos ver na figura acima, a localização desta Associação (representada por um ponto verde) vai permitir que os vários estabelecimentos de educação pré-escolar, das diversas naturezas jurídicas (representadas por pontos vermelhos), se juntem neste local e possam, a partir daqui, criar redes que lhes permitam depois trabalhar em colaboração e em equipa. Esta associação dispõe também de diversas salas amplas onde poderá decorrer a formação e um salão onde poderá ser feita a exposição (ver anexo L “Pedido de colaboração com o projeto e autorização de usufruto do espaço”). Esta fase tem a duração de um ano letivo.

A segunda fase do projeto de intervenção irá decorrer num segundo ano letivo. Neste ano pretendemos que os órgãos de liderança das instituições – nomeadamente os diretores pedagógicos – e os educadores de infância se encontrem trimestralmente, numa das instituições participantes, para debater as práticas e os projetos pedagógicos que estão a desenvolver. No final, iremos estimular estes

educadores a organizar um encontro anual de educação sobre práticas educativas e as vantagens destas para a resolução e prevenção de problemas sociais.

3. Diagnóstico

Qualquer intervenção é feita com base na realidade, sob pena de não ser adequada. É necessário que antes de se realizar um projeto de intervenção se proceda a um trabalho de investigação teórica e metodológica. “*Um bom diagnóstico é garante da adequabilidade das respostas às necessidades (...) e é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projecto de intervenção*” (Guerra, 2002: 131).

No ponto 1 deste trabalho apresentámos a investigação teórica, enquanto no 2 apresentámos a investigação que efetuámos. Neste ponto iremos caracterizar e apresentar as conclusões a que chegámos e identificar os problemas sobre os quais pretendemos intervir.

3.1 Apresentação dos dados recolhidos

3.1.1. Caracterização da população-alvo

Grupo Os Finalistas, da educadora Marta – Instituição Peter Pan

Na instituição *Peter Pan*, as práticas pedagógicas que foram alvo de análise foram as da educadora *Marta*, uma vez que era esta educadora que estava com o grupo de crianças ‘finalistas’, ou seja, o grupo de crianças com 5 anos que viriam a integrar o primeiro ciclo do ensino básico no ano letivo de 2013/2014.

Esta educadora tem como habilitação académica uma licenciatura em educação de infância e possui, aquando da investigação, 11 anos de serviço em creche e educação pré-escolar. Considera que a missão do educador de infância “*não é ensinar mas tentar dar competências [às crianças, fornecendo-lhes] (...) os materiais, para que eles próprios pensem e cheguem à conclusão do que (...) é*”⁸. Esta educadora tem Maria Montessori como pedagoga de referência e orienta a sua prática pedagógica através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), do Ministério da Educação.

Quanto ao grupo de crianças, este era constituído por 14 crianças – 6 rapazes e 8 raparigas. Todas as crianças tinham 5 anos ou completaram os mesmos até ao final de 2012. Grande parte das crianças do grupo era muito ativa e comunicativa apesar de existirem algumas “*mais desenvolvidas a nível cognitivo, motor [e] linguístico*”⁹. Uma criança sofria de problemas cardíacos e como estes, segundo os médicos que a acompanham, podem levar a problemas cognitivos, teve, em anos anteriores, acompanhamento especializado por parte de uma educadora de apoio que se deslocava à sala de atividades para trabalhar com ela. No decorrer da investigação tal já não acontecia devido à situação não ser grave e a Segurança Social, juntamente com

⁸ Fonte: Entrevista E_PP_Ed

⁹ Fonte: PCT facultado pela instituição

o Ministério da Educação (uma vez que esta instituição é uma IPSS), reduzirem este tipo de apoios a situações menos graves. No entanto, a *Raquel* está sob um olhar mais atento da educadora *Marta*. Deste grupo de crianças faz parte, também, a *Leonor* que é uma menina que está interna na resposta social Lar de Infância e Juventude que pertence à instituição. Esta é uma criança que tem algum contacto, acompanhado, com a família e o seu irmão mais novo também é interno. Nenhuma das crianças possui problemas socioeconómicos graves. A maioria das crianças do grupo vive no centro da cidade da Covilhã ou em freguesias próximas da cidade.

Grupo Os Finalistas, da educadora Cristina – Instituição Hansel & Gretel

Na instituição *Hansel & Gretel* o diagnóstico incidiu sobre as práticas pedagógicas da educadora *Cristina* que orientava e liderava, aquando da investigação, o grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, ou seja, o grupo que integrava as crianças que no presente ano letivo 2013/2014 ingressaram no primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico.

A educadora *Cristina* possui como formação académica uma licenciatura em educação de infância e, quando decorreu o estudo, tinha como experiência profissional em educação de infância 10 anos de serviço. As suas referências pedagógicas são Piaget e Freinet. Apesar da instituição ter como modelo curricular de referencia o modelo curricular Movimento da Escola Moderna, esta educadora refere que utiliza nas suas práticas “*uma mistura de todos*”¹⁰. O importante para a educadora *Cristina* é “*tirar partido daquilo que [as crianças] (...) trazem de casa. (...) As crianças podem não ter aparentemente nada para ensinar mas têm as potencialidades que a gente tem de estimular. (...) Uns têm mais apetência para uma coisa, outros têm mais apetência para outra*”¹¹.

Quanto ao grupo com o qual a educadora trabalha, este é constituído por 15 crianças, das quais 7 pertencem ao grupo de 4 anos e 8 ao grupo de 5 anos. O grande grupo está, normalmente, dividido nestes dois pequenos grupos fazendo com que as crianças se relacionem e comuniquem melhor com os pares da sua idade. O *António*, um menino de 4 anos, só interage com as crianças da sua idade e, muito ocasionalmente, com os adultos. Em momentos de grande grupo não são crianças muito ativas nem com muita iniciativa. Os dois pequenos grupos apresentam diferenças notórias ao nível do desenvolvimento global e, principalmente, ao nível do desenvolvimento linguístico e cognitivo. O *Nuno*, 5 anos, foi diagnosticado com défice de atenção e a *Beatriz*, 5 anos, “*troca algumas letras*”¹², no entanto nenhuma destas crianças tem uma educadora de apoio especializado, uma vez que as equipas de intervenção precoce não consideram estes casos como muito graves. Já o *Luís*, 5 anos,

¹⁰ Fonte: Entrevista E_HG_Cd

¹¹ Idem

¹² Idem

diagnosticado com dislexia, tem a visita semanal de uma educadora de ensino especial que trabalha com ele fora da sala de atividades. O *Marco*, 5 anos vive apenas com os avós e com a irmã, devido aos pais estarem a trabalhar fora. O *Cláudio*, 5 anos, é identificado pela educadora como sendo a criança mais desenvolvida do grupo.

A maioria das crianças pertence a um meio socioeconómico e cultural médio, apesar de existir uma minoria que pertence a um meio socioeconómico e cultural médio/alto. Os pais das crianças possuem maioritariamente o 9º ano de escolaridade. Os restantes possuem o 12º ano ou mesmo estudos superiores. A maioria das crianças habita na vila do Ferro, onde está situada a instituição, com exceção de 3 que moram na aldeia de Peraboa e na cidade da Covilhã.

3.1.2. Caracterização das instituições

Instituição Peter Pan

A instituição *Peter Pan* situa-se no centro da cidade da Covilhã; é uma IPSS e foi fundada em 1918. Surgiu após a 1ª Guerra Mundial com a finalidade de acolher “*várias meninas abandonadas às quais a guerra lhes roubou os pais*”¹³. Ao longo do tempo a instituição foi crescendo e acolhendo cada vez mais crianças e em 1935 mudou a sua localização, encontrando-se situada deste então nas instalações recuperadas de uma antiga fábrica pertencente à família do Cónego que acolheu as primeiras crianças. De 1965 até 2004, a Congregação das Irmãs Reparadoras de Nossa Senhora de Fátima eram as responsáveis por toda a ação educativa das crianças internas do lar de infância e juventude. Desde então o lar de infância e juventude dispõe de uma equipa técnica composta por duas psicólogas, uma assistente social – diretora técnica da instituição – uma educadora e pessoal auxiliar de ação educativa.

Para além do lar de infância e juventude, atualmente a instituição tem mais duas respostas sociais: o jardim de infância e a creche. O jardim de infância foi criado com a missão de dar apoio económico ao lar de infância e juventude. Atualmente, tanto o jardim de infância como a creche têm a missão de apoiar socialmente as famílias, numa perspetiva de cuidar, guardar, educar e inculcar valores nas crianças que as frequentam. São objetivos destas duas últimas respostas sociais facilitar a conciliação da vida profissional e familiar das famílias colaborando com estas nos cuidados e responsabilidades do desenvolvimento das crianças, “*assegurar o atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança*”¹⁴ e “*prevenir e despistar precocemente quanto à inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado*”¹⁵.

¹³ Fonte: PE facultado pela instituição

¹⁴ Fonte: RI facultado pela instituição

¹⁵ Idem

Estas duas respostas sociais possuem a mesma equipa técnica composta por uma coordenadora pedagógica que exerce simultaneamente funções de educadora de infância, quatro educadoras de infância e nove auxiliares de ação educativa. As educadoras têm uma média de onze anos de serviço. As educadoras com menos tempo de serviço têm oito anos e a coordenadora pedagógica é a que possui mais tempo de serviço – dezoito anos. Desde que entraram para a instituição (três educadoras há doze anos e duas há oito anos) têm-se mantido, considerando-se assim que existe estabilidade profissional na instituição.

Todas as educadoras possuem apenas a formação base – licenciatura em educação de infância. A instituição disponibiliza às educadoras vinte e cinco horas de formação contínua na instituição, por ano letivo. A área mais abrangida por este tipo de formação é a área das necessidades educativas especiais, sendo que a última formação recebida foi em “Perturbações na primeira infância”. A coordenadora pedagógica refere que existem outras necessidades de formação em áreas como, por exemplo, comunicação com as famílias.

Frequentam a instituição cento e uma crianças distribuídas por vinte e cinco no lar, quarenta e duas no jardim de infância e trinta e seis em creche. Duas crianças que frequentam o jardim de infância (uma na sala dos três anos e outra na sala dos cinco anos) são crianças institucionalizadas, sob a tutela da própria instituição. Uma destas crianças, a que pertence ao grupo dos três anos, está sinalizada como tendo NEE. Recebe apoio especializado por parte de “*uma educadora do Ministério da Educação*”¹⁶ que se dirige à instituição para trabalhar com a criança, seguindo as suas consultas de desenvolvimento, reunindo com a educadora da sala e com a diretora técnica do lar de forma a apoiar a criança. É a única criança sinalizada com NEE na instituição.

No que respeita ao lar de infância e juventude “*ainda não se notou muito a necessidade de internar crianças devido a carências de ordem socioeconómica*”¹⁷. Esta resposta social acolhe crianças que estão em risco de sofrer maus tratos físicos ou psicológicos. Quanto ao jardim de infância e à creche, a coordenadora pedagógica refere que não existem, no momento, crianças com necessidades socioeconómicas e/ou culturais graves. Cada família paga as mensalidades referentes, sendo que estas são fixadas caso a caso, de acordo com os rendimentos do agregado familiar.

Os grupos estão organizados por ano civil, ou seja, em cada grupo estão as crianças que nasceram entre 1 de janeiro a 31 de dezembro do mesmo ano. Neste momento no berçário estão as crianças que nasceram em 2011. Fazem parte da creche os grupos da sala de um ano e da sala de dois. Relativamente ao jardim de infância existem três salas: três, quatro e cinco anos respetivamente. Segundo a coordenadora pedagógica destas duas respostas sociais, a organização dos grupos é

¹⁶ Fonte: Entrevista E_PP_Cd

¹⁷ Fonte: Artigo do Jornal

feita desta forma uma vez que as crianças saem para o primeiro ciclo do ensino básico de acordo com o ano civil.

A instituição (nas respostas sociais de jardim de infância e creche) tem um projeto educativo anual. No ano letivo em que decorreu este estudo, o projeto educativo incidu sobre “A água – Fonte de vida”. A equipa educativa escolheu este tema uma vez que o consideraram atual e que não foi abordado nos últimos anos, principalmente pelo grupo, atual, dos cinco anos. O objetivo fundamental do projeto é *“levar a criança a descobrir que a água é um elemento indispensável à sobrevivência do homem, dos animais e das plantas”*¹⁸. Este projeto foi elaborado por todas as educadoras da instituição no início do ano letivo, sendo trabalhado de forma diferente em cada sala, consoante as faixas etárias das mesmas.

A avaliação do projeto compreende duas fases: reuniões trimestrais em que as educadoras avaliam o trabalho realizado assim como o desenvolvimento das crianças e uma reunião anual com o objetivo de se refletir *“sobre o desenvolvimento do projeto educativo ao longo do ano lectivo e debater as dificuldades sentidas com o intuito de progredir”*¹⁹.

O projeto educativo contempla a calendarização de algumas atividades a realizar por todos os grupos, como a comemoração de algumas efemeridades, o passeio anual e a festa de fim de ano.

No início do ano letivo é entregue aos encarregados de educação das crianças, um panfleto com o resumo do projeto educativo. Este tem a indicação do tema do projeto, uma pequena introdução sobre o tema, o objetivo fundamental, os objetivos gerais e as formas de avaliação do projeto e inclui também um pequeno texto sobre o que se pretende atingir e as características das crianças, de acordo com as várias idades. Cada encarregado de educação recebe o panfleto correspondente à faixa etária do seu educando.

Para além das atividades referidas no Projeto Educativo, a instituição oferece outras experiências educativas às crianças que a frequentam. São exemplos as idas à biblioteca municipal – hora do conto, o desfile de Carnaval pelas ruas da cidade, em conjunto com outras instituições do concelho e a participação num concurso de presépios feitos pelas crianças promovido por um centro comercial da região. Mediante pagamento extra, o jardim de infância em conjunto com uma empresa de prestação de serviços, disponibiliza às crianças que o frequentam atividades de enriquecimento curricular: inglês, atividade física e motora e expressão musical.

A instituição não tem como referência nenhum modelo pedagógico em particular. Segundo a coordenadora pedagógica as educadoras baseiam-se nas OCEPE e orientam a sua intervenção educativo-pedagógica com um sentido eclético, no que

¹⁸ Fonte: PE facultado pela instituição

¹⁹ Idem

aos modelos pedagógicos diz respeito, dando, contudo, liberdade de escolha à criança, ouvindo-a e respeitando-a.

Instituição Hansel & Gretel

A instituição *Hansel & Gretel* situa-se na vila do Ferro, pertencente ao concelho da Covilhã. É uma vila predominantemente rural que dista cerca de onze quilómetros da Covilhã. É uma IPSS e foi fundada em 1989. Tem como missão “*promover a qualidade de vida e bem-estar da população idosa e da infância (...), prestando cuidados personalizados e eficientes, e desenvolvendo actividades na comunidade, tendo em vista a integração social*”²⁰. É finalidade da mesma ser uma referência para a comunidade em geral “*assegurando a continuidade e a sustentabilidade dos serviços prestados com confiança, qualidade e profissionais qualificados*”²¹. O humanismo, a igualdade e o respeito, o profissionalismo e a solidariedade são os valores que a instituição defende.

Atualmente, a instituição abarca várias respostas sociais: lar de idosos, centro de dia, apoio domiciliário a idosos, jardim de infância e creche. Para além destas, a instituição faz recolha e distribuição de donativos provenientes do Banco Alimentar e outras entidades. O objetivo da instituição para as respostas sociais de creche e jardim de infância é “*proporcionar experiências e oportunidades para o desenvolvimento harmonioso da criança no domínio sócio-afectivo, psico-motor e intelectual, em estreita colaboração com o meio de inserção da criança na família e na comunidade*”²².

A equipa técnica, neste momento, é composta por uma assistente social – diretora técnica da instituição, uma animadora sociocultural, três educadoras de infância – uma delas acumula funções de coordenadora pedagógica – e sete auxiliares de ação educativa. As educadoras têm uma média de seis anos de serviço. A educadora que tem menos tempo de serviço é a que se encontra neste momento na creche e tem dois anos de serviço. A educadora com mais tempo de serviço é a diretora pedagógica da instituição, que possui dez anos de serviço. Com exceção da coordenadora pedagógica, as restantes profissionais começaram nesta instituição a sua atividade laboral. Poderemos dizer que existe estabilidade profissional nesta instituição, ressalvando que no final do ano letivo anterior ao estudo, a então coordenadora pedagógica e, também, educadora de infância da instituição deixou a mesma por decisão pessoal. A coordenadora pedagógica atual refere que a única mobilidade que existiu nos últimos anos foi a contratação de uma educadora de infância para cobrir a baixa de parto e licença de maternidade de uma das educadoras atuais.

²⁰ Fonte: documento facultado pela instituição

²¹ Idem

²² Fonte: PE facultado pela instituição

Todas as educadoras possuem apenas a formação base – licenciatura. A instituição oferece-lhes algumas formações de forma esporádica. A última formação foi pedida pela equipa de trabalho e foi na área dos primeiros socorros. As educadoras sugeriram à direção uma formação na área das NEE.

Frequentam a instituição sessenta e nove crianças distribuídas por trinta e cinco na resposta social creche e trinta e quatro na resposta social jardim de infância. Os grupos estão organizados da seguinte forma: frequentam o berçário as crianças desde os quatro meses até adquirirem a marcha; à medida que vão adquirindo a marcha passam para a sala das necessidades transitórias até fazerem dois anos. Ainda da resposta social creche faz parte a sala dos dois anos. Relativamente ao jardim de infância existe a sala dos 3 anos e a sala onde estão as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Esta organização tem a ver com o número de crianças, de cada faixa etária, que frequentam a instituição e com o número máximo de crianças por grupo, permitido por lei. Na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, no artigo 7º referente à capacidade e organização do espaço em creche, podemos ler “1- A creche está organizada em unidades autónomas de grupos de crianças cuja distinção assenta nas características específicas das diferentes faixas etárias. 2 – o número máximo de crianças por grupo é de: a) 10 crianças até à aquisição da marcha; b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses. (...) 5- Cada grupo funciona obrigatoriamente em sala própria, sendo a área mínima de 2m² por criança”. Relativamente à resposta social de educação pré-escolar, está regulamentado que “cada sala de educação pré-escolar deve ter uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças” (Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho), sendo a área mínima de 2m² por criança (Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto).

Nenhuma das crianças que frequenta a instituição é institucionalizada e apenas uma está sinalizada com NEE. No entanto, a coordenadora pedagógica refere que existem na instituição casos de outras crianças que deveriam ser apoiadas por uma educadora de intervenção precoce como é o caso desta. Não o são porque não são casos considerados muito graves e a equipa de intervenção precoce tem poucos recursos para atender a tantas crianças necessitadas do concelho. A criança apoiada pertence ao grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. As crianças que frequentam a instituição não têm necessidades socioeconómicas e/ou culturais graves.

A instituição tem um projeto educativo que orienta as práticas institucionais e das próprias educadoras com cada grupo de crianças. Este é um projeto trianual (2010-2013) e tem como tema “Crescer com a Arte”. Cada ano letivo aborda três formas diferentes de arte. “Este tema surgiu da necessidade que [a instituição tem vindo a verificar ao longo do tempo] a nível local, uma vez que as crianças estão inseridas num meio onde o contacto com diferentes formas de expressão artística é pouco acessível”²³.

²³ Fonte: PE facultado pela instituição

Para avaliar este projeto, o mesmo grupo de educadoras que o elaborou, recolhe dados avaliativos através de conversas de grupo, conversas individuais com as crianças, reuniões de equipas, observações diretas das atividades desenvolvidas, preenchimento de grelhas de observação/avaliação e do diálogo com a comunidade educativa e os seus cooperantes.

Em cada ano letivo, o grupo de educadoras elabora um projeto curricular para cada uma das duas respostas sociais. Neste ano letivo estes projetos abordam o cinema, fotografia e banda desenhada.

A instituição disponibiliza às crianças, mediante um pagamento extra mensalidade, em conjunto com uma empresa de prestação de serviços diversas atividades de enriquecimento curricular: atividade física e motora, inglês, expressão musical e ciências. Para além destas atividades, a instituição proporciona outras atividades e experiências educativas, mencionadas no plano anual de atividades, realizadas na sua maioria por todas as crianças e algumas vezes com a colaboração dos utentes e equipa técnica das respostas sociais do lar de idosos e centro de dia. Relativamente à resposta social de jardim de infância todos os dias comemorativos são marcados por atividades únicas. Por exemplo, no dia da alimentação as crianças desta resposta social foram à horta que a instituição tem para conhecer a origem e as diferenças entre alguns legumes. No dia da terceira idade foram ao lar e centro de dia da instituição realizar atividades com os idosos. Segundo a coordenadora pedagógica, a instituição e as próprias educadoras em cada grupo tentam responder às diferentes necessidades utilizando os recursos de que dispõem.

Esta é uma instituição que tem como modelo pedagógico de referência o Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo o projeto educativo este é o modelo pedagógico que melhor fundamenta a prática pedagógica da instituição uma vez que *“assenta numa prática democrática da gestão das actividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da acção dos educadores que dele fazem parte, [proporcionando] uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola”*²⁴.

3.1.3. Caracterização das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças das instituições e população-alvo

Em seguida iremos indicar as potencialidades e as vulnerabilidades, assim como as oportunidades e ameaças de cada instituição no que concerne ao problema de investigação inicial.

Para realizar as seguintes análises SWOT, iremos recorrer a todos os dados que obtivemos do estudo das instituições – análise das entrevistas, das observações e

²⁴ Fonte: PE facultado pela instituição

documental – e, à luz do quadro teórico referido no capítulo 2 deste trabalho, avaliaremos as instituições em torno do objeto de estudo.

Uma vez que subsistem substanciais diferenças entre as análises documentais e a retórica presente nas entrevistas e nas observações que efetuámos, existem alguns contrassensos em torno de alguns tópicos presentes nas forças/fraquezas e oportunidades/ameaças. Nas forças e fraquezas estão registados os tópicos que se verificavam no momento do estudo e nos restantes estão listados os fatores que podem constituir no futuro oportunidades e ameaças ao objeto de estudo. No entanto, só depois de elencarmos todos os tópicos avaliativos nestas categorias, poderemos retirar conclusões.

Análise SWOT da instituição Peter Pan

Tabela 1- Análise SWOT da instituição Peter Pan em torno do objeto de estudo

| Forças | Fraquezas |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O PE refere a importância da aquisição de competências de resolução de problemas e cooperação como fundamentais para o desenvolvimento da vida em sociedade das crianças; 2. O PE é elaborado por todas as educadoras da instituição; 3. São realizadas ao longo do ano algumas atividades com a comunidade educativa exterior à instituição; 4. Não existência de mobilidade docente na instituição faz com que exista mais e melhor trabalho em equipa; 5. As educadoras da instituição utilizam nas suas práticas atividades adaptadas de brochuras da DGIDC, tendo já apresentado alguns resultados dessas atividades em | <ol style="list-style-type: none"> 1. O tema do PE “A água – Fonte de vida” é um tema recorrente. As crianças estão familiarizadas com as questões da água como “<i>fonte de vida da qual todos dependemos e cuja qualidade se encontra ameaçada</i>”²⁵, uma vez que este é um tema muitas vezes abordado tanto em contexto jardim de infância como em contexto familiar; 2. O PE determina conteúdos e objetivos muito específicos a serem alcançados pelas crianças²⁶; 3. O PCT foi elaborado pela educadora sem a participação das crianças e das famílias; 4. Todas as crianças são obrigadas a realizar diariamente as fichas do manual ou outras sugeridas pela educadora. Para além de ser uma |

²⁵ Fonte: PE facultado pela instituição

²⁶ Sendo o PE o projeto educativo da instituição e não apenas de um grupo, a forma como estão redigidos os conteúdos e os objetivos a alcançar, não permite que o projeto cumpra uma das suas funções “*divulgar junto de outros, nomeadamente os pais, a forma como a escola funciona, quais são as suas opções e a sua dinâmica na previsão de um futuro que pretende atingir*” (Ministério da Educação, 1998: 119), fazendo com que a instituição entregue aos pais um folheto com um resumo do PE (um para cada grupo de crianças) com os conteúdos e objetivos a atingir por cada grupo de crianças.

- | | |
|--|--|
| <p>Encontros de Educação Pré-escolar;</p> <ol style="list-style-type: none">6. O PCT determina atividades e objetivos pedagógicos que abrangem as diversas áreas de desenvolvimento definidas pelas OCEPE e, ao mesmo tempo, permitem que as crianças participem e escolham democraticamente as atividades a desenvolver ao longo do ano;7. A educadora usa as OCEPE como referência para as suas práticas pedagógicas;8. A educadora utiliza nas suas práticas alguns instrumentos de trabalho (semelhantes aos do MEM) que requerem uma participação efetiva das crianças e as ajudam a responsabilizar-se, auto avaliar-se e avaliar os seus pares;9. A organização temporal que a educadora promove tem diversos momentos que conferem à criança o poder de decidir o que querem e como querem fazer determinada atividade;10. A organização espacial da sala de atividades foi pensada pela educadora juntamente com as crianças do grupo;11. A educadora faz as planificações semanais identificando apenas os temas a abordar e as crianças propõem as atividades que vão realizar (muitas vezes a educadora leva-os, através do dialogo, a ir pelo caminho que ela deseja);12. As atividades estão, normalmente, inseridas nos contextos de vida das crianças; | <p>prática com tendência escolarizante²⁷, estas fichas são realizadas durante o período de almoço da educadora, parecendo assim que as fazem para ocupar um espaço “morto”. Esta atividade contradiz a força 6, ou seja, a participação e escolha democrática das atividades pelas crianças;</p> <ol style="list-style-type: none">5. Atividades como inglês, educação física e educação musical, que fazem parte da rotina semanal do grupo, no decorrer da prática diária, são pagas fora da mensalidade que as famílias pagam;6. As famílias não participam na avaliação das crianças;7. As crianças têm pouco poder de decisão quanto aos materiais que utilizam nas diversas atividades;8. A educadora não possui formação contínua (por via de formação académica ou ações de formação contínua) que lhe permita refletir sobre as suas práticas e melhorá-las;9. A educadora não adapta o currículo, nem as suas práticas, às crianças com diferentes necessidades. Não há estimulação da educadora para que as crianças trabalhem em equipa a não ser em atividades pontuais em grande grupo;10. A constituição dos grupos, na resposta social educação pré-escolar, não segue as recomendações das OCEPE. Ou seja, a organização dos grupos segue uma tendência homogénea em vez de uma tendência |
|--|--|

²⁷ As crianças estão a fazer as fichas do manual, todos os dias, durante uma hora e meia, numa sala própria - constituída maioritariamente por secretárias e cadeiras - para o efeito.

13. Quando alguma criança sente mais dificuldades a educadora interage individualmente ou em grupo com essa criança. Por vezes pede a outra criança para ajudar a que tem dificuldades;
14. Salvo raras exceções são as crianças que fazem a gestão das normas e regras da sala num momento criado pela educadora para tal;
15. A avaliação das atividades é, algumas vezes, realizada juntamente com as crianças.

heterogénea no que às idades diz respeito²⁸.

| Oportunidades | Ameaças |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O grupo de crianças é ativo e comunicativo; 2. A instituição situa-se no centro da cidade da Covilhã²⁹; 3. A instituição tem como missão apoiar socialmente as famílias, prevenindo e despistando precocemente diferentes necessidades das crianças, assegurando o encaminhamento mais adequado; 4. A instituição participa em todas as atividades sugeridas pela comunidade educativa exterior à instituição; 5. A instituição promove a continuidade dos educadores com o grupo de crianças, ao longo da estadia destas na instituição; 6. A instituição não tem como referencia nenhum modelo pedagógico. Dá livre arbítrio às educadoras para | <ol style="list-style-type: none"> 1. A instituição só fornece a formação contínua obrigatória na legislação e a área mais comum destas formações são as NEE, tendo como consequência a fraqueza 8; 2. A instituição não está fisicamente adaptada para receber crianças com dificuldades motoras; 3. A conceção existente para o grupo de trabalho que inovação pedagógica é apenas passar algo da teoria à prática; 4. A comunicação escola-família é fraca. |

²⁸ A constituição heterogénea é apontada na diferente literatura como um aspeto positivo quando se quer desenvolver uma atitude prática baseada nas conceções socioconstrutivistas que suportam, por um lado, as OCEPE e, por outro, os modelos pedagógicos/curriculares que enfatizam a criança e a entendem como uma pessoa com direito à participação.

²⁹ É considerada oportunidade uma vez que aqui o grupo de crianças tem acesso a outras atividades, que as crianças das freguesias limítrofes (como é o caso do outro grupo) não têm. No entanto, se considerarmos que a comunidade educativa, nas freguesias, é muito mais próxima da Escola, esta instituição situar-se no centro da cidade é uma ameaça.

- efetuarem as suas práticas (escolhendo o modelo que mais se adequa às mesmas), desde que respeitem as OCEPE e as escolhas e liberdades das crianças³⁰;
7. Preocupação da instituição em “inovar” pedagogicamente, tendo já participado numa investigação neste sentido, junto da Universidade de Aveiro;
 8. Em caso de haver crianças em lista de espera para entrar na instituição, esta dá preferência a crianças em situação de risco;
 9. O PE tem abertura para os educadores promoverem práticas pedagógicas participativas;
 10. A educadora considera que a missão do educador de infância é dotar as crianças de competências, através da interação com os materiais que a educadora fornece;
 11. A educadora considera que a educação pré-escolar tem um papel muito importante na igualdade de oportunidades para as crianças;
 12. A educadora sente necessidade de mais formação contínua e tenta procurar respostas teóricas às dúvidas que lhe vão surgindo.

Análise SWOT da instituição Hansel & Gretel

Tabela 2- Análise SWOT da instituição *Hansel & Gretel* em torno do objeto de estudo

| Forças | Fraquezas |
|--|---|
| 1. O PE tem um tema bastante abrangente. Tem como tema “Crescer com a Arte”. Segundo o PE “A | 1. O grande grupo que fez parte do estudo está dividido em dois pequenos grupos que não interagem |

³⁰ Segundo Oliveira-Formosinho (2007: 31-32) “O modelo pedagógico pode ser um muro ou uma janela que facilita ou dificulta a jornada de aprendizagem (...). O modelo pedagógico como janela constitui-se em uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de co-construção do conhecimento e da ética”.

Educação pela Arte é a única que se apresenta como uma metodologia que abrange todas as dimensões da personalidade, em especial, aquela que frequentemente é esquecida pelas outras metodologias – o desenvolvimento afectivo-emocional”³¹;

2. O PE é elaborado em equipa por todas as educadoras da instituição;
3. A estabilidade docente na instituição;
4. Em alguns dias comemorativos são organizadas atividades para as crianças junto da comunidade educativa;
5. Dentro da atividade a educadora, normalmente, dá a escolher às crianças de entre duas ou três hipóteses;
6. A educadora, individualmente ou em grande grupo, interage com uma determinada criança quando esta sente alguma dificuldade;
7. As crianças manipulam livremente os materiais que estão à sua disposição na sala.

espontaneamente nem com regularidade;

2. Atividades como atividade física e motora, inglês, expressão musical e ciências são disponibilizadas às crianças mediante o pagamento extra à mensalidade. Estas atividades decorrem ao longo do dia. Quem não frequenta as mesmas fica na sala de outro grupo;
3. O tema do PCT é sempre o mesmo quando a educadora está com o grupo etário 5-6 anos;
4. A planificação anual registada no PCT é muito específica, ou seja, pouco aberta a questões eventualmente colocadas pelas crianças ao longo do ano;
5. O PCT foi elaborado pela educadora sem a colaboração das crianças e das famílias;
6. A organização do espaço foi falada pela educadora com as crianças, no entanto estas não participaram ativamente na sua organização;
7. Todos os dias em que não existem atividades ‘extra curriculares’ as crianças realizam fichas dos seus manuais³²;
8. Não existem momentos ao longo da rotina diária para as crianças, em grande grupo, colaborarem no processo de decisão acerca do que desejam fazer, quais os problemas que desejam resolver;
9. A educadora não possui formação contínua (por via de formação académica ou ações de formação

³¹ Fonte: PE facultado pela instituição

³² À luz das pedagogias hodiernas da infância, esta prática contradiz a liberdade de escolha das crianças. Esta prática demonstra também uma opção educativa pouco planeada e de escolarização antecipada - na falta das outras atividades, fazem-se fichas de manuais.

| | <p>contínua) que lhe permita refletir sobre as suas práticas e melhorá-las;</p> <p>10. A educadora não utiliza como referência o mesmo modelo curricular que a instituição diz promover;</p> <p>11. É a educadora que propõe as atividades às crianças;</p> <p>12. Excetuando algumas atividades esporádicas não foi observado nenhum envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças;</p> <p>13. A educadora não adapta o currículo, nem as suas práticas, às crianças com diferentes necessidades. Não há estimulação da educadora para que as crianças trabalhem em equipa a não ser em atividades pontuais em grande grupo;</p> <p>14. Na resposta social educação pré-escolar, a constituição dos grupos não segue as recomendações das OCEPE.</p> |
|--|--|
| Oportunidades | Ameaças |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. A instituição tem como missão integrar socialmente as crianças e idosos; 2. A instituição referencia o MEM como modelo curricular que utiliza; 3. A instituição põe à disposição dos educadores vários espaços para estes utilizarem como ambiente às suas práticas: horta, piscina, pavilhão multiusos, espaço do centro de dia e do lar de idosos; 4. O PE refere ser necessário ir <i>“de encontro às necessidades da comunidade escolar na qual se insere a Escola, como espaço dinamizador de actividades e favorecedor do desenvolvimento global das</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. A instituição fornece pouca formação contínua aos funcionários. A que dá é nas áreas das NEE e primeiros socorros; 2. A instituição situa-se numa freguesia limítrofe à cidade da Covilhã³⁴; 3. A instituição, na maioria dos casos, não promove a continuidade dos educadores com o grupo de crianças ao longo da estadia destas na instituição. |

*competências dos alunos nele envolvidos*³³;

5. A educadora considera ser importante tirar partido das potencialidades das crianças;
6. A educadora sente necessidade de mais formação contínua.

3.2. Conclusões comparativas do estudo efetuado em torno do problema objeto de estudo

Como já foi referido, a recolha de dados para realizar este estudo/diagnóstico partiu de vários instrumentos: entrevistas, observação e análise documental. Inicialmente, cada tipo de dados foi analisado separadamente e depois foi feita uma triangulação de todos. Assim foi possível realizar as caracterizações anteriores.

Vamos agora proceder a uma análise comparativa das duas instituições, tendo em consideração as caracterizações efetuadas no subcapítulo 3.1 e o estudo teórico realizado no capítulo 1 deste trabalho.

Nem a educadora *Marta*, nem a educadora *Cristina* utilizam um modelo pedagógico totalmente participativo nas suas práticas pedagógicas, no entanto as práticas da educadora *Marta* são as mais participativas. Esta, para além de seguir efetivamente as indicações da OCEPE no que diz respeito à participação das crianças na organização do espaço, na elaboração das normas e regras da sala, na resolução de conflitos, entre outros aspetos, também demonstra a consciência que tem acerca da participação no processo ensino-aprendizagem, pela forma como se relaciona com as crianças e pela organização temporal que utiliza.

A utilização de alguns instrumentos, como o quadro das presenças e o quadro do comportamento, facilitam tanto a organização do grupo, como a tomada de consciência de pertença ao grupo e, conseqüentemente o respeito pelo outro. “*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, 2007: 36).

Para além de usar instrumentos de trabalho (semelhantes aos do MEM), a educadora *Marta* promove uma organização temporal que permite dar voz ao grupo

³⁴ É considerada ameaça uma vez que aqui o grupo de crianças ao não sair da sua “zona de conforto” não se questiona sobre as novas vivências. No entanto, é uma oportunidade se considerarmos que esta instituição se localiza numa freguesia e a comunidade educativa, nestes locais, é muito mais próxima da Escola.

³³ Fonte: PE facultado pela instituição

de crianças, sendo esta sempre mediada pela própria educadora. Nestes momentos as crianças manifestam a sua opinião sobre as atividades em que participam, sobre o que aprendem e, ao mesmo tempo, autoavaliam-se e avaliam os seus pares. Fisher (2004), cit. por Marchão (2012: 185) refere que “quando as crianças se envolvem na (auto) avaliação adquirem um maior sentido sobre as experiências em que se envolvem”. Ritchhart, Palmer, Church & Tishman (2006), citados por Marchão (2012) consideram esta uma boa prática, uma vez que cria “momentos e disposições para as crianças aprenderem a pensar de forma crítica” (op. cit: 186). Ainda a mesma autora refere que “discutir e decidir em grupo (pares e adulto), à luz dos contributos de Vygotsky, implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas” (Pimentel, 2007, cit. por Marchão, 2012: 222).



Figura 3 - Fotografia do 'Quadro das Presenças' e do 'Quadro do Comportamento' na instituição Peter Pan.

A educadora *Cristina* desenvolve uma abordagem mais transmissiva. Esta educadora, cujo grupo de crianças integra crianças de dois níveis etários diferentes – 4,5 e 5,6 –, opta, normalmente, por separar o grande grupo em dois pequenos grupos. Esta opção é visível tanto na organização do espaço que pensou (ver anexo G – planta da sala de atividades da instituição *Hansel & Gretel*), como nos manuais de fichas que cada criança adquiriu e realiza na sala de atividades. Usualmente propõe e explica a atividade que as crianças irão realizar em grande grupo e depois, em pequeno grupo, e sem interação entre crianças de faixas etárias diferentes, realizam as fichas ou tarefas. Não existem momentos, ao longo da rotina diária deste grupo, que potencie a participação das crianças quanto ao que estas desejam fazer ou sobre os seus problemas e inquietações sobre o mundo que as rodeia.



Figura 4 - Forma como a atividade 1 (Instituição *Hansel & Gretel*, sessão de observação n.º 2) é proposta/apresentada

Tanto numa instituição como noutra, as atividades de enriquecimento curricular - no caso da *Peter Pan* - inglês, educação física e educação musical; no caso da *Hansel & Gretel*: atividade física e motora, inglês, expressão musical e ciências - decorrem no período de prática da educadora, embora sejam lecionadas por outros professores. Só frequentam estas atividades as crianças que pagam um determinado valor monetário extra-mensalidade. As restantes ficam a brincar nas diferentes áreas da sala ou a terminar alguma tarefa não concluída anteriormente. Consideramos esta prática como pouco inclusiva e algo discriminatória. Uma vez que como nem todas as crianças frequentam estas atividades, visto que acrescentam um custo às famílias, não deveriam ocorrer durante o período pedagógico da educadora. Por outro lado, a acontecerem durante este período, estas deveriam ser planeadas e orientadas pelas educadoras, uma vez que têm competências para tal. No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no anexo I, Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, ponto III, integração do currículo, pode ler-se:

“2- No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância: (...)

e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;

f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;

g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;

h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas; (...)

j) Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.

3 - No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância:

a) Promove actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos;

b) Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica;

c) Cria oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida;

d) Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente;

e) Promove a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos”

Estas actividades ao serem promovidas pelas educadoras, por um lado, incluíam todas as crianças, não discriminando as que não têm possibilidades financeiras para as frequentar. Por outro, sendo a educadora a profissional que melhor conhece o grupo de crianças e os projetos/actividades que estas estão a desenvolver/estão inseridas, poderia aqui incluir as actividades de enriquecimento curricular. No entanto, consideramos que estas actividades deveriam ser promovidas depois do período pedagógico diário, tal como acontece nos estabelecimentos de educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico públicos. No Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, que regulamenta as actividades de animação e apoio à família – AAAF - (destinadas às crianças na educação pré-escolar) e as actividades de enriquecimento curricular (destinadas às crianças no 1º ciclo do ensino básico), pode ler-se, na secção II, artigo 3º, que estas decorrem “antes ou depois do período diário de actividades educativas” e que “é da responsabilidade dos educadores titulares de grupo assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AAAF, tendo em vista garantir a qualidade das actividades desenvolvidas” (op. cit. artigo 4º).

Similarmente, as duas instituições, e conseqüentemente as duas educadoras que participaram no estudo, optam por propor aos encarregados de educação das crianças a aquisição de manuais de fichas, que estão na instituição e que as crianças vão fazendo ao longo do ano com a ajuda da educadora.

Na instituição *Hansel & Gretel* estes manuais são utilizados em todos os dias da semana em que não estão programadas actividades de enriquecimento curricular. Normalmente, o tema que a educadora está a abordar é o tema das fichas que as crianças vão realizar. Na instituição *Peter Pan*, todos os dias existe um momento, depois de almoço, onde as crianças vão para a ‘sala do saber’ e realizam o número de

fichas do livro que a educadora determina. O tema destas pode ou não corresponder ao tema que estão a abordar na sala de atividades.

Consideramos esta obrigatoriedade em realizar as fichas dos manuais uma má gestão/opção pedagógica, uma vez que, em primeiro lugar, na instituição *Hansel & Gretel* pode sugerir uma punição para as crianças, ou seja, as crianças que não apreciam realizar as fichas, têm de as realizar quando não têm atividades de enriquecimento curricular, normalmente mais participadas, mais ativas, de maior envolvimento e de maior agrado para as crianças. Em segundo lugar, na instituição *Peter Pan*, pode ser vista como uma escolarização precoce, uma vez que as crianças passam todos os dias, numa sala com caracterização idêntica às salas do 1º ciclo do ensino básico, entre uma hora e meia a duas horas a realizar fichas, que muitas vezes não têm em conta as atividades que estão a desenvolver fora deste período. Podemos associar a esta prática também uma má planificação das atividades pedagógicas por parte das educadoras. Ou seja, parece-nos que, como a educadora *Cristina* tem pouco tempo para planificar, uma vez que acumula funções de coordenação pedagógica, e muitas vezes tem de se ausentar da sala de atividades para resolver problemas relacionados com esta função, as fichas dos livros, que podem ser orientadas pela auxiliar de ação educativa, são a primeira opção. Na instituição *Peter Pan*, esta opção pedagógica pode também dever-se ao facto das crianças terem de realizar alguma atividade durante o período de almoço da educadora *Marta*. Uma vez que um dos dormitórios da instituição fica localizado ao lado da sala de atividades do grupo de crianças observado, a educadora opta por levar as crianças para a ‘sala do saber’ e colocar as crianças a realizar as fichas, supervisionadas pela auxiliar de ação educativa do grupo.

À luz do quadro teórico que apresentámos, este modo de agir pode enquadrar-se numa pedagogia do tipo transmissivo, mais centrada no ensino do que na aprendizagem das crianças e, tal como diz Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013: 28) “(...) este processo vive de uma iniciativa exterior à sala (...) acentuando a função respondente da criança e optando por propostas estandardizadas para a sala de atividades” e “(...) o centro deixa de ser a criança, e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados para essa transmissão, que se encontram disponíveis no mercado.”

Quanto aos projetos educativos das instituições estudadas, estes vão ao encontro da conclusão a que chegamos no capítulo 1 deste trabalho: a capacidade de resolução de problemas, cooperação e desenvolvimento afetivo-emocional como competências fundamentais para o desenvolvimento da vida em sociedade das crianças, o seu sucesso educativo e integração social. No entanto a retórica nos projetos educativos não é evidente nas práticas pedagógicas que foram observadas.

Em cada uma das instituições este projeto é elaborado em equipa por todas as educadoras da instituição, no entanto não tem repercussões iguais nas duas instituições, no que concerne ao desenvolvimento dos projetos curriculares de turma.

Enquanto na instituição *Peter Pan*, o projeto curricular de turma, elaborado unicamente pela educadora *Marta*, vai no seguimento das opções metodológicas do projeto educativo, determinando objetivos pedagógicos abrangentes a diversas áreas de conteúdo e permitindo que as crianças escolham democraticamente e participem nas atividades que desejam executar, na instituição *Hansel & Gretel* tal já não acontece. Nesta última, o projeto educativo refere ter como modelo curricular utilizado na instituição o MEM, contudo nem o projeto curricular de turma, também elaborado unicamente pela educadora *Cristina*, nem as práticas pedagógicas observadas desta corroboram com o que o projeto educativo diz. Nesta instituição, a educadora estudada utiliza sempre o mesmo tema para o PCT, quando se encontra num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Para além disso, a planificação anual registada neste projeto é muito específica, ou seja, pouco aberta às questões, interesses e necessidades das crianças do grupo. Segundo Marchão (2012) são estes contributos, incluídos no PCT, que dão resposta à individualidade de cada criança. “*No modo participativo, em que cada criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos seus interesses como base para a experiência e a sua estruturação*” (Oliveira-Formosinho, 2007, cit. por Marchão, 2012: 208).

Poderíamos considerar esta crítica resultante de uma comunicação deficitária entre a educadora e os órgãos de liderança – direção pedagógica da instituição mas não é possível uma vez que a educadora *Cristina* acumula a função de diretora pedagógica da instituição.

Outra crítica que se pode fazer a ambas as instituições tem a ver com a constituição dos grupos, nas respostas sociais de educação pré-escolar. Na instituição *Peter Pan* as crianças estão divididas por três salas de acordo com a sua faixa etária: 3-4 anos, 4-5 anos e 5-6 anos. Na instituição *Hansel & Gretel* a divisão efetua-se em duas salas (uma com as crianças com idade compreendida entre os 3-4 anos e outra sala, a que estudámos, com crianças entre os 4 e os 6 anos). Compreendemos esta divisão tendo em conta que ambas as instituições são IPSS e sobrevivem graças aos rendimentos auferidos com as mensalidades das crianças que frequentam as instituições. Como estas têm um grande número de crianças inscritas e como, segundo a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho), cada grupo tem de ter entre 20 a 25 crianças, as direções e coordenações pedagógicas das instituições optam por arrumar as crianças por faixa-etária/ano cívil para uma mais fácil organização e gestão. A instituição *Hansel & Gretel* apenas apresenta um grupo com duas faixas etárias próximas porque não é possível formar um grupo só com crianças com idades entre os 4-5 anos e outro só com crianças entre os 5-6 anos, uma vez que não há, no ano letivo em que se efetuou o estudo, crianças em número suficiente para os dois grupos. Embora estas duas faixas etárias estejam juntas, a maioria das atividades são diferentes para cada uma delas, assim como algumas rotinas diárias. Por exemplo, todas as crianças entre os 4 e os 5 anos fazem a sesta e,

enquanto isso, as restantes crianças do grupo realizam outra atividade apenas a si destinada.

Apesar de esta opção ser recorrente nas IPSS não se coaduna com as opções socioconstrutivistas que suportam as OCEPE. Segundo as OCEPE *“a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”* (Ministério da Educação, 2007: 35). Também os modelos pedagógicos/curriculares que entendem a criança como um ser com direito à participação referem que *“a constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural (...) [garante] o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas”* (Niza, 2013: 149).

Finalmente, apesar destas educadoras terem práticas pouco participativas, o ambiente em que se encontram apresenta alguns estimulantes à sua implementação. Podemos referir, por exemplo, que a instituição *Hansel & Gretel*, apesar de se situar numa freguesia limítrofe à cidade, fazendo com que a instituição não consiga proporcionar às crianças algumas experiências que as permitam questionar-se sobre outras temáticas, tem vários espaços exteriores – a horta, a piscina, o pavilhão multiusos, entre outros – que podem possibilitar *“a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais”* (Ministério da Educação, 2007: 39).

4. Projeto de intervenção

Dweck (1968, cit. por Katz & Chard, 1997: 79) refere que *“quanto mais as crianças se centram em aprender e progredir, maior é a probabilidade de manterem estratégias eficazes (ou melhorarem as estratégias) perante uma dificuldade ou um insucesso”*. Ou seja, quantas mais competências em resolução de problemas as crianças tiverem, mais facilmente conseguem superar adversidades e percorrer caminhos de sucesso. Como já referimos, abordagens metodológicas participativas incitam as crianças a desenvolver este, e outros, tipos de competências. Tendo em conta o aumento das desigualdades que se têm vindo a verificar na população em geral e, conseqüentemente, nas crianças, consideramos que devemos difundir estratégias que promovam percursos de sucesso.

Depois de identificados os problemas e necessidades da população decidimos elaborar um projeto de intervenção orientado tanto para a resolução dos problemas encontrados no diagnóstico, como para a prevenção – intervenção precoce de percursos de insucesso.

Tal como Pereira (s.d.) consideramos que a educação é o principal condutor de mudança, desenvolvimento, transformação, integração social e da potenciação pessoal, social e comunitária das crianças (e de todos os indivíduos). Nesta linha, na intervenção que pretendemos fazer através deste projeto, utilizando por um lado metodologias assentes em princípios ecológico-desenvolvimentais e, por outro, metodologias de investigação-ação, a educação e o desenvolvimento de competências em resolução de problemas são encaradas como *“facilitadores do processo de mudança de atitudes e do envolvimento (...) no sentido de que, cada vez mais, as [crianças] (...) sejam as construtoras dos seus próprios destinos”* (Pereira, s.d.:4).

O primeiro agente educativo é a família, complementado pelo jardim de infância/escola. Não é viável intervir diretamente em todas as famílias, no entanto podemos intervir nas escolas, neste caso nas práticas pedagógicas dos educadores de infância estendendo, deste modo, a intervenção junto das famílias e de toda a comunidade. As metodologias participativas, para além, de como já referimos, promoverem competências fundamentais para a resolução do problema a que nos dispomos, promovem a interação das crianças com o meio e deste com as crianças e são, por isso, a nossa aposta para a intervenção.

Decidimos denominar este projeto *Corcunda de Notre Dame*. Na história escrita por Victor Hugo, em 1831, Quasimódo foi abandonado pelos pais devido às suas diferenças e foi excluído socialmente toda a sua vida. Pretendemos através desta intervenção, por via das práticas pedagógicas dos educadores de infância, que estes identifiquem as diversas desigualdades que as crianças transportam (e indiretamente as suas famílias), neutralizem essas desigualdades, sem destruir a sua individualidade e, preventivamente, promovam nas crianças competências de resolução de problemas que as podem levar a percursos académicos, pessoais e sociais de sucesso.

No segundo ano de intervenção são também destinatários do projeto os órgãos de liderança dos estabelecimentos que decidiram participar na primeira fase do projeto, nomeadamente os diretores pedagógicos dessas instituições.

4.1. Objetivos

Partimos das necessidades levantadas no final do diagnóstico e dos objetivos iniciais deste Trabalho de Projeto para estabelecermos três grandes objetivos gerais, cada um deles com três objetivos específicos e respetivos indicadores de avaliação para este projeto de intervenção. Estes objetivos são também as metas finais do projeto de intervenção, uma vez que abarcam todo o projeto.

Objetivo Geral 1

Contribuir para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e mormente participativas dos educadores de infância do concelho da Covilhã.

Objetivo Especifico 1.1

Promover a formação de educadores de infância e de membros dos órgãos de liderança das instituições educativas, do concelho da Covilhã, em modelos pedagógicos participativos inscritos nas pedagogias participativas para a educação de infância.

Objetivo Especifico 1.2

Promover práticas pedagógicas inclusivas e participativas dos educadores de infância do concelho da Covilhã.

Objetivo Especifico 1.3

Contribuir para o desenvolvimento de competências de resolução de problemas nas crianças beneficiárias do projeto.

Objetivo Geral 2

Contribuir para o envolvimento da comunidade educativa do concelho da Covilhã, no processo educativo das crianças beneficiárias do projeto.

Objetivo Especifico 2.1

Promover o envolvimento dos encarregados de educação dos estabelecimentos de educação pré-escolar do concelho da Covilhã.

Objetivo Especifico 2.2

Promover o envolvimento da comunidade educativa da cidade da Covilhã nas práticas educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Objetivo Especifico 2.3

Promover o envolvimento dos contextos de vida das crianças nas práticas educativas dos educadores de infância.

Objetivo Geral 3

Contribuir para reflexão constante dos educadores de infância e órgãos de liderança dos estabelecimentos de educação pré-escolar do concelho sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e promover o trabalho em equipa e em colaboração entre os vários estabelecimentos.

Objetivo Especifico 3.1

Promover um encontro trimestral entre diretores pedagógicos das instituições para refletir as diferentes práticas pedagógicas das diferentes instituições.

Objetivo Especifico 3.2

Promover um encontro trimestral entre educadores de infância para refletir projetos pedagógicos participativos que estejam a coordenar.

Objetivo Especifico 3.3

Estimular a criação de um encontro anual sobre modelos e metodologias pedagógicas participativas para os educadores de infância.

4.2. Atividades

Uma vez estabelecidos os objetivos e as metas a atingir pelo projeto *Corcunda de Notre Dame* importa agora estabelecer as atividades, e respetivas estratégias de operacionalização, consoante os objetivos traçados.

Tabela 3 - Articulação das atividades e das estratégias de operacionalização com os objetivos do projeto

| Objetivos | Atividades | Estratégias de operacionalização |
|------------------|---|---|
| Objetivo Geral 1 | <i>Atividade 1 – Ações de formação contínua em modelos pedagógicos inseridos nas pedagogias participativas (ver em anexo M “Descrição da atividade 1”).</i> | - Ação de formação na “Metodologia pedagógica Abordagem de Projeto”, 6 horas (9h-12h, 14h-17h), a decorrer no último sábado do mês de outubro; - Ação de formação no “Modelo curricular Movimento da Escola Moderna”, 6 horas (9h-12h, 14h-17h), a decorrer no último sábado do mês de novembro; |

| | | |
|------------------|---|--|
| | | <p>- Ação de formação “Modelo pedagógico de Reggio Emilia”, 6 horas (9h-12h, 14h-17h), a decorrer no último sábado do mês de dezembro;</p> <p>- Ação de formação “Modelo curricular High-Scope”, 6 horas (9h-12h, 14h-17h), a decorrer no último sábado do mês de janeiro.</p> |
| Objetivo Geral 2 | <p><u>Atividade 2</u> – <i>Concurso de projetos pedagógicos participativos</i> (ver em anexo N “Descrição da atividade 2”).</p> | <p>- Produção de projetos pedagógicos participativos sobre a problemática das desigualdades sociais, pelos educadores de infância que participaram na atividade 1 e os seus grupos de crianças, durante os meses de fevereiro, março e abril;</p> <p>- Recolha da documentação resultante dos projetos elaborados e montagem da exposição “As desigualdades sociais – as soluções encontradas pelas crianças”, a decorrer no mês de maio, no CCD Leões da Floresta - Covilhã;</p> <p>- Votação do melhor projeto elaborado, pelo público que visita a exposição e pela comissão científica e parceiros do projeto <i>Corcunda de Notre Dame</i>, durante os meses de maio (público) e junho (comissão científica e parceiros).</p> |
| Objetivo Geral 3 | <p><u>Atividade 3</u> – <i>Lanches em direção</i> (ver em anexo O “Descrição da atividade 3”).</p> <p><u>Atividade 4</u> – <i>Lanches em educação</i> (ver em anexo P “Descrição da atividade</p> | <p>- Reuniões informais para discutir as práticas pedagógicas nas diferentes instituições, entre os diretores pedagógicos que participarem no projeto <i>Corcunda de Notre Dame</i>. São realizadas nas tardes (14h – 17h) das primeiras segundas-feiras dos meses de novembro,</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | 4”). <u>Atividade 5 – Encontro anual de educadores de infância</u> (ver em anexo Q “Descrição da atividade 5”). | fevereiro e maio, do 2º ano do referido projeto; - Reuniões informais, entre os educadores de infância que participarem no projeto <i>Corcunda de Notre Dame</i> , para discutir os projetos que estão a coordenar. São realizadas nas tardes (14h – 17h) das terças segundas-feiras dos meses de novembro, fevereiro e maio, do 2º ano do referido projeto; - Encontro anual de educadores de infância (e outros profissionais de educação) sobre modelos pedagógicos alicerçados nas pedagogias participativas, organizado pelas diversas instituições participantes no projeto <i>Corcunda de Notre Dame</i> , no mês de junho do 2º ano do referido projeto. |
|--|--|--|

4.3. Recursos

Para tornar as atividades exequíveis é necessário definir o conjunto de recursos necessários para as realizar. Identificamos de seguida os nossos parceiros. Para além das parcerias existem outros apoios e patrocínios de instituições e empresas do concelho da Covilhã que nos vão permitir adquirir os recursos que o consórcio promotor e organizador não possuem.

Tabela 4 - Recursos necessários e parcerias para cada atividade

| Atividade | Recursos | | | Parcerias |
|-------------|------------|--|--|------------------------------------|
| | Humanos | Materiais | Financeiros | |
| Atividade 1 | - Formador | - Manual da formação - Dossiê da formação - Computador | - 1,80€ (1,5€+0,3€ p/ participante) | - Associação CCD Leões da Floresta |

| | | | | |
|-------------|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|---|
| | | - Projetor | | |
| Atividade 2 | | - Material de decoração do espaço | - 50€ | - Associação CCD Leões da Floresta |
| Atividade 3 | - Mediador | - Pequeno lanche | - 15€ | - Instituições de educação pré-escolar participantes no projeto <i>Corcunda de Notre Dame</i> |
| Atividade 4 | - Mediador | - Pequeno lanche | - 15€ | - Instituições de educação pré-escolar participantes no projeto <i>Corcunda de Notre Dame</i> |
| Atividade 5 | - Comissão organizadora do encontro | - Material de decoração | - Recursos materiais: 30€ | - Câmara Municipal da Covilhã |

4.4. Calendarização das atividades previstas

Tabela 5 - Cronograma da operacionalização do projeto de intervenção

| | | 1º Período | | | | | 2º Período | | | | | 3º Período | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------|---------------------------------------|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J | J | A |
| Divulgação do projeto às instituições do concelho | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1ª Fase | Atividade 1 | Abordagem de Projeto | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | MEM | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Reggio Emilia | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | High-Scope | | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Atividade 2 | Elaboração dos projetos | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Exposição | | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Votação | | | | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Avaliação e entrega de prémios | | | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | |
| Avaliação da 1ª fase de projeto | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| 2ª Fase | Atividade 3 | | | | | | | | | | | | | ■ | | | | ■ | | | | ■ | | | |
| | Atividade 4 | | | | | | | | | | | | | ■ | | | | ■ | | | | ■ | | | |
| | Atividade 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | | | |
| Avaliação do projeto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | |

4.5. Avaliação e autoavaliação

4.5.1. Instrumentos de avaliação

O processo de avaliação do projeto *Corcunda de Notre Dame* assenta em metodologias mistas (dados quantitativos e dados qualitativos). De seguida, apresentamos os instrumentos de avaliação dos objetivos do projeto.

Tabela 6 - Relação entre os objetivos e os instrumentos de avaliação

| Objetivos | Instrumentos de avaliação |
|------------|---|
| Objetivo 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Registo de presenças de educadores de infância em cada uma das ações de formação - Número de educadoras que seguem da atividade 1 para a atividade 2 - Aplicação da “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de infância – ECERS-R”, de Harms, Clifford & Cryer, 2008³⁵ - Aplicação da “Escala de Envolvimento da Criança”, de F. Laevers (1994) apresentada em Oliveira-Formosinho (coord., 2009) ³⁶ - Aplicação da “Escala de Empenhamento do adulto”, de F. Laevers (1993) apresentada em Oliveira-Formosinho (coord., 2009)³⁷ - Registos dos projetos pedagógicos efetuados |
| Objetivo 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Registos dos projetos pedagógicos efetuados - Aplicação da “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de infância – ECERS-R”, de Harms, Clifford & Cryer, 2008³⁸ - Aplicação da “Escala de Envolvimento da Criança”, de F. Laevers (1994) apresentada em Oliveira-Formosinho (coord., 2009)³⁹ - Aplicação da “Escala de Empenhamento do adulto”, de F. Laevers (1993) apresentada em Oliveira-Formosinho (coord., 2009)⁴⁰ - Número de visitas à exposição |
| Objetivo 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Atas das reuniões trimestrais entre os diretores pedagógicos |

^{35, 38} A aplicar nas salas de educação pré-escolar que estejam a desenvolver projetos no âmbito da atividade 2.

^{36, 39} A aplicar nas salas de educação pré-escolar que estejam a desenvolver projetos no âmbito da atividade 2. O educador responsável por cada grupo deve observar 50% do grupo, até ao número máximo de 12 crianças. Deve certificar-se que o grupo-alvo tem número igual de crianças no que respeita ao sexo e à idade (Oliveira-Formosinho, coord., 2009).

^{37, 40} A aplicar a todos os educadores que estejam a desenvolver projetos no âmbito da atividade 2.

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Atas das reuniões trimestrais entre os educadores de infância - Questionário de avaliação do encontro anual de educadores de infância, realizado aos participantes após o mesmo. |
|--|---|

Embora os instrumentos, “Registos dos projetos pedagógicos efetuados”, “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de infância – ECERS-R” (Harms, Clifford & Cryer, 2008), “Escala de Envolvimento da Criança” de F. Laevers (1994) apresentada em Oliveira-Formosinho (coord., 2009) e “Escala de Empenhamento do adulto” de F. Laevers (1993) apresentada em Oliveira-Formosinho (coord., 2009) se repitam nos objetivos 1 e 2, tal não indica que os vamos utilizar durante ou imediatamente após as atividades correspondentes a cada objetivo. São antes instrumentos que podem avaliar os dois objetivos.

Com exceção da “Escala de envolvimento da criança”, todos os instrumentos de avaliação serão aplicados por um dos elementos do consórcio gestor e promotor do projeto. Esta escala será aplicada pelo educador participante no projeto em conjunto com um elemento do consórcio, uma vez que é o educador da criança que conhece melhor a criança. As três escalas de observação a utilizar serão aplicadas ao longo do desenvolvimento dos projetos, na atividade 2.

No âmbito dos objetivos 1 e 2 afigura-se importante avaliar a qualidade do ambiente educativo, pelo que será utilizada a “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de infância – ECERS-R”, (Harms, Clifford & Cryer, 2008). Conforme os seus autores, esta escala tem sido utilizada enquanto instrumento de melhoria de programas educativos em diferentes contextos, “*incluindo os que atendem populações culturalmente diversificadas e em programas inclusivos*” (Harms, Clifford & Cryer, op. cit: 5) e é resultado de uma revisão cuidadosa da Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS).

Esta escala internacional traduzida em várias línguas, incluindo o português, que pode ser usada em salas de crianças em idade pré-escolar, permite estabelecer correlações entre a qualidade do ambiente educativo e, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, as competências sociais, a capacidade de autorregulação, e o número de problemas no início da escolaridade obrigatória apresentados pelas crianças. Neste enquadramento, a qualidade engloba o ambiente físico, os materiais, o rácio e as pessoas e a interação entre as pessoas e os materiais.

A ECERS-R assume três princípios base: “*uma organização adequada do espaço e dos materiais permite às crianças a promoção da sua autonomia e independência; as crianças aprendem activamente através das actividades que realizam, do que fazem, ouvem, experienciam e pensam; [e] aprendem através das interações com educadores e outros adultos, bem como das interações com outras crianças. As interações verbais e não verbais influenciam fortemente os processos de aprendizagem das crianças*” (Lima & Nunes, 2006: 635).

Esta escala é composta por 43 itens, que se organizam em 7 subescalas (espaço e mobiliário; rotinas e cuidados pessoais; linguagem – raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa; pais e pessoal). Cada item é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 corresponde a uma situação inadequada e 7 corresponde à existência de condições excelentes.

Definimos também como instrumento de avaliação a “Escala de envolvimento da criança”, criada por F. Laevers, em 1994, para o projeto EXE, na Bélgica, e denominada originalmente por “The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)”, porque queremos avaliar o envolvimento das crianças na ação educativa. *“O envolvimento é uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades. (...) Uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente, se distraí”* (Oliveira-Formosinho, coord., 2009: 128). Vários autores referem que uma criança quando está envolvida está mais motivada e a aprendizagem é mais profunda e duradoura. Vygotsky (1978, citado por Oliveira-Formosinho, coord., 2009: 128) refere que *“O envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo”*.

Esta escala é constituída por duas componentes: a) uma lista de indicadores característicos de um comportamento de envolvimento (concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, comentários verbais e satisfação); b) os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos (nível 1: ausência de atividade, nível 2: atividade frequentemente interrompida, nível 3: atividade mais ou menos contínua, nível 4: atividade com momentos intensos, nível 5: atividade intensa mantida), em que o nível 1 corresponde ao estado em que as crianças estão completamente ‘inativas’ e o nível 5 corresponde a atividades acompanhadas pelo maior envolvimento possível. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Portugal & Laevers, 2010).

A “Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto na Educação Infantil” criada por F. Laevers em 1993, denominada em Portugal & Laevers (2010) e no Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Oliveira-Formosinho, coord., 2009) por “Escala de Empenhamento do Adulto”, visa *“permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim de infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança, [uma vez que] a qualidade da intervenção do adulto é um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança”* (op. cit.: 135). Esta escala teve origem num trabalho de Carl Rogers (1983) que referia que *“os alunos aprendem mais e comportam-se melhor - em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade - do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis”* (Oliveira-Formosinho, op. cit.: 136). Ou seja, este autor apercebeu-se que quanto mais atitudes facilitadoras tiverem os educadores, mais envolvidas estão as crianças. Baseando-se neste autor, Laevers identificou três categorias no comportamento do educador/professor que utilizou nesta escala: 1.

Sensibilidade, 2. Estimulação, 3. Autonomia. “*Laevers desenvolveu uma grelha pormenorizada de observação, na qual se identificam vários tipos de comportamento, em cada uma destas três categorias*” (Oliveira-Formosinho, op. cit.: 137). Depois da observação destas 3 categorias, cada uma delas é assinalada numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a atitudes de total falta de empenhamento e 5 a atitudes de total empenhamento.

Os restantes instrumentos de avaliação serão aplicados no final das atividades correspondentes aos objetivos propostos.

4.5.2. Análise do projeto *Corcunda de Notre Dame*

Autoavaliação do projeto *Corcunda de Notre Dame* traduz-se na determinação das oportunidades e ameaças à implementação do projeto, que foram encontrados no decorrer da sua elaboração tendo em conta a investigação que foi efetuada anteriormente.

Tabela 7 - Autoavaliação do projeto *Corcunda de Notre Dame*

| Oportunidades | Ameaças |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Intervenção assente em metodologias ecológico-desenvolvimentais e de investigação-ação - Projeto dividido em duas fases, em que a segunda vai possibilitar corrigir falhas de intervenção da primeira fase - Interesse dos educadores de infância em participar em atividades, como por exemplo, concursos já promovidos por outras instituições e organizações da cidade. - Projeto potenciador do trabalho em equipa - Projeto potenciador do trabalho em rede e em colaboração entre as várias instituições do concelho - Pode ser replicado em outros locais | <ul style="list-style-type: none"> - É um projeto de intervenção para uma área bastante alargada - Duração do projeto - Eventual falta de disponibilidade/interesse dos encarregados de educação e da comunidade educativa em participar em atividades educativas das crianças - As instituições fora do centro do concelho podem não querer participar no projeto - A instituição identificada no diagnóstico pode não querer participar no projeto devido à localização das atividades |

4.5.3. Modalidades de disseminação e valorização do projeto

O projeto *Corcunda de Notre Dame* está construído para que enquanto decorre a intervenção, possa também decorrer a disseminação do mesmo. Na atividade 1, a divulgação do projeto passa por propor a educadores de infância ou outros profissionais de educação que estejam ou não no ativo, que participem nas ações de formação sob o pagamento de uma quantia simbólica, que servirá apenas para cobrir os gastos inerentes à formação destes profissionais. Quanto à atividade 2, esta ao englobar uma estratégia de exposição de projetos educativos participativos e ao fazer com que a comunidade seja um agente ativo na avaliação desses projetos, já está a divulgar o projeto e a criar valor ao projeto – a comunidade educativa liga-se, de forma ativa, à escola. Na segunda fase do projeto, a atividade 5 para além de divulgar o projeto, apresenta as conclusões e resultados de toda a intervenção.

Este é um projeto que está desenhado para o concelho da Covilhã mas devido à localização das atividades, assim como das entidades parceiras do mesmo, alguns estabelecimentos de educação/ensino poderão não querer participar. Como referimos no ponto anterior, uma das oportunidades que este projeto nos traz é poder ser replicado em outros locais, com outros parceiros, mantendo os mesmos objetivos. Em todas as localidades existem associações e grupos recreativos, que dentro do seu plano de atividades, poderão juntar uma réplica deste projeto e trabalhar em articulação e cooperação com as instituições escolares locais.

Finalmente, referimos que este é um projeto que poderá vir também a ser aplicado às instituições do primeiro ciclo do ensino básico uma vez que os modelos pedagógicos de cariz participativo não se restringem à educação pré-escolar.

Conclusão

A sociedade contemporânea corre o risco de se tornar cada vez mais desigual, ou seja, há cada vez mais diferenças, devido às origens e pertenças (geográficas, linguísticas, religiosas, culturais, económicas, etc.) e estas podem converter-se em desigualdades sociais e/ou económicas, em discriminações e até em processos de exclusão.

Quando transpomos esta realidade para a realidade das crianças em idade pré-escolar do concelho da Covilhã, uma vez que estas estão quase todas inseridas no contexto educativo, o risco das diferenças que as crianças transportam se transformarem em percursos (académicos, pessoais e sociais) pautados de insucesso é mais reduzido (Formosinho, 2013; Portugal, 2008; Marchão, 2012; Ministério da Educação, 2007). Isto é, se na escola forem aplicadas estratégias que permitam identificar essas diferenças e, sem retirar a individualidade às crianças, lhes dermos competências de resolução de problemas e de gestão de emoções, estamos em condições de dizer que podemos encaminhar estas crianças para caminhos de sucesso.

Como referimos na primeira parte deste trabalho, a aplicação de práticas pedagógicas participativas ao invés de práticas pedagógicas transmissivas, por parte dos educadores de infância, é uma boa estratégia. As pedagogias participativas partem do que as crianças trazem para as ensinar a colocar questões e encontrar respostas e soluções e, assim, constroem as suas ideias acerca do mundo que as rodeia. Neste contexto de aprendizagem participativa, há três elementos a ter em conta: o tempo pedagógico, o espaço pedagógico e as relações e interações que se estabelecem entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre as crianças e os materiais.

Existem vários modelos pedagógicos e curriculares, assim como metodologias de trabalho, que vão ao encontro desta forma de fazer pedagogia, que suportam as práticas pedagógicas dos educadores de infância e são incentivados pelo Ministério da Educação nos vários dispositivos legais que regulamentam a educação básica.

Neste trabalho compreendemos a metodologia da Abordagem de Projeto, o modelo curricular High-Scope, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna e o modelo pedagógico de Reggio Emilia uma vez que se considera que é indispensável os educadores de infância conhecerem as diferentes opções pedagógicas e curriculares para estruturarem, planearem, porem em prática e avaliarem processos de ensino-aprendizagem de qualidade (Formosinho, 2013; Marchão, 2012). Para estas opções pedagógicas e curriculares, o educador identifica as diversas diferenças, interesses e ritmos de aprendizagem de cada uma das crianças do grupo (heterogéneo) e identifica as oportunidades e estimula-os a aumentar os seus conhecimentos e capacidades (Katz & Chard, 1997).

No entanto, no estudo comparativo que realizámos em duas instituições de educação pré-escolar do concelho da Covilhã concluímos que, em ambas as instituições, as práticas pedagógicas das educadoras estudadas eram pouco participativas. Para além disso, os educadores de infância estudados não tinham nenhum modelo curricular/pedagógico de referência (ao contrário do que era referido pela instituição nos seus projetos educativos) e algumas opções pedagógicas e de gestão curricular não nos pareceram as mais adequadas à luz das pedagogias hodiernas para educação de infância. Um exemplo de má opção/gestão pedagógica é a utilização exagerada dos manuais de fichas, que se traduz numa prática quase escolarizante das crianças. Segundo as OCEPE *“não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte”* (Ministério da Educação, 2007: 17).

Partindo deste problema ou desta necessidade em transformar as práticas pedagógicas dos educadores em práticas pedagógicas participativas, tendo em vista a promoção de percursos de sucesso para as crianças (e também, através destes, prevenir a conversão das diferenças em desigualdades sociais das famílias da criança e da restante comunidade educativa), desenvolvemos o projeto *Corcunda de Notre Dame*. É um projeto com uma duração de 2 anos letivos, com atividades mais direcionadas para os educadores de infância e órgãos de liderança das instituições educativas da região, mas que futuramente, aquando da aplicação e avaliação do projeto, pode ser replicado e alargado a, por exemplo, professores do 1º ciclo do ensino básico.

Bibliografia

Referências bibliográficas

Almeida, A. T. & Fernandes, N. (2010) *Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias – Estudos e práticas*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Editora Almedina

Ander-Egg, E. & Idáñez, M. J. A. (1999) *Como elaborar um projecto – Guia para desenhar projectos sociais e culturais*. Lisboa: Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social – 1ª edição portuguesa

Antunes, F. M. (1997) Discursos e projectos para a educação: diversificar, democratizar, universalizar. *Análise Psicológica*, XV, 4, pp. 527-539. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a02.pdf>. Acedido em dezembro de 2013.

Cachapuz, A. (2004) Os Saberes Básicos na Sociedade do Conhecimento. In: Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (Org.). (2004) *Saberes básicos de todos os cidadãos no Séc. XXI (Actas de um Seminário realizado em 11 de março de 2004)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Estudos, Relatórios (pp. 117 – 124) Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/SaberesBasicos/6-SaberesBasicosSociedadeConhecimento.pdf> Acedido em dezembro 2013

Capucha, L. (Coord.) (2009) *Mais Escolaridade – realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Agência Nacional para a Qualificação. 1º edição

Cardona, M., J. (1997) *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)* Porto, Porto Editora

Costa, H. (2009) *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta. Repositório Aberto. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1454>, Acedido em março de 2013

Dubet, F. (2004) O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.º 123, pp. 539-555. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acedido em dezembro de 2013

Estrela, A. (1986) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica – 2º edição

Fernández, I.M.G. (2013) Construcción del conocimiento en educación infantil. In: *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 63/1, Organização dos Estudos Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI – CAEU), pp. 1-7

Fitas, Ana (2012) *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: O portefólio das crianças*. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Portalegre. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3686/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20Ana%20Fitas.pdf. Acedido em abril de 2013

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, n.º5, 5ª série, pp: 5-12. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf. Acedido em abril 2013

Formosinho, J. (2013) *Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas*. In, Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora – 4ª edição (pp. 9-24)

- Gabriel, R. (coord.) (2012) *Abordagens do Ambiente em contexto educativo*. Cascais: Príncípa
- Guerra, I. & Amorim, A. (1999) *Construção de um Projecto*. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social.
- Guerra, I. C. (2002) *Fundamentos e processos de uma Sociologia de Acção – o planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Príncípa – 2ª edição
- Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (2008) *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista*. Editora: LivPsic
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997) *Educar a criança*. Fundação Caloute Gulbenkian
- Idánez, M. J. A. & Ander-Egg, E. (1999) *Diagnóstico Social – Conceptos y metodologia*. Madrid: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas
- Katz, L. & Chard, S. (1997) *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Caloute Gulbenkian
- Lima, I. & Nunes, C. (2006.) *A escala de avaliação do ambiente em educação de infância – versão revista (ECERS-R)*. Universidade do Porto, pp. 633-643. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54077> Acedido em outubro de 2013
- Lino, D. (1998) *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998) *Modelos Curriculares para a Educação De Infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora – 2ª edição-actualizada (pp. 93-136)
- Lino, D. (2013) *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013) *Modelos Curriculares para a Educação De Infância – Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora – 4ª edição (pp. 109-140)
- Marchão, A. (1999) *Educação de infância: contextos de desenvolvimento e aprendizagem. Das generalidades às especificidades dos modelos de intervenção em educação pré-escolar*. Reflexão Temática – Educação de Infância – Protocolo de Cooperação ESEP/Instituto Pedagógico do Mindelo. Cabo Verde. Documento não editado.
- Marchão, A. (2012) *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri
- Ministério da Educação (1997) *Legislação*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998) *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação (2007) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 3ª edição
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2009) Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem – optimização de um modelo de prática pedagógica. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 22, n.º1, Braga, pp. 5 – 28. Disponível: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872009000100002&script=sci_arttext. Acedido em maio 2013
- Niza, S. (2013) *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013) *Modelos Curriculares para a Educação De Infância – Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora – 4ª edição (pp. 141-160)
- Oliveira-Formosinho, J. (2009-a) *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação

Oliveira- Formosinho, J. (2009-b) *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004) *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. In: *Análise Psicológica*, v.22 n.º 1. Lisboa pp. 81-93 Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312004000100009&script=sci_arttext. Acedido em abril 2013

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013) *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In, Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora – 4ª edição (pp. 25-60)

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Org.) (2011) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2003) O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, n.º 18, 5ª série, pp: 5-9 http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/120modpedagem/120a15modcurricmem_joformosinho.pdf abril 2013

Oliveira-Formosinho, J. (2013) *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013) *Modelos Curriculares para a Educação De Infância – Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora – 4ª edição (pp. 61-108)

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2009) *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2009-a) *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora – 2ª edição

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013) *Modelos Curriculares para a Educação De Infância – Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora – 4ª edição

Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza & Cols (2007) *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre. Artmed

Paixão, F. (2004) Os Saberes Básicos na Sociedade do Conhecimento. In: Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (Org.) (2004) *Saberes básicos de todos os cidadãos no Séc. XXI (Actas de um Seminário realizado em 11 de março de 2004)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Estudos, Relatóriospp. 135-142) Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/SaberesBasicos/6-SaberesBasicosSociedadeConhecimento.pdf> Acedido em dezembro 2013

Pereira (s.d.) *Projecto MUSEPE [2010-2012] – Particularidades e impactos de um ano de intervenção*. Documento não editado

Plaisance, E. (2004) Para uma sociologia da pequena infância. In: *Educação Social*, Campinas, vol. 25, n.º 86, pp. 221 – 241. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acedido em maio 2013

Portugal, G. & Laevers, F. (2010) *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora

Portugal, G. (2008) *Desenvolvimento e aprendizagens na infância*. In, Alarcão, I. (2008) (Coord.) *Relatório do Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação (pp. 7-28). Disponível em <http://www.cnedu.pt/>. Acedido em junho 2013

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra: Revista Científica*, (1), 9-24 by: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf> em maio 2013

Portugal, G. (s.d.) *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Disponível: http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf. Acedido em outubro 2013

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Ribeiro, A. D. S. (2002) *A Escola pode esperar – Textos de Intervenção sobre Educação de Infância*. Coleção Cadernos do CRIAP. Lisboa: Edições ASA

Roldão, M. (2008) *Que educação queremos para a infância?* In, Alarcão, I. (2008) (Coord.) *Relatório do Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação (pp. 176-197). Disponível em <http://www.cnedu.pt/>. Acedido em junho 2013

Sá-Chaves, I. (s.d.) *Tendências para a Reconceptualização Curricular*. In: Saberes básicos de todos os cidadãos no Séc. XXI, pp. 125 – 132. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/SaberesBasicos/6-SaberesBasicosSociedadeConhecimento.pdf>. Acedido em dezembro 2013

Sarmiento, M. J. (2002) *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável*. In: Educação & Sociedade, n.º 78, pp. 265 – 282. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378.pdf> Acedido em maio 2013

Seabra, T. (2009) Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 59, pp. 75-106. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>. Acedido em dezembro de 2013

Spodek, B. & Saracho, O. (1998) *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed

Vala, J. (2003) *A análise de conteúdo*. In Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento

Vasconcelos, T. (2005) *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania – Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: ASA Editores

Vasconcelos, T. (2008) *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social*. In, Alarcão, I. (2008) (Coord.) *Relatório do Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação (pp. 141-175). Disponível em <http://www.cnedu.pt/>. Acedido em junho 2013

Vasconcelos, T. (Coord.) (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) Ministério da Educação

Vilelas, J. (2009) *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Silabo

Vídeo:

Vídeo “Abordagens curriculares: high scope” de UNIVESP TV. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=uMQ2XjE-oko&list=SP2FCD6A6B1A8810DF> Acedido em Maio 2013

Legislação:

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86, de 14 de outubro (*Diário da Republica – I Série – N.º 237 – 14-10-1989*)

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei 5/97, de 10 de fevereiro (*Diário da Republica – I Série – A – N.º 34 – 10-2-1997*)

Estatuto dos Jardins de Infância - Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de dezembro (*Diário da Republica, I Série – N.º 300 – 31-12-1979*)

Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar - Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho (*Diário da Republica, I Série – A – N.º 133 – 11-6-1997*)

Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico - Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (*Diário da Republica, I Série – A – N.º 201 – 30-8-2001*)

Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches - Portaria n.º 262-2011, de 31 de agosto (*Diário da Republica – I Série – N.º 167 – 31-8-2011*)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Despacho conjunto n.º 5220/97, de 10 de julho (*Diário da Republica, II Série – N.º 178 – 4-8-1997*)

Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar - Despacho Conjunto n.º 268-97, de 25 de agosto (*Diário da República, II Série – N.º 195 – 25-8-1997*)

Regulamento jurídico das atividades de animação e de apoio à família (AAAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC) - Despacho conjunto n.º 9265-B/2013, de 15 de julho (*Diário da Republica, II Série – N.º 134 – 15-7-2013*)

Documentação recolhida nas instituições

Instituição *Peter Pan*

(2013, 24 de janeiro) De pequenino se torce o pepino. *Notícias da Covilhã*, p.8

Documentação (artigo e apresentação pública) do projeto “Iniciação à Adição através da ludicidade”

Planificação semanal da educadora estudada, correspondente ao período de observação

Projeto Curricular de Turma (ano letivo 2012/2013)

Projeto educativo (ano letivo 2012/2013)

Regulamento Interno (outubro 2011)

Instituição *Hansel & Gretel*

Documentação relativa aos modelos organizacionais da instituição (missão, visão, valores)

Plano Anual de Atividades – Pré-Escolar (setembro 2012)

Projeto Curricular de Escola – Pré-Escolar (setembro 2012)

Projeto Curricular de Turma (ano letivo 2012/2013)

Projeto educativo (setembro 2010)

Anexos



A - Quadro síntese da população-alvo estudada

Tabela 8 - População-alvo estudada

| Instituição <i>Peter Pan</i> | | | Instituição <i>Hansel & Gretel</i> | | |
|-------------------------------------|----------------------------|---|---|----------------------------|--|
| Coordenadora Pedagógica | <u>Nome:</u> | Mariana | Coordenadora Pedagógica e Educadora na sala “d’Os Finalistas” | <u>Nome:</u> | Cristina |
| | <u>Tempo de serviço:</u> | 18 anos | | <u>Tempo de serviço:</u> | 10 anos |
| | <u>Formação académica:</u> | Licenciatura | | <u>Formação académica:</u> | Licenciatura |
| Educadora na sala “d’Os Finalistas” | <u>Nome:</u> | Marta | Sala “d’Os Finalistas” | <u>Nº de crianças:</u> | 15 (9 rapazes e 6 raparigas) João, Marco, António, Nuno, Afonso, Miguel, Cláudio, Luís, Samuel, Maria, Mariana, Leonor, Carla, Beatriz, Sofia |
| | <u>Tempo de serviço:</u> | 11 anos | | <u>Nomes:</u> | 4-6 anos |
| | <u>Formação académica:</u> | Licenciatura | | <u>Faixa etária:</u> | (4/5 7 crianças e 5/6 8 crianças) |
| Sala “d’Os Finalistas” | <u>Nº de crianças:</u> | 14 (6 rapazes e 8 raparigas) André, Gabriel, Luís, Carlos, Afonso, Martim, | | <u>Nº de AAE:</u> | 1 |
| | <u>Nomes:</u> | Joana, Raquel, Ana, Mariana, Carolina, Sofia, Maria e Leonor | | <u>Nome da AAE:</u> | Anabela |
| | <u>Faixa etária:</u> | 5-6 anos | | | |
| | <u>Nº de AAE:</u> | 1 | | | |
| | <u>Nome da AAE:</u> | Isabel | | | |
| | | | | | |

Nota: Todos os nomes são fictícios

B - Ofício para autorização de recolha de dados nas instituições

| | | | |
|---|---|--------------|----------|
|  |  | | |
| Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação | | | |
| R. Prof. Dr. Faria de Vasconcelos 6000-260 Castelo Branco | | Ex.mo Senhor | |
| Tel. 272 339 100 Fax. 272 343 477 E-mail. ese@ese.ipcb.pt | | | |
| V/Ref. | V/Comunicação | N/Ref. | Data. |
| Assunto. | | E. 1355/12 | 12/11/29 |

) No âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, área de especialização em Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, vimos solicitar autorização para que a aluna **Ana Rita Salgueiro Augusto**, possa realizar o Trabalho de Projeto *“A diversidade pedagógica na Educação Pré-escolar”* na instituição que V. Ex^a. dirige.

Com este trabalho, a aluna pretende saber quais as estratégias que os educadores utilizam nas suas práticas de forma a capacitar as crianças para o sucesso, realizando um estudo comparativo entre duas instituições de ensino pré-escolar do concelho.


Assim, solicita-se autorização para a realização de uma entrevista ao coordenador pedagógico da instituição e ao educador da sala de atividades cujas idades das crianças estejam compreendidas entre os 5 os 6 anos e algumas sessões de observação participante na referida sala. Solicita-se ainda, acesso a alguns documentos (projetos educativos da instituição, projeto curricular de turma da sala supracitada, planificações anuais e específicas do educador entrevistado e/ou outros) que possam vir a ser necessários e permissão para tirar fotografias de alguns trabalhos das crianças.

As entrevistas, observações, consulta de documentos e fotografia dos trabalhos decorrerão entre os próximos meses de Dezembro e Janeiro.

Todos os dados recolhidos e posteriormente analisados serão tratados de forma confidencial e anónima.

Desde já agradecemos a V/ atenção e expectantes de uma rápida resposta positiva, apresentamos os melhores cumprimentos.


A DIRETORA



Cristina Maria Gonçalves Pereira
(Prof^a-Adjunta)







/EB

Mod.IPCB.EX.04.02



Processos de gestão, de avaliação e melhoria dos serviços de recursos humanos, académicos e de apoio social, e orgão e serviços de apoio a gestão

C - Ofício da Aceitação de Recolha de dados

| | | | |
|---|-----------------------------|-------------------------|-------------|
|  | | | |
|  | | | |
| Exmo. Sra. Diretora | | | |
| Cristina Pereira (Prof.ª Adjunta) | | | |
|  | | | |
| <i>Vossa referência</i> | <i>Vossa Comunicação de</i> | <i>Nossa referência</i> | <i>Data</i> |
| E. 1355/12 | 29/11/12 | 03/12-INF | 24.12.2012 |
| <p>Em resposta à vossa carta, autorizo que a aluna Ana Rita Salgueiro Augusto possa realizar o trabalho de Projeto "A diversidade pedagógica na Educação Pré-escolar" na nossa instituição. Esta autorização foi deliberada em reunião de Direção e, também teve em conta o facto da referida aluna ter realizado o seu estágio profissional na resposta social creche.</p> | | | |
| <p>Sem mais assunto</p> | | | |
| <p>Com os melhores cumprimentos,</p> | | | |
|  | | | |
| <p>O Presidente da Direção</p> | | | |
|  | | | |
|  | | | |

D - Pedido de autorização aos encarregados de educação

Sou educadora de infância e encontro-me a frequentar o Mestrado de Intervenção Social Escolar – Especialização em Crianças e Jovens em Risco. No âmbito da unidade curricular de Trabalho de Projeto decidi investigar “A diversidade pedagógica na Educação Pré-escolar”. Ou seja, pretendo saber quais as estratégias que os educadores utilizam nas suas práticas de forma a capacitar as crianças para o sucesso, realizando um estudo comparativo entre duas instituições de ensino pré-escolar do concelho.

Para além de outras formas de recolha de dados irei realizar algumas sessões de observação participante na sala do seu educando. Irei também, caso possível, tirar algumas fotografias aos trabalhos e algumas atividades das crianças.

Todos os dados recolhidos e posteriormente analisados serão tratados de forma confidencial, anónima e usados exclusivamente no âmbito do Trabalho de Projeto.

Peço então permissão para fotografar as atividades em que o seu educando participe e para poder usar essas imagens.

Bem haja.

Covilhã, 21 de Janeiro de 2013

(Ana Rita Salgueiro Augusto)

Nome do educando: _____

Nome do encarregado de educação: _____

Autorizo

Não autorizo

Ass. Enc. De Educação: _____

E - Guião de entrevista - coordenador pedagógico

- I. Tema: Estratégias e concepções sobre as metodologias pedagógicas que capacitem as crianças e, ao mesmo tempo, identifiquem as suas desigualdades.

- II. Objetivos gerais:
 1. Recolher dados para a caracterização da realidade da escola envolvida no projeto;
 2. Recolher informação que permita comparar e “interpretar” metodologias pedagógicas, sustentando a fundamentação teórica do projeto.

- III. Objetivos específicos:
 1. Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;
 2. Caracterizar a instituição;
 3. Conhecer as concepções do estabelecimento e da direção pedagógica quanto aos objetivos gerais do projeto;
 4. Saber a metodologia pedagógica de referência da instituição;
 5. Conhecer as concepções da instituição quanto à formação em diferentes metodologias pedagógicas;
 6. Inferir se existe uma metodologia pedagógica aplicada em toda a instituição, qual é e porquê a escolha desta;
 7. Saber se a instituição promove o trabalho em equipa dos educadores de infância;
 8. Saber como é que a instituição tenta neutralizar os handicaps das crianças e as estimula para o sucesso através das práticas pedagógicas.

- IV. Formulação de questões:
 1. Legitimação da entrevista
 - Informar o entrevistado das linhas gerais do trabalho;

- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;
 - Pedir o contributo para a realização do trabalho;
2. Perfil da instituição
- Missão, finalidades e valores;
 - Certificação de qualidade;
 - Valências;
 - N.º de crianças;
 - Organização dos grupos;
 - Projeto educativo;
 - Crianças institucionalizadas;
 - Instituição que as tutela;
 - Crianças com NEE's;
 - Crianças com necessidades socioeconómicas e/ou culturais graves;
 - Apoio educativo;
 - N.º de educadores de infância;
 - Tempo de serviço dos mesmos;
 - Estabilidade profissional;
 - Formação contínua
3. Conceções gerais
- Papel da educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades/neutralização de handicaps com vista ao sucesso educativo;
 - Missão, finalidade e valores do educador de infância;
4. Metodologias pedagógicas
- Metodologia pedagógica de referência;
5. Práticas pedagógicas
- Tipos de atividades/experiências educativas são proporcionadas às crianças;
 - Respostas às diferentes necessidades das crianças e suas famílias.

F - Guião de entrevista - educador de infância

- I. Tema: Estratégias e conceções sobre as metodologias pedagógicas que capacitem as crianças e, ao mesmo tempo, identifiquem as suas desigualdades.

- II. Objetivos gerais:
 1. Recolher informação que permita, ou não, confirmar a fundamentação teórica do projeto;
 2. Recolher dados para uma caracterização da realidade da escola envolvida no projeto.

- III. Objetivos específicos e estratégias:
 1. Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;
 2. Caracterizar a instituição;
 3. Caracterizar a sala de atividades;
 4. Conhecer as conceções do educador de infância quanto aos objetivos gerais do projeto;
 5. Saber a metodologia pedagógica de referência do educador de infância;
 6. Saber o pedagogo de referência do educador de infância;
 7. Saber a importância da formação base para a definição dos referenciais pedagógicos do profissional;
 8. Conhecer as conceções da instituição quanto à formação em diferentes metodologias pedagógicas;
 9. Inferir a metodologia pedagógica aplicada;
 10. Saber como é que o educador de infância tenta neutralizar os handicaps das crianças e as estimula para o sucesso através das práticas pedagógicas;
 11. Caracterizar o tempo, o espaço na sala de atividades;
 12. Saber como são as relações entre a escola e a família.

- IV. Formulação de questões:
 1. Legitimar a entrevista
 - Informar o entrevistado das linhas gerais do trabalho;
 - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;

- Pedir o contributo para a realização do trabalho;
2. Perfil da instituição
 - Visão, missão e finalidades;
 - Existência de mobilidade docente;
 - Como resolver o problema;
 - Adequação do ambiente educativo a todas as crianças;
 - Como o melhorar;
 - Construção e desenvolvimento da equipa educativa;
 - Disponibilização de formação contínua;
 - Em que áreas;
 - Projeto educativo;
 3. Perfil do educador
 - Habilitações académicas;
 - Tempo de serviço;
 - Missão, finalidade e valores necessários;
 4. Conceções gerais
 - Disciplina(s), durante a licenciatura, que contribuiu(íram) para aumentar os seus conhecimentos sobre pedagogos, metodologias e práticas pedagógicas;
 - Esses conhecimentos contribuíram para “moldar” as práticas à metodologia que considera mais adequada;
 - Pedagogo de referência;
 - Papel da educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades/neutralização de handicaps com vista ao sucesso educativo;
 - Tipo de formação que gostaria de receber em relação às metodologias pedagógicas;
 5. Metodologias pedagógicas
 - Metodologia pedagógica de referência;
 - Dificuldades ao aplicar a metodologia que considera mais adequada;
 6. Perfil da sala
 - Número de crianças;

- Plano curricular de turma;
- Existência de crianças com NEE's, problemas socioeconómicos, culturais ou outros;
 - Adequação do currículo a estas crianças;
 - Existência de apoio externo a estas crianças;

7. Práticas pedagógicas

- Espaço
 - Organização da sala de atividades;
 - Como foi pensada;
 - Adequação a todas as crianças;
 - Previsão de alterações;
- Tempo
 - Rotina da sala;
 - Qual o tempo destinado à tomada de opinião/decisão das crianças;
- Atividades
 - Envolvimento nos contextos de vida da criança (como se garante a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente das diferenças socioeconómicas, de cultura, de classe social, de género, de etnia, de religião, deficiência física ou mental ou outras);
 - Envolvimento das crianças (com diferentes disposições para aprender, diferentes interesses individuais, diferentes handicaps, como se promove a autoestima de todos, o bem-estar emocional de todos, aprendizagens significativas para todos) ;
 - Planeamento, desenvolvimento, monitorização e avaliação;
 - As crianças têm voz ativa?;
 - As famílias têm voz ativa?;
- Relação escola-família
 - Comunicação escola-família

G - Espaços pedagógicos onde decorreram as observações

Planta da sala de atividades da instituição *Peter Pan*

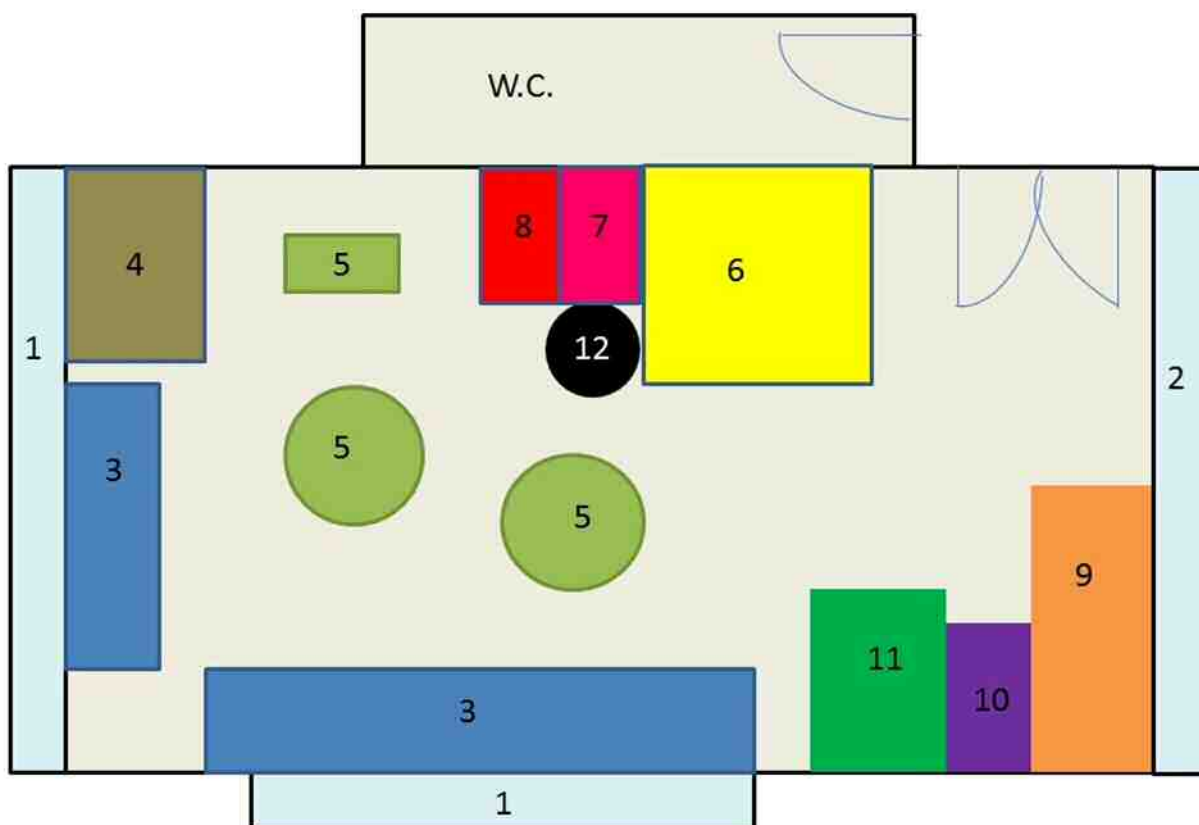


Figura 6 - Planta da sala de atividades da instituição *Peter Pan*

Legenda da figura 6:

- 1- Janelas para o exterior
- 2- Janelas que fazem a divisão com outra sala de atividades (estão tapadas)
- 3- Móvel de apoio / arrumo de materiais
- 4- Área do computador
- 5- Mesa de trabalho
- 6- Área da manta
- 7- Área dos livros
- 8- Área dos jogos
- 9- Área da casinha
- 10- Área do cabeleireiro
- 11- Área da garagem
- 12- Pilar

Planta da “sala do saber” da instituição *Peter Pan*

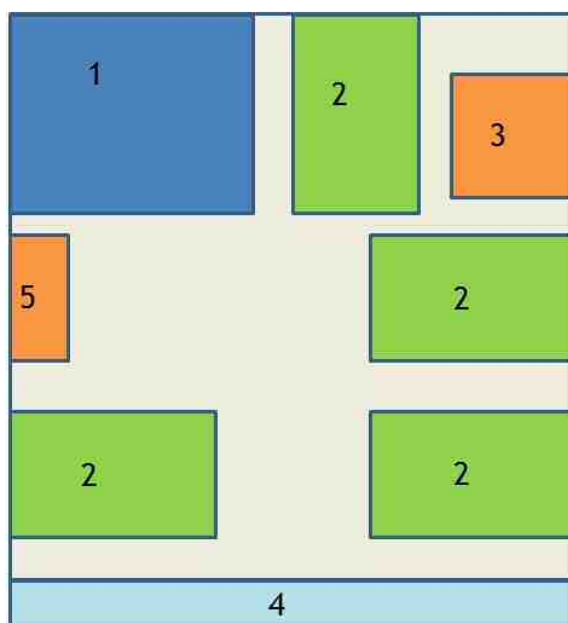


Figura 7 - Planta da “sala do saber” da instituição *Peter Pan*

Legenda da figura 7:

- 1- Manta;
- 2- Mesas de trabalho;
- 3- Móvel de apoio / arrumo de material
- 4- Portas de correr
- 5- Móvel dos jogos

Planta da sala de atividades da instituição Hansel e Gretel

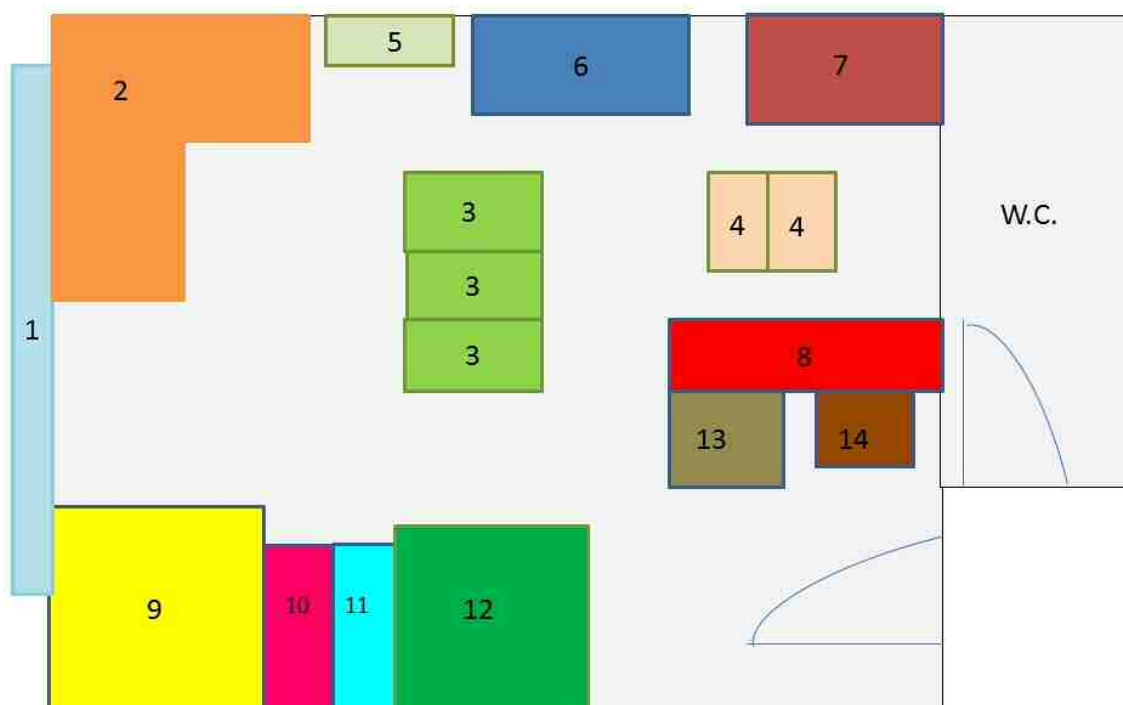


Figura 8 - Planta da sala de atividades da instituição Hansel e Gretel

Legenda da figura 8:

1. Portas envidraçadas de correr
2. Área da casinha
3. Mesas de trabalho - crianças 5-6 anos
4. Mesas de trabalho - crianças 4-5 anos
5. Mesa de apoio para a educadora
6. Móvel de apoio/arrumo de materiais
7. Área da pintura
8. Área dos jogos
9. Área da manta
10. Área dos livros
11. Área dos legos
12. Área da garagem
13. Área do computador
14. Área das ferramentas

H - Guião de observação

I. Tipo de observação:

- Observação direta - participante.

II. Incidência da observação:

- Práticas pedagógicas do educador de infância do grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5-6 anos, de um jardim de infância da rede particular e cooperativa – Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) – instituição *Peter Pan*;
- Práticas pedagógicas do educador de infância do grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4-6 anos, de um jardim de infância da rede particular e cooperativa – Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) – instituição *Hansel & Gretel*.

III. Objetivos gerais:

- Verificar se através das práticas pedagógicas existe neutralização das desigualdades das crianças do grupo;
- Verificar se se promovem pedagogias participativas na sala de atividades;
- Perceber qual o método pedagógico adotada pelo educador de infância;
- Identificar as dificuldades do educador em aplicar a metodologia pedagógica pretendida.

IV. Objetivos específicos:

- Perceber como é que o educador organiza o ambiente educativo;
- Perceber como está organizado o espaço educativo da instituição;
- Perceber como está organizado o espaço da sala de atividades;
- Perceber como está organizado o tempo/ a rotina do grupo;
- Perceber como são propostas as atividades às crianças e como é feita a sua avaliação;
- Perceber qual o envolvimento das crianças na atividade;

- Perceber o envolvimento das atividades nos contextos de vida das crianças;
- Perceber se as atividades e os problemas propostos são desafiadores para todas as crianças de igual forma;
- Perceber se os problemas são usados como oportunidades de aprendizagem para todas as crianças;
- Perceber como é a interação das crianças entre si e com os adultos;
- Perceber como é que são usados os materiais presentes na sala de atividades;
- Perceber a interação das crianças com os materiais presentes na sala de atividades;
- Perceber a interação entre a escola e a família.

V. Espaços a observar:

- Sala de atividades;
- Espaços da instituição que as crianças do grupo a observar utilizem nas suas atividades diárias – interiores e/ou exteriores.

VI. Tempo da observação:

- Decorrerá durante o mês de Janeiro;
- Compreenderá três sessões de observação precedidas de duas sessões para as crianças conhecerem e interagirem com o observador;
- Por sessão de observação compreende-se o horário de trabalho diário do educador de infância responsável pelo grupo a observar.

VII. Focos de observação privilegiados:

- Espaço
 - Organização do espaço da instituição;
 - Interação das crianças com os diferentes espaços da instituição;
 - Organização do espaço da sala de atividades;
 - Interação das crianças com o espaço da sala de atividades;
 - Decoração do espaço da sala de atividades.
- Tempo

- Rotina do grupo.
- Atividades
 - Forma como são propostas;
 - O envolvimento das crianças;
 - O envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças;
 - O desafio proposto pelas atividades para todas as crianças do grupo;
 - Se geram oportunidades de aprendizagem significativa para todas as crianças do grupo;
 - Forma como são avaliadas.
- Materiais
 - Diversidade de materiais existentes;
 - Interação das crianças com os materiais.
 - Relação criança-criança e adulto-criança
 - Interação entre as crianças;
 - Interação entre os adultos e as crianças.
- Relação escola-família
 - Receção e entrega das crianças;
 - Comunicação escola-família.

I - Descrição das sessões de observação

Instituição: *Peter Pan*

N.º crianças presentes: 13

Data: 28-01-2013

Sessão n.º: 1

Código: SO_PP_1

Quando a educadora chegou por volta das 9.30h a maioria das crianças do grupo d' "Os finalistas" estavam na sala da televisão juntamente com outras crianças da instituição e as auxiliares de ação educativa. Quando cheguei as crianças reconheceram-me, da sessão de pré-observação, e à medida que iam chegando com os pais referiam-lhes quem é que eu era. À medida que entravam na sala todas as crianças iam cumprimentar, um a um, os adultos presentes.

Por volta das 10.15h, a educadora chamou pel'Os finalistas, fizeram "comboio" de forma autónoma e foram para a sala de atividades. Quando chegaram à sala, vestiram os bibes. Algumas crianças não conseguiram apertar os botões e pediram ajuda à educadora, à auxiliar ou à observadora. Depois de vestirem os bibes, sentaram-se em grande grupo na mantinha. A educadora referiu que como tinha explicado na semana anterior, eu estava ali para fazer um trabalho para a escola. Depois perguntou o que tinham feito no fim de semana. Referiu que ela tinha visto algumas das crianças no fim de semana. Perguntou a uma delas onde tinha sido. Essa criança disse que não se lembrava de a ter visto. A educadora disse então que tinha visto essa criança no 'Jardim do lago' e perguntou-lhe se não tinha lá estado. Esta disse que tinha lá estado com a família e alguns amigos e tinha encontrado lá outros amigos da sala mas que não se lembrava de ver a educadora. A educadora perguntou então quem é que se lembrava de a ter visto no 'Jardim do Lago'. Algumas crianças responderam afirmativamente. Depois, a educadora perguntou o que é que havia no 'Jardim do Lago' para se terem encontrado lá. Várias crianças colocaram o braço no ar para responder. A educadora pediu a uma delas para responder e esta referiu que existiu lá uma grande festa. Logo de seguida outra criança disse que também tinha ido e que havia lá uma festa "dos skis". A maioria das crianças disse que também tinha ido e que havia lá muita neve. Uma das crianças disse ainda que para além da neve havia também muita lama porque tinha ficado com as sapatilhas todas sujas. A educadora interveio perguntando a essa mesma criança como é que a neve tinha ido para o jardim, pois não era habitual existir neve naquele jardim e que a neve que tinha caído durante a semana anterior na restante cidade já tinha desaparecido, por isso como é que a neve tinha ficado no jardim do lago num dia de muito sol. A criança disse que estava sol mas a neve tava a sair dos tubos e estava muito fria porque ele pôs a mão lá. A educadora perguntou então se alguém sabia como é que a neve se fazia. Outra

criança respondeu que a neve se fazia da água. Disse que a prima, com quem ele tinha ido à festa, lhe disse que quando a água ficava quente, achava ele porque já não se lembrava bem, a água ficava líquida e quando a água ficava fria, ficava neve e depois mandavam-na para a pista pelos tubos, e depois saía a água dos tubos e ficava a lama. A educadora disse que era mais ou menos como ele estava a explicar. A água líquida passava nos tubos e por vezes saía e formava-se a lama. Mas quando a água aquecia passava a vapor (a educadora fez primeiro o gesto do vapor de água a subir e só depois de esperar para ver se alguma criança sabia ao que se ela estava a referir é que disse vapor). Uma outra criança disse que não tinha ficado com as botas sujas e disse que havia também um avião no ar com uma luz vermelha para filmar os senhores a saltar e que alguns caíam e um deles bateu contra o lado da pista e perdeu o ski. A educadora referiu que também viu alguns dos meninos que estavam a competir a cair e a perder a prancha. Disse ainda que aquela festa era de Snowboard e não de Ski. Que eram dois desportos parecidos mas que no snowboard utilizavam a prancha que eles tinham visto e no Ski utilizavam uma prancha comprida em cada pé e mais dois bastões nas mãos para se segurarem. Foi fazendo os gestos para as crianças perceberem.

Depois a educadora perguntou individualmente às crianças que até então não tinham referido que tinham ido ao snowboard, o que tinham feito no fim de semana. Depois de todas as crianças terem respondido a educadora disse que todos iam fazer o desenho do fim de semana na sala do saber, uma vez que iriam ser quase todos iguais. Disse que a maioria ia desenhar então o jardim do lago e a pista de neve, o sol e a lama. Perguntou se alguém tinha dúvidas acerca do que desenhar. Todos disseram que sabiam o que iam desenhar.

Em seguida, a educadora referiu o que iam fazer naquele dia. Começou por mostrar uma cartolina preta e uma imagem de um boneco de neve. Depois disse que iriam fazer um boneco de neve como tinham escolhido, por maioria, na sexta-feira passada. Perguntou quem é que se lembrava do que tinham escolhido fazer. Uma das crianças (que se mostrava bastante participativa) referiu que iam fazer um boneco de neve com algodão. Outra interrompeu prontamente o amigo dizendo que não era com algodão, mas sim com papel enrolado branco e tecido para o cachecol. O primeiro disse que o papel enrolado era só para os olhos. Outras crianças foram intervindo dizendo outras formas de poderem fazer os bonecos de neve (lã, cola branca, lápis branco, papelinhos pequeninos). A educadora deixou as crianças expressarem as suas opiniões e quando uma das crianças referiu que era com papelinhos perguntou a essa criança se se lembrava como é que iam fazer os papelinhos. A criança disse que já não se lembrava, mas logo a primeira (a mais interventiva) disse que afinal já se tinha lembrado que era com papelinhos e os iam fazer com o agrafador. A educadora corrigiu dizendo furador. Perguntou, então, se já todos se lembravam o que tinham escolhido fazer. Como algumas crianças não se lembravam, a educadora pediu a uma das crianças que se lembrava para explicar o que iam fazer e como o iam fazer. Esta disse que iam fazer furos com o furador e depois iam colar na folha preta em duas

bolinhas e depois faziam os olhos, o nariz e a boca com papel enrolado, cor de laranja no nariz, e cachecol de tecido. Depois de terminar e da maioria das crianças concordar com a explicação a educadora perguntou como é que colavam os furos. Várias crianças colocaram o braço no ar para responder e a educadora pediu a uma delas para o fazer. Esta disse que tinham de colar mais furos na barriga porque era maior do que a cabeça. A educadora sugeriu então que se fizesse com um lápis os limites dos círculos onde colar os furos. Exemplificou com a cartolina que levou e com dois círculos de tamanhos diferentes e um lápis de carvão que foi buscar entretanto. Algumas crianças referiram que com os limites era mais fácil. A educadora perguntou então quem é que achava que necessitava de ter limites dos círculos para fazer o boneco de neve. Com exceção de uma criança todos quiseram que a educadora fizesse os dois círculos para posteriormente elaborarem o trabalho. A educadora pediu então para as crianças se dirigirem para as mesas para fazerem os bonecos de neve.

Algumas crianças quando se estavam a levantar lembraram-se que ainda não tinham marcado as presenças naquele dia e disseram isso mesmo à educadora. A educadora disse então para o chefe do dia (cada dia o chefe é diferente e a sequência dos chefes é sempre a mesma) ir marcar as presenças antes de se ir sentar a fazer o trabalho mas os restantes podiam-se ir sentando nas mesas a trabalhar – as crianças não têm lugares fixos nas mesas.

A educadora distribuiu um furador por cada uma das mesas (3 mesas) assim como os restantes materiais (folhas de papel branco, papel crepe de várias cores, cola branca). Começou, com a ajuda da auxiliar, a marcar os círculos na cartolina preta das crianças que disseram que necessitavam dos limites dos círculos. Depois, enquanto as crianças faziam os furos a educadora ia passando nas várias mesas e ajudando as crianças que tinham mais dificuldade em fazer os furos. Algumas crianças colocaram logo cola branca nos dois círculos mas a educadora indicou de seguida que teriam primeiro de fazer muitos furos e só depois é que colocavam a cola. A criança que não tinha os limites, colocou também a sua cartolina na horizontal, enquanto todas as outras estavam na vertical, pôs logo cola mas como não colou logo todos os furos e a cola secou depois já não conseguia colar os furos segundo o que definiu anteriormente. A educadora ao reparar no sucedido perguntou-lhe se ele não queria desenhar os limites dos círculos com a ajuda dos moldes. Ele disse que sim e a auxiliar foi ajudá-lo nessa tarefa. Os adultos presentes na sala foram ajudando as crianças a fazer os furos e à medida que iam terminando de encher os círculos de furos começaram autonomamente e com os materiais que estavam em cima das mesas a compor o boneco de neve. A educadora sugeriu que fizessem o cachecol do boneco, tal como tinham dito na manta, com tecido e colocou à disposição das crianças 3 tecidos diferentes. À medida que estas iam pedindo tecido a educadora cortava o mesmo de acordo com as preferências das crianças. Quando terminavam os trabalhos, as crianças chamavam a educadora para esta os ver. Depois a educadora colava os flocos de neve feitos na semana anterior com cola quente no canto da cartolina e permitia que as crianças fossem brincar para os cantinhos. Antes de irem brincar as crianças

iam autonomamente lavar as mãos. Quem durante o trabalho precisasse de ir à casa de banho, ia mesmo sem pedir à educadora.

Por volta das 11.20h a educadora pediu para que as crianças que ainda não tinham ido à casa de banho fazer a sua higiene fossem, uma vez que estava na hora do almoço e tinham de ir almoçar. Disse que terminavam os trabalhos depois de almoço. As crianças que ainda não tinham terminado os trabalhos (a maioria) deixaram os mesmos em cima das mesas e foram para ao WC. Os outros arrumaram os brinquedos e foram também. À medida que saíam da casa de banho formaram comboio. Quando estavam todos foram almoçar. Todo este processo não teve intervenção da educadora com exceção de duas crianças que ao fazerem comboio se encostaram à parede e derrubaram livros e brinquedos (que as crianças trouxeram de casa) e que estavam no parapeito. A educadora interveio dizendo que, como já tinha dito várias vezes, não queria que quando formassem o comboio se encostassem à parede.

De seguida foram almoçar. Quando saíram do refeitório a educadora reparou que estava sol (estava a chover de manhã) e enquanto as crianças iam, novamente em comboio, para a sala de atividades, disse-lhes que depois de irem à casa de banho para se sentarem no banco pois teriam de falar. Assim, à medida que iam saindo do WC as crianças sentaram-se no banco sueco que está à entrada da sala. Quando ficaram todos, a educadora perguntou às crianças se repararam no tempo que estava na rua. As crianças disseram que estava sol. Uma das crianças disse que como estava sol podiam ir para o pátio brincar. A educadora disse que algumas crianças ainda não tinham terminado o trabalho e por isso deviam ir todos para a sala para acabarem os trabalhos. No entanto, como estava sol, podiam ir todos aproveitá-lo se assim quisessem. Todas as crianças quiseram ir brincar para o pátio. Assim, a educadora pediu para formarem um comboio para descerem, irem buscar os chapéus à sala do saber e depois irem para o pátio. As crianças ficaram no pátio sob a vigilância da educadora.

Cerca das 13h, as crianças foram para a “sala do saber” com a auxiliar (hora de almoço da educadora) onde estiveram a fazer o desenho do fim de semana e duas fichas do livro de fichas. As crianças sempre que queriam ir ao WC tinham autonomia e liberdade para tal.

Como a educadora teve uma reunião de última hora não foi ter com as crianças à sala do saber. Às 15.15h as crianças foram lavar as mãos e em seguida foram lanchar. Depois do lanche dirigiram-se para a sala de atividades. Todas estas deslocações foram feitas, como sempre, ordeiramente e em comboio.

Quando chegaram à sala de atividades, as crianças sentaram-se na manta. Cada uma tem o seu lugar definido sabendo já onde têm de se sentar e não havendo por isso discussões acerca de onde se sentam. A educadora foi buscar a caixa das caras para as crianças marcarem o comportamento no quadro do comportamento. A educadora ia chamando criança a criança. Cada uma delas, por sua vez, tirava uma cara, normalmente verde ou amarelo (entre verde, amarelo, vermelho e casa) e dizia

para o grupo “portei-me bem” – verde ou “portei-me mais ou menos” - amarelo. As restantes crianças do grupo caso concordassem não diziam nada. Se a criança em questão escolhesse a cara amarela, as restantes crianças do grupo diziam em coro “porque...” e em seguida a criança explicava o porquê de achar que se portou mais ou menos. Caso alguma criança não concordasse dizia que não concordava e explicava o porquê. As duas crianças, e outras do grupo que quisessem por estarem envolvidas, negociavam, argumentavam e interagiam entre elas. A educadora só interveio quando as crianças do grande grupo tentavam falar sobrepostas ou sem levantarem o dedo anteriormente para falar e para lhes dar a palavra. No final de todas as crianças terem marcado o comportamento, as que ainda não tinham terminado o trabalho de manhã foram terminar e as restantes foram brincar livremente. Quando terminavam os trabalhos estas crianças juntavam-se às que estavam a brincar nos cantinhos.

Por volta das 17.15h a educadora colocou no rádio a música de final do dia “Acabou, acabou, hoje a escola acabou...” e as crianças que estavam a brincar começaram a arrumar. Às 17.30h a educadora pediu para todas as crianças tirarem os bibes, colocarem os mesmos nos cabides e formarem comboio. Algumas crianças não terminaram os trabalhos, deixando-os em cima da mesa de trabalho. Em seguida foram todos para a sala da televisão.

Instituição: *Peter Pan*

N.º crianças presentes: 13

Data: 29-01-2013

Sessão n.º: 2

Código: SO_PP_2

Por volta das 9.30h a educadora chegou à sala da televisão e chamou pelo grupo d’Os finalistas. As crianças presentes desse grupo levantaram-se ordeiramente e formaram um comboio, pela mesma ordem do dia anterior, e foram juntamente com a educadora para a sala de atividades. Quando chegaram à sala de atividades, vestiram os bibes e a educadora disse-lhes que quem não tinha terminado os trabalhos do dia anterior para ir terminar e os restantes que podiam ir brincar livremente para os cantinhos. À medida que iam terminando os trabalhos iam brincar. A educadora ajudou as crianças a fazer furos pois era essa a sua maior dificuldade.

Por volta das 10.10h, quando chegaram todas as crianças (faltou uma mas a educadora sabia que esta iria faltar uma vez que estava com varicela), a educadora pediu para que quem estava a brincar arrumasse, quem estava ainda a trabalhar para ir lavar as mãos e todos se irem sentar na manta.

Quando todos se sentaram, o “chefe” do dia perguntou à educadora se podia ir marcar as presenças e esta consentiu. Entretanto a educadora sentou-se juntamente

com eles na manta e levou consigo dois moldes circulares abertos no centro, lã, uma agulha e uma ficha que continha a imagem de um boneco de neve (que já tinha mostrado no dia anterior). Começou por perguntar às crianças se se lembravam como é que no dia anterior tinham referido que se podia fazer bonecos de neve. Várias crianças referiram ser com lã. Com duas bolinhas de lã mas uma mais pequena. Foram dizendo também que podiam fazer os braços do boneco com fósforos, os olhos com bolinhas de papel e o cachecol com tecido como tinham feito no dia anterior. A educadora foi intervindo apenas para manter a ordem, referindo que para falar tinham de pôr o braço no ar e esperar pela vez delas para falar. Uma criança pediu para falar, levantando o braço, e quando a educadora lhe deu permissão, referiu que já tinha visto imagens de bonecos de neve em que em vez de uma barriga tinha duas mais a cabeça e então podiam fazer três bolas de lã em vez de três. A educadora disse que quando escolheram o fato de carnaval tinham visto imagens de bonecos de neve feitos com duas barrigas e uma cabeça. Disse ainda que caso ele quisesse poderia fazer três bolas ao invés de duas. Em seguida referiu que como todos concordavam em fazer um boneco de neve com lã que lhes ia explicar como iriam fazer. Disse que iriam fazer pompons. Para isso iam utilizar dois moldes como os que ela tinha e uma agulha. Teriam de passar a lã pela abertura interior do círculo e preencher todo o molde com lã, até não se ver nenhum cartão. Uma das crianças disse imediatamente que não estava a perceber e que ia ser difícil. A educadora exemplificou como é que iriam fazer, criando um pequeno pompom. Perguntou às crianças se tinham percebido. Todos disseram que sim. Uma das crianças disse que podiam fazer sem agulha e a educadora concordou dizendo que cada um poderia fazer como lhe desse mais jeito. Disse depois que as crianças iriam, então, fazer dois pompons, ou três – falando diretamente para a criança que tinha intervindo anteriormente -, e depois os iriam juntar com uma linha e uma agulha, depois decoravam-nos e em seguida penduravam-nos na sala. Uma outra criança pediu para falar e após lhe ser dada autorização disse que os bonecos de neve iam ficar pendurados até Março. Que iriam ficar lá um mês. A educadora concordou e perguntou quem é que sabia porque é que os bonecos iriam ficar pendurados até Março. Várias crianças responderam em coro que ficavam até acabar o Inverno. Imediatamente uma outra criança disse “porque é quando vem a primavera”.

Em seguida, a educadora mostrou a imagem que mantinha no colo e referiu que enquanto algumas crianças iriam estar a fazer os pompons, como não tinham agulhas para todos fazerem ao mesmo tempo, outras iriam fazer bonecos de neve de outra forma. Perguntou ao grupo de que outra forma poderiam fazer os bonecos de neve. Mais uma vez várias crianças responderam que poderiam fazer os braços com fósforos, os olhos e o nariz com papel enrolado e o cachecol com tecido. Uma criança (sempre muito participativa mas que raramente colocava o braço no ar para falar, interrompendo os colegas) disse que podiam fazer o corpo com algodão branquinho. A educadora repreendeu a criança por esta estar constantemente a interromper os colegas. Disse ainda que não sabia se tinham algodão na escola, que depois iria verificar mas que essa poderia ser uma possibilidade. Sugeriu depois deixarem o

corpo do boneco de neve sem nada, pois já era branco por causa da folha branca e colarem na neve à volta do boneco uma espécie de algodão que tinham na escola e que era o mesmo material com que a auxiliar estava a fazer os fatos de carnaval deles. Todos concordaram com a sugestão. A educadora referiu então que antes de fazerem o boneco de neve teriam de picotar por cima do boneco de neve. Em seguida mostrou o lugar onde iriam picotar de forma a cortar a folha. Perguntou se todos tinham percebido e todos referiram que sim. Depois pediu ao grupo que se fosse sentar nas mesas de trabalho. As crianças não têm lugares marcados e duas crianças queriam-se sentar no mesmo lugar. A educadora interveio escolhendo uma das crianças para se sentar naquele lugar e indicando outro lugar para a outra criança. Três crianças ainda não tinham terminado o trabalho do dia anterior e foram terminá-lo, sentando-se na mesa onde estava o trabalho começado.

Em seguida a educadora e a auxiliar colocaram os materiais em cima das mesas, para as várias atividades, sendo que apenas na mesa retangular ficaram a fazer os pompons e na redonda ficaram as outras crianças a fazer a picotagem e posterior colagem. À medida que as crianças que não tinham terminado o trabalho do dia anterior terminavam, começavam a picotar o novo. A educadora e a auxiliar iam auxiliando todas as crianças. Algumas crianças tiveram dificuldade em saber onde picotar, pois não tinham nenhuma marca para o fazer e começaram a picotar em cima dos limites do boneco de neve, então a educadora pegou numa ficha e recortou-a pelo sítio onde as crianças deviam picotar. As crianças viram como devia ficar e picotaram. Para fazer as colagens não tiveram qualquer dificuldade, sendo completamente autónomos nessa tarefa. A educadora ia vigiando a realização dos trabalhos pois muitas vezes as crianças exageravam na cola utilizada e a educadora tinha de intervir, lembrando as crianças que não era necessária tanta cola. As crianças que estavam a fazer os pompons tinham mais dificuldades. A educadora ia ajudando as crianças na tarefa de enfiar a lã na agulha e depois faze-la passar no meio dos moldes até ao exterior e assim sucessivamente. Algumas crianças deixaram a agulha e começaram a passar a lã só com a mão. A educadora não interferiu.

As crianças tiveram a trabalhar até cerca das 11.15h, quando a educadora lhes pediu para irem fazer a sua higiene e fazerem comboio para depois ir almoçar. Durante a manhã, cada criança que precisava de ir à casa de banho, informava apenas um adulto presente na sala que ia.

Depois de almoço as crianças voltaram em comboio para a sala de atividades. Foram à W.C. e a educadora pediu que se sentassem todos na manta pois precisava de falar com eles. Quando todos chegaram da W.C. a educadora disse que tinham de falar pois durante o almoço tinha ouvido alguns deles referirem que o prof. de música não tinha ido mas não sabiam porquê. Acrescentou que não sabia porque é que nenhuma delas, ao terem dúvidas, não perguntaram nada durante a manhã. Uma das crianças disse que lhe tinha perguntado ao almoço porque é que o professor não tinha ido. A educadora explicou então o motivo pelo qual o professor não tinha ido de manhã como era habitual: disse que tinha saído num jornal uma notícia sobre um jogo

diferente que outros meninos finalistas lá da escola tinham feito e que agora a RTP iria lá filmá-los, a eles, a jogar esse jogo. Que essas filmagens deveriam ter ocorrido de manhã mas que por causa do acidente do autocarro no fim de semana não puderam ir. Então como já tinham combinado com o professor de música, este não ir, não voltaram a dizer-lhe para ir. Algumas crianças pediram para falar levantando o braço dizendo que tinham visto na televisão a falar sobre o acidente e outras que os pais lhes tinham contado que tinham morrido pessoas. As crianças começaram a falar entre si sobre as notícias de acidentes que ouviam na televisão, na rádio ou que os pais lhes contavam. A educadora interveio apenas para moderar a conversa, dizendo, às crianças que tinham o braço no ar, quem podia falar. Uma das crianças perguntou à educadora se eles iam então aparecer na televisão como essas pessoas dos acidentes e outra perguntou logo de seguida se iam aparecer em todos os canais ou em qual é que iam aparecer. Imediatamente a seguir, uma outra criança referiu que eles, menos algumas crianças que só entraram para o grupo depois, já tinham aparecido na televisão quando foram à UBI ver as ovelhas. Gerou-se então alguma confusão pois muitas das crianças não se lembravam de aparecer na televisão, apenas se lembravam de ir à UBI. A educadora tomou então da palavra e referiu que quando foram à UBI estava lá a RTP, e que era o mesmo canal que iria lá gravá-los. Em seguida foi buscar uns recados e disse que já que estavam sentados na manta ia aproveitar para explicar os recados que naquele dia as crianças iam levar para casa. Apresentou primeiro o recado que tinha a ver com as autorizações para as crianças poderem ser gravadas e em seguida os outros (mais 2 – sobre o desfile de carnaval e as férias do verão). No final questionou as crianças sobre o conteúdo dos recados. As crianças que estiveram mais atentas ajudaram as crianças que estiveram menos atentas.

Em seguida, cerca das 13h, as crianças foram com a auxiliar para a sala do saber. Esta leu-lhes uma história – que a educadora sugeriu – e as crianças tiveram que fazer o desenho da história. Na sala do saber – uma sala só com mesas, cadeiras e uma pequena manta com pequenos jogos -, todas as crianças têm lugares marcados, já sabendo onde se sentar quando chegam.

À medida que iam terminando, a auxiliar e depois também a educadora quando chegou da sua hora de almoço, iam escrevendo o que estava no desenho. A criança identificava o que desenhava e a educadora escrevia. Depois faziam uma ficha do livro de fichas e mais duas fichas fotocopiáveis que a educadora explicava individualmente.

Quando todos tinham terminado o desenho e as 3 fichas, a educadora selecionou 4 desenhos, de todos os que eles tinham feito naquele dia, e disse que iriam votar, desses 4, qual o melhor- o mais bonito. Esse melhor seria exposto ali na sala juntamente com os outros trabalhos que já decoravam a sala. Todas as crianças se mostraram satisfeitas por irem votar no desenho mais bonito para se expor. Assim, a educadora começou por mostrar em cada uma das mesas os desenhos. Depois pediu para que cada criança votasse de zero a cinco, em que zero era não gostaram nada do desenho e cinco gostaram muito, o desenho que ela tinha mostrado. Esta já é uma atividade recorrente, uma vez que mal a educadora levantou o primeiro desenho, e

sem mais explicação, cada criança tirou logo da cesta dos lápis o número de lápis que queria (de 0 a 5). Depois somaram todos os lápis e a educadora escreveu o número de lápis que o desenho tinha ganho por trás do desenho. Seguiu-se o mesmo procedimento para os restantes 3 desenhos. No final, a educadora disse de que criança era o desenho e expos o mesmo na parede. Para além das próprias crianças que reconheceram os seus desenhos, outra criança reconheceu o desenho da colega, sua “par” de mesa, referindo-o. Deu-lhe também, para que o desenho dela ganhasse os 5 lápis. No entanto, não foi esse o desenho escolhido pela maioria. Essa criança disse que outra criança deveria ter dado também 5 lápis em vez de 2 para que o da colega ganhasse, mas que não tinha mal ela não ter ganho.

Em seguida, por volta das 15.30h as crianças saíram da sala do saber e foram lanchar.

Depois de lanchar, voltaram à sala, em comboio, foram à casa de banho e sentaram-se na manta para marcarem o seu comportamento. A educadora disse às crianças que como ela tinha de ir separar os recados para dar aos pais, iria ficar uma das crianças com a lata das carinhas e iam ser eles, sozinhos, a marcar e gerir o comportamento. Assim foi, a educadora deu a lata a uma das crianças que ocupou o lugar onde normalmente a educadora costuma ficar na manta (sentada num pequeno banco à frente das crianças). A criança foi chamando, uma a uma, as crianças do grupo para marcarem o comportamento mas quando não concordavam, não conseguiam chegar a um consenso, falando uns por cima dos outros, alto e sem levantarem o braço. A educadora teve de intervir, sentando-se e pegando na lata e dando a vez para as crianças falarem quando levantavam o braço, para que estas negociassem entre elas ordeiramente.

Em seguida, as crianças foram continuar os trabalhos iniciados na parte de manhã e às 17.30h, a pedido da educadora despiram os bibes e foram, em comboio, para a sala da televisão.

Enquanto faziam os trabalhos, alguns familiares foram buscar as crianças. A educadora falava individualmente com os familiares de cada criança sobre os recados que tinha. Alguns familiares estavam sem tempo e levavam apenas os recados dizendo que as crianças lhes explicavam em casa e caso tivessem dúvidas falariam no dia seguinte.

Instituição: *Peter Pan*

N.º crianças presentes: 13

Data: 30-01-2013

Sessão n.º: 3

Código: SO_PP_3

Por volta das 9.30h a educadora chegou à sala da televisão e chamou pelo grupo d'Os finalistas. As crianças presentes desse grupo levantaram-se ordeiramente e formaram um comboio, pela mesma ordem do dia anterior, e foram juntamente com a educadora para a sala de atividades. Quando chegaram à sala de atividades, vestiram os bibes e a educadora disse-lhes que quem não tinha terminado os trabalhos do dia anterior para ir terminar e os restantes que podiam ir brincar livremente para os cantinhos. À medida que iam terminando os trabalhos iam brincar. As crianças que não estavam presentes foram chegando e iam integrando os grupos.

Por volta das 10.15h, a educadora pediu para quem estava a brincar arrumar, quem estava ainda a trabalhar para ir lavar as mãos e todos se irem sentar na manta.

Após todos estarem sentados a educadora perguntou quem era o chefe e porque é que este ainda não tinha ido marcar as presenças. A criança referida levantou-se de imediato dizendo que se tinha esquecido que era o chefe naquele dia.

Depois a educadora iniciou um diálogo com as crianças. Questionou quem é que tinha ensinado os pais a fazer pompons e as crianças foram respondendo muito ordeiramente, levantando o braço para falar e respeitando a sua vez. Uma das crianças perguntou como é que iam juntar os dois pompons para fazerem o boneco de neve e a educadora foi buscar os dois pompons que essa criança tinha feito no dia anterior e, com a ajuda de uma agulha e linha, coseu-os de forma a juntá-los. Disse que à medida que acabassem de fazer os pompons que ela ou a auxiliar os cosiam. Em seguida falaram como os iam decorar, dando as mesmas sugestões do dia anterior e escolheram o sítio onde os iriam pendurar depois de estarem todos prontos (pendurados por cima da casinha). Depois a educadora perguntou às crianças se tinham dado os recados aos pais e se estes tinham tido dúvidas. Algumas crianças referiram que os pais ainda não sabiam quando tinham férias e por isso eles não sabiam se iam para a escola no Verão. Uma das crianças pediu para falar, levantando o braço, e disse que o ano passado tinham ido à piscina. A educadora disse que este ano ainda não sabiam o que iam fazer porque só poderiam programar as atividades depois de saberem quantos meninos ficavam na escola. Se ficassem muitos poderiam até fazer um picnic fora da instituição, ou irem à piscina como no ano anterior. As crianças começaram então a enumerar comida que podiam levar para o picnic. Uma criança disse que não podiam era levar comida da McDonald's porque tinha muita gordura e ele não podia comer. A maioria das crianças não concordou. A educadora pediu então para, quem não concordava com o amigo, argumentar. As crianças iam

pedindo a vez para falar e assim se expressavam e diziam o que pensavam. Uma das crianças disse que podiam comer porque ia com os pais lá de vez em quando. Uma outra (institucionalizada na instituição) disse que quando ia lá ou alguma doutora trazia comida para ela e os amigos lá de casa, trazia sempre umas coisas de carne que não tinham gordura e não faziam tanto mal e por isso podiam levar para o picnic disso. A educadora sugeriu, que caso o picnic acontecesse, podiam pedir à cozinheira da escola, para fazer hambúrgueres. Todos concordaram. Uma das crianças disse que por causa de estarem a falar de comida que já tinha fome. A educadora perguntou se alguém queria então bolachas, uma vez que estavam a falar de comida e que estava quase na hora de irem ter ginástica e já não dar tempo de terminar os trabalhos. Todos quiseram.

Depois de comerem as bolachas, a educadora disse para quem tivesse de ir à casa de banho ir pois já tinha ouvido o grupo da sala do lado chegar da ginástica e estava na altura de eles irem.

Depois da ginástica (atividade extracurricular de expressão física e motora) todas as crianças foram fazer a sua higiene e dirigiram-se para o refeitório almoçar. Durante esta atividade a educadora aproveitou para ir entregar os recados e falar com a responsável pela criança institucionalizada, visto que esta é sempre entregue e recolhida por uma das funcionárias do lar.

Depois de almoço as crianças voltaram em comboio para a sala de atividades. Foram ao W.C. e a educadora pediu que se sentassem nas mesas para terminarem os trabalhos do dia anterior uma vez que de manhã não tiveram tempo. À medida que iam terminando, iam trocando de mesa.

Em seguida, cerca das 13h, as crianças foram com a auxiliar para o pátio, enquanto a educadora foi almoçar.

Às 14.00h a educadora dirigiu as crianças para a sala do saber. Aqui, a educadora entregou o livro de fichas a cada uma das crianças e explicou-lhes a ficha do dia e outra foto copiável. Depois das crianças fazerem a primeira, a educadora entregava-lhes a segunda. Quando terminavam as duas fichas iam buscar um jogo e individualmente ou em pares jogavam na manta ou nas mesas. A educadora interveio na resolução de alguns conflitos que existiram devido às crianças quererem os mesmos jogos. Nestes casos a educadora sugeria sempre um outro jogo a uma das crianças.

Em seguida, por volta das 15.30h as crianças saíram da sala do saber e foram lanchar.

Neste dia uma das crianças fez anos, levou um bolo e todas as crianças da instituição lhe cantaram os parabéns, demorando, assim, mais tempo no lanche.

Depois de lanchar, voltaram à sala, em comboio, foram à casa de banho e sentaram-se na manta para marcarem o seu comportamento. A educadora chamou uma das crianças e entregou-lhe a lata das carinhas, dizendo a todos que seria essa

criança que iria orientar a marcação do comportamento, enquanto ela ia tratar de um assunto do desfile de carnaval com a auxiliar. A criança foi chamando os colegas um a um e dando a vez para falar aos colegas quando estes não concordavam e colocavam o braço no ar para falar. Uma das crianças foi marcar o comportamento dizendo que merecia verde pois tinha-se portado bem. Uma outra, não concordou, levantou o braço e referiu que não concordava pois a primeira tinha empurrado uma outra criança quando estavam no parque. A criança que estava a orientar a atividade deu a vez à primeira criança perguntando-lhe se esta queria argumentar e assim se defender. A primeira criança disse que não tinha empurrado a outra por mal e que na altura a auxiliar até viu e disse que como foi sem querer que não havia problema. A segunda criança continuava a não concordar intervindo logo de seguida, dizendo que mesmo sem ser por mal, que ele merecia na mesma amarelo porque não podia andar a correr sem ver que os outros amigos estavam a brincar e levá-los na frente. A primeira criança chamou, em seguida, a educadora e perguntou-lhe se, como foi sem querer se tinha de ter amarelo. A educadora disse que como ela não tinha visto o que se passou no pátio que não se ia pronunciar, que eles é que tinham de negociar e chegar a um consenso. Uma outra criança que não se tinha manifestado até ali disse que também concordava que a primeira tivesse amarelo, porque mesmo sem querer tinha magoado o amigo e nas regras (apontando para o quadro das regras ao mesmo tempo que falava) dizia que não se podia magoar os amigos. O primeiro perguntou imediatamente à criança “lesada”, que não se tinha manifestado ainda, se o tinha magoado. Esta disse que tinha, mas só um bocadinho. A primeira chamou a auxiliar perguntando se quando ele bateu sem querer no amigo, este se tinha queixado. A auxiliar disse que não, mas que ele não podia correr como tinha andado a correr nos últimos dias no parque porque poderia vir a magoar algum dos amigos. Visto que não chegavam a algum consenso, a educadora dirigiu-se à manta e viu que a criança que estava a ser “julgada” tinha nas mãos algumas sementes que trazia no bolso do bibe. Perguntou-lhe porque é que tinha as sementes no bolso. Esta ficou um pouco atrapalhada, dizendo que já as tinha desde manhã. A auxiliar interveio dizendo que a criança devia ter vermelho e pedindo à criança para explicar porquê. Esta disse que não sabia mas mostrava-se cada vez mais nervosa chegando-se cada vez mais para trás. A auxiliar explicou então que, de manhã, quando viu que a criança tinha as sementes no bolso a questionou sobre as mesmas e a criança referiu-lhe que a educadora já sabia e tinha deixado. Ou seja, tinha mentido e como não se podia mentir ele merecia o vermelho. Uma das crianças do grupo referiu que se ele tinha infringido uma das regras principais tinha mesmo de levar vermelho e que o vermelho não podia ser mudado (o amarelo, caso no dia seguinte a criança tivesse um comportamento exemplar podia ser mudado para verde). A criança visada pegou então numa carinha vermelha e foi coloca-la no placard. Enquanto isso, uma outra criança levantou o braço e a educadora deu-lhe a palavra. Esta criança perguntou à educadora o que era infringir. A educadora perguntou ao grupo se alguém sabia o que era e conseguia explicar à colega o que era infringir. Uma das crianças disse imediatamente que infringir era não cumprir as regras. A educadora deu o exemplo

dos semáforos. Quando estava vermelho não podiam passar. Se passassem no vermelho estariam a infringir o código da estrada. A criança disse que já tinha percebido. Em seguida, a educadora foi chamando as crianças que ainda não tinham marcado o comportamento para o fazerem.

Algumas crianças iam saindo, pois os seus familiares foram busca-las. Se estes pedissem para falar com a educadora, a auxiliar ficava a vigiar a atividade enquanto a criança que ao início orientava a atividade o fazia de novo.

No fim, cerca das 17.30h, as crianças que ainda se encontravam na sala de atividades, a pedido da educadora despiram os bibes e foram, em comboio, para a sala da TV.

Instituição: *Hansel & Gretel*

N.º crianças presentes: 14

Data: 14-01-2013

Sessão n.º: 1

Código: SO_HG_1

Quando a educadora chegou as 9:00h estavam presentes 10 crianças na manta grande junto da TV, juntamente com as crianças dos outros grupos que também já tinham chegado.

Uma vez que já conhecia grande parte do grupo, levei as crianças para a sala de atividades, a pedido da educadora, em comboio, enquanto a educadora ficou a receber outras crianças. Sentamo-nos na mantinha e falámos sobre o fim de semana e perguntei-lhes se tinham jogado ao jogo da memória que fizeram e levaram na sexta-feira passada para casa (dia da pré-sessão de observação). Nem todas as crianças brincaram com o jogo.

Uma criança pediu-me se podia ler um livro para os amigos. Assenti e ele começou a “ler” e mostrar o livro para o grupo. Entretanto a educadora chegou e sentou-se ao lado dele no sofá (eu troquei de lugar com a criança, de forma a ele ficar no sofá dos “adultos” para ler o livro). Quando ele terminou, a educadora pediu para ele arrumar o jogo e perguntou quem tinha jogado ao jogo da memória no fim de semana e o que é que os pais tinham dito do recorte das peças. As crianças repetiram o que tinham dito anteriormente, que nem todas jogaram e uma criança (4 anos) disse que a mãe tinha perguntado quem tinha recortado as peças e ele disse que tinha sido ele.

Depois a educadora começou a dizer a lengalenga dos dias da semana e as crianças acompanharam.

Em seguida, a educadora referiu que iriam fazer um trabalho diferente, com muitas cores. Perguntou qual a cor de alguns elementos da natureza – sol, nuvens,

tronco da árvore, etc.. Uma criança referiu que o tronco da macieira era castanho e as maçãs eram verdes. A educadora começou então a questionar as crianças acerca dos nomes das árvores de fruto – laranjeira, pereira, cerejeira, diospireiro. Algumas das crianças mais novas já não se recordavam do nome de algumas árvores de fruto.

A educadora continuou a explicar o que iria fazer ao longo do dia no trabalho – dizendo que iam pintar toda uma folha com lápis de cera de cores claras, depois pintariam toda a folha de preto e depois ia acontecer magia, no final.

Uma das crianças não percebeu (dizia também que lhe doía a garganta e não estava muito atenta) e perguntou à educadora como é que era para fazer o desenho com lápis de cera. A educadora foi então buscar uma folha branca e alguns lápis de cera e exemplificou.

Cantaram a música “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar” e foram para os seus lugares nas mesas.

Todas as crianças pintaram as suas folhas e depois passaram com tinta preta.

Após terem pintado com tinta preta e colocado os seus trabalhos a secar na rua, a educadora pediu às crianças para irem buscar mais uma folha branca e os seus lápis de carvão. Cada um escreveu o seu nome e a data na folha. Depois a educadora escreveu o nome completo de cada um na folha e eles iam copiando várias vezes o seu nome.

À medida que iam acabando, iam fazer a sua higiene para irem almoçar.

Ao 12:00h foram almoçar. No final do almoço as crianças mais novas foram dormir e as mais velhas foram com a auxiliar para a sala, onde estiveram a brincar com jogos de mesa.

Quando a educadora chegou, verificou se os trabalhos da parta da manhã estavam secos e como estavam pediu às crianças para desviarem um pouco os jogos para terminarem então o trabalho realizado de manhã.

Mais uma vez a educadora exemplificou como fazer, num trabalho dela. As crianças ficaram excitadas por causa de irem pintar com lápis de bico partido.

Fizeram o trabalho e algumas crianças ficaram bastante satisfeitas com o resultado pedido à educadora para expor os trabalhos no salão para os pais verem. A educadora assentiu.

À medida que iam acabando, as crianças iam brincar para os cantinhos.

Por volta das 14:30h as crianças de 4 anos foram chegando à sala e a educadora mais a auxiliar iam explicando como acabar o trabalho, mostrando alguns trabalhos dos outros colegas mais velhos.

Quando acabava, iam para os cantinhos também.

Às 15:00h foram lanchar, pois às 15:30h a maioria das crianças teve Ciência Divertida (atividade enriquecimento curricular).

As crianças que não tiveram ficaram a brincar com outras crianças de outras salas no salão comum.

Às 17h foram para a manta grande junto da TV.

Instituição: *Hansel & Gretel*

N.º crianças presentes: 15

Data: 15-01-2013

Sessão n.º: 2

Código: SO_HG_2

Às 9:00h, quando a educadora chegou estavam as crianças na manta grande junto da TV. A educadora pediu para formarem comboio. As crianças pediram para brincarem um pouco no salão e a educadora consentiu enquanto chegavam as restantes crianças do grupo, estiveram a brincar no salão. A educadora ficou a observar.

Cerca das 9:30h (com 13 crianças) a educadora chamou as crianças para a sala e pediu-me para marcar as presenças com eles, enquanto ela ia tirar cópias para as crianças. Referiu também que podiam distribuir as bolachas que duas das crianças trouxeram.

Depois de marcar as presenças e dizerem a lengalenga do dia, cada criança (das 2) que trouxeram bolachas, distribuiu uma bolacha por cada criança/amigo presentes. Pedi às crianças para me dizerem o que esperavam do dia e o que se pudessem, queriam fazer. As crianças ficaram surpreendidas com esta sugestão/pergunta. Uma respondeu-me que queria trabalhar. As outras não sabiam.

Entretanto a educadora chegou e disse que iriam ter muito trabalho para fazer “hoje”. Sentou-se no sofá da mantinha (as crianças estavam sentadas em semicírculo na mantinha).

Começou por dizer que iam fazer trabalhos que já tinham feito no ano anterior, mas que iam repetir para ver se se lembravam e para os amigos novos que estavam na sala ouvirem (os dois grupos etários estavam separados no ano anterior).

Levou para junto do sofá várias tintas (amarelo, azul, vermelho, verde e branco), pratos, pincéis e uma folha branca A3.

Pedi para as crianças dizerem objetos com aquelas cores e as crianças responderam. Amarelo – sol, Azul – mar, Branco – nuvens, Verde – folhas. Uma criança (de 5 anos) disse que estavam ali as cores primárias.

A educadora perguntou então a outra criança de 5 anos quais eram as cores primárias do grupo de cores que ali estavam.

Em seguida perguntou a uma das crianças mais pequenas se sabia o que acontecia se juntasse 2 cores primárias – ver fotos de sequência de cores.

Foi juntando várias cores primárias e depois ia pintando na folha com a cor que dava. Juntou também vermelho e branco para formar o cor-de-rosa. Disse às crianças que o branco tornava as cores mais claras e o preto mais escuras.

Uma criança (5 anos) disse que o preto mais o branco dava o cinzento. A educadora assentiu.

Aquando da realização do roxo (vermelho mais azul) as crianças diziam que dava “castanho” e uma das crianças deu a sugestão de pôr branco. A educadora explicou então que a cor branca servia para aclarar as cores e não, fazer novas.

Depois de verem fazer/juntar todas as cores, a educadora mostrou um livro informativo sobre a mistura de cores.

Em seguida disse que iam fazer algumas fichas que iam pintar com as cores que falaram.

Explicou então 2 fichas a todas as crianças e pediu para irem então sentar-se nas mesas. Disse ainda que iriam colocar uma mesa mais ao lado para que todas as crianças fizessem um desenho com pincel.

Até à hora de almoço todas as crianças fizeram as 2 fichas, mais uma que a educadora explicou individualmente a cada uma depois de realizarem as duas primeiras. Fizeram também a sua pintura.

Às 12h foram almoçar todos. Depois as crianças mais novas foram dormir e as mais velhas foram para a sala brincar para os cantinhos e fazer jogos.

Quando a educadora voltou à sala as crianças continuaram a brincar no cantinho e depois foram ver TV para a manta grande – viram a gravação da festa de Natal.

Depois às 15:30h foram lanchar e no final tiveram a brincar no salão. Às 17h as crianças que ainda se encontravam na instituição foram para a manta grande junto da TV.

Instituição: *Hansel & Gretel*

N.º crianças presentes: 14

Data: 16-01-2013

Sessão n.º: 3

Código: SO_HG_3

Quando a educadora chegou perto das 9.00h a maioria das crianças já se encontrava presente. A auxiliar da sala formou um comboio com as crianças

presentes e levou-as para a sala. Quando lá chegamos, as crianças foram automaticamente sentar-se na manta. A educadora ficou a receber algumas crianças. A auxiliar teve de sair e então marquei as presenças com as crianças, segundo a forma que a educadora costuma fazer – a educadora chama criança a criança, dá-lhe uma moeda da cor do dia e depois a criança vai marcar no quadro das presenças. No final contam e referem as crianças que faltam. Depois falámos sobre o tempo que estava, pois uma das crianças referiu que a imagem do tempo não estava correta, ou seja, em sintonia com o tempo que estava na rua e as crianças viam pela janela. Pedi então para uma criança, de 4 anos, ir trocar a imagem do tempo. Pedi depois às crianças para dizerem a lengalenga do dia da semana.

Uma das crianças do grupo, 5 anos, trouxe um livro de casa (já o tinha trazido no dia anterior) e pediu se eu o podia ler ao grupo. Entretanto a educadora chegou e eu referi à criança que teria de pedir à educadora. A educadora referiu que como a criança já tinha trazido o mesmo livro no dia anterior e não o tinham lido, poderiam então vê-lo naquele momento. A educadora referiu então o título do livro, leu a primeira página e a última, provocando o riso de todas as crianças.

Em seguida, a educadora disse que como naquele dia era dia de música, teriam de fazer o trabalho rápido. Algumas crianças perguntaram o que iam fazer e a educadora perguntou a uma das crianças, 4 anos, se se lembrava quais eram as cores primárias. Ela respondeu acertadamente. Então a educadora disse que iam trabalhar com massa de sal. Poderiam fazer o objeto que quisessem, depois de fazerem o objeto que quisessem, ela dar-lhes-ia um cartão para o colocarem e depois iriam pintar esse objeto com as cores primárias. Se a massa não secasse a tempo de pintar neste dia, iriam pintar no dia seguinte. Uma das crianças, 5 anos, disse que não percebeu o que era para fazer e começou a chorar. A educadora perguntou a outra criança, 5 anos, se tinha percebido e o que ia fazer. Esta disse que ia fazer um carro. Outra referiu logo de seguida que ia fazer uma pizza. A educadora perguntou então à criança que inicialmente disse não ter percebido se já tinha percebido o que era para fazer. Disse também que não era necessário estar a chorar porque todos iriam conseguir fazer.

Depois, com a canção “Se eu fosse peixinho e soubesse nadar...” enviou todas as crianças para os seus lugares nas mesas de trabalho e pediu-me se poderia fazer a massa e distribuí-la a todas as crianças enquanto ela ia buscar uns cartões para depois lhes dar. Todas as crianças demonstraram curiosidade enquanto eu fazia a massa e quando a estava a distribuir a mesma criança que disse não ter percebido o que era para fazer, referiu que não queria massa. A auxiliar disse que todos faziam e disse que ficava com um pedaço mais pequeno mas que teria de fazer algum objeto. A maioria das crianças fez pizzas e bonecos de neve, no entanto uma fez uma casa e outra fez um carro. A educadora não referiu nada sobre o que cada um tinha feito. No final de todos terem feito a auxiliar distribuiu cartões onde as crianças colocavam o que tinham feito. Estes cartões eram das cores (entre azul, amarelo e cor de rosa) que cada um escolhia.

Quando quase todos estavam a terminar de colocar os seus objetos no cartão (à medida que iam terminando, dirigiam-se à casa de banho a mando da auxiliar, para lavarem as mãos), o professor de música chegou e todas as crianças se dirigiram para a manta. A educadora saiu então da sala para ir começar a preparar, juntamente com outras auxiliares da instituição, os fatos do carnaval.

Quando atividade de música terminou, a auxiliar da sala mandou todas as crianças irem fazer a sua higiene de forma a irem almoçar logo depois. Assim, depois de todos terem ido à casa de banho, fizeram um comboio e seguiram para o refeitório.

Depois de todos almoçarem, as crianças mais novas foram dormir e as mais velhas ficaram juntamente com a auxiliar a ver um filme na manta grande da televisão, pois uma criança do grupo tinha-o trazido para ver com os amigos. À medida que as crianças mais novas iam acordando, juntavam-se às restantes. Por volta das 15.30h todas as crianças foram lanchar e no final foram brincar para o salão onde estiveram até às 17h, altura em que foram, as que ainda se encontravam na instituição, para a manta grande junto da TV.

J - Transcrição parcial das entrevistas

Instituição: *Peter Pan*

Cargo: Coordenadora Pedagógica do Jardim de infância

Data/duração: 23-01-2013 (14':02'')

Código: E_PP_cd

Tabela 9: Transcrição parcial de entrevista à coordenadora pedagógica da instituição *Peter Pan*

| | | |
|----------|---|--------------|
| P | Qual a missão, as finalidades e os valores da instituição? | 00:22 |
| R | Esta instituição foi criada na altura a valência do jardim-de-infância também para dar um bocadinho de apoio também ao lar de crianças e juventude que temos aqui ao lado, não sei se tem conhecimento, (...) a principal missão era dar apoio no lar. Ou seja, as mensalidades entravam e ajudava a manter as duas valências. Pronto. Mas neste momento isso já não é tanto assim, ou seja, a nossa missão é dar mais o apoio social às famílias (...) que necessitam de ter as crianças entregues para trabalhar e pronto, a missão de educar e de inculcar certos valores importantes na sociedade, é mais por aí... | |
| P | A instituição tem certificado de qualidade? | 01:20 |
| R | Está em curso (...) não é fácil, nada fácil. Porque depois é documentação, registos. É imensa coisa. Depois nós perdemos imenso tempo porque às vezes temos de deixar um bocadinho os meninos porque... principalmente na creche. Temos de ter tudo, tudo registado (...) muita burocracia. Mas pronto, estamos a tentar. | |
| P | Quantas respostas sociais é que tem a instituição? Tem o jardim de infância, o lar... | 01:53 |
| R | ...e a creche. São 3. São separadas porque a creche é. Apesar de ser a mesma instituição, apesar de estar no mesmo edifício, para a segurança social são valências diferentes. São 3 valências. | |
| P | E quantas crianças têm em cada valência? | 02:13 |
| R | Estão 10 no berçário, 12 na sala de um ano e estão 14..., portanto na creche estão 36. (...) E aqui no jardim são 42 crianças, nas três salas. | |
| P | Como é que foi feita a organização dos grupos? | 02:52 |
| R | Ano civil. Nós funcionamos em cada sala está o grupo que nasceu naquele ano. No berçário neste momento estão os que nasceram em 2011 e depois por aí fora. Porque quando saem para a escola também saem pelo ano civil. | |

| | | |
|----------|--|--------------|
| P | E podem ir entrando ao longo do ano? | 03:16 |
| R | Sim. Se houver vagas sim. | |
| P | Se não houver ficam em lista de espera? | 03:23 |
| R | Exatamente. Neste momento não há. Não há lista. Já houve muito, um número muito elevado. Neste momento ou porque está muita gente desempregada e acaba por ficar com as crianças, a taxa de natalidade também baixou e nós ressentimos um bocadinho que os miúdos não estão tão heterogêneos. (...) Trabalha-se muito melhor mas para a direção não é assim tão bom. | |
| P | E o projeto educativo, qual é o tema? | 03:49 |
| R | Água fonte de vida. | |
| P | Como é que foi elaborado? Quem participou? | 03:54 |
| R | As educadoras. Todas as educadoras reunimos sempre no início do ano letivo e, pronto, pensamos o que é que está dentro da atualidade, as necessidades das crianças, motivação e de ano para ano vamos tentando: o ano passado eles falaram disto, principalmente até os finalistas, e vamos sempre tentando uma coisa que não tenhamos falado, apesar de estar sempre ligado com outros temas. Pronto, está sempre interligado. Há certas coisas que não se podem fugir. | |
| P | Todos os anos têm um projeto educativo diferente? | 04:31 |
| R | Sim. | |
| P | E quanto às crianças que têm institucionalizadas, como têm aqui o lar recebem algumas crianças? | 04:36 |
| R | Sim. As crianças que estão cá internas frequentam aqui até aos 6 anos (...). | |
| P | Neste momento quantas crianças é que têm nessa situação? | 04:48 |
| R | 2. (...) Estão no grupo dos finalistas uma e outra no grupo dos três anos. | |
| P | Não recebem outras crianças sem ser aqui do lar, nessas condições? | 05:03 |
| R | Não recebemos porque também nunca fomos procurados. Se calhar, cá na cidade não há outra instituição assim com esta valência. | |
| P | Penso que agora já há no Dominguiço... | 05:17 |
| R | Pois. E eles também têm creche e jardim-de-infância. Têm como nós. E têm ATL. Também têm tempos livres. Portanto têm a parte de lar de infância e juventude e depois têm creche, jardim-de-infância e tempos livres. Portanto devem frequentar a mesma instituição. | |
| P | E crianças com necessidades educativas? | 05:37 |

| | | |
|----------|---|--------------|
| R | Temos, temos uma. (...) Está na sala dos três anos. (...) Este ano cortaram um bocadinho e há crianças que não foram sinalizadas. (...) Ele recebe apoio. Vem cá uma colega do Ministério da Educação e que trabalha com ele, segue consultas e é o menino que está cá no lar também. E ela segue as consultas de desenvolvimento, faz reuniões com a educadora, com a diretora técnica do lar. (...) | |
| P | E quanto às necessidades socioeconómicas e culturais mais graves que existam? | 06:51 |
| R | Sim, nós temos cá assim crianças mais desfavorecidas e outras pronto, com famílias mais favorecidas. Mas assim com dificuldades, pelo menos que a gente saiba, ainda não nos pediram nada nem demonstraram tanto. Portanto, pagam a mensalidade mínima (...) e pronto. Mas nota-se que, pronto, têm mais dificuldades, mais carências mas não tão graves que nos cheguem a pedir isso | |
| P | Quantos educadores de infância é que neste momento estão cá? | 07:33 |
| R | 5. | |
| P | E qual o tempo de serviço? Todos o mesmo? | 07:39 |
| R | Não. Temos duas colegas que têm menos tempo (...) 8 anos. Depois uma com 10, outra com 12/13 e depois estou eu que este já é o décimo oitavo ano de serviço. | |
| P | Portanto, não há muita mobilidade? | 08:06 |
| R | Não. (...) Vão-se mantendo. Há medida que foram entrando, entraram duas quando formamos a creche. Primeiro era só o jardim de infância, depois quando abrimos a valência creche foram admitidas e são as que estão. | |
| P | E quanto à formação? Têm todas só licenciatura? | 08:28 |
| R | Só licenciatura. | |
| P | Sentem necessidade de formação continua? | 08:36 |
| R | Nós temos cá na instituição formação contínua. Este ano já tivemos 25 horas. Temos tido também fora. Alguma mas também há pouca. Cada vez há menos. Ou nós dependemos do nosso dinheiro ou Havia muita formação há uns anitos atrás. Agora a própria direção disponibilizou pelo menos 25 horas anuais para nós termos formação. | |
| P | E em que áreas é que têm sido? | 09:00 |
| R | (...) Perturbações na primeira infância (...) | |
| P | Não sentem necessidade de formação em outras áreas? Por exemplo | 09:15 |

| | | |
|----------|--|--------------|
| | para comunicar com os pais. Sei que é difícil... | |
| R | Muito difícil. Cada vez pior. Muito complicado. (...) notamos de grupo para grupo que os pais não conseguem mesmo impor-se às crianças. E é-nos difícil nós dizer como é que eles hão de agir. (...) Essa parte é muito difícil. Acho que até no curso já havia de haver aí uma formação (...). | |
| P | Relativamente ao papel que a educação pré-escolar tem, o que acha que é mais importante para garantir a igualdade de oportunidades e para corrigir algumas desigualdades que as crianças trazem? | 10:00 |
| R | Socialização não é?! A partilha, inculcar alguns valores. Aqui connosco aprendem. Nós pelo menos tentamos. A parte do egocentrismo, tentar trabalhar essa parte com eles e eles perceberem que somos todos amigos, somos todos iguais. Mesmo a parte do racismo. Pronto é muito raro aqui aparecer, aqui na nossa zona uma criança de cor e quando aparece, ao princípio, é estranho. E depois eles acabam por aceitar muito bem. Também já tivemos uma criança com autismo. Pronto, também ao princípio não foi fácil e depois integrou-se e os miúdos aceitaram muito bem. Acho que o nosso papel é mesmo fundamental nisso. | |
| P | E relativamente ao sucesso profissional e pessoal deles no futuro? | 11:18 |
| R | Acho que as bases vão daqui. (...) e depois se os pais fizerem o trabalho deles e na escola...eu acho que é importante. | |
| P | A instituição tem alguma metodologia pedagógica de referência? | 11:36 |
| R | Não. Não temos. Baseamo-nos nas orientações curriculares mas assim não. Acho que cada uma trabalha segundo o método que acha melhor. Apesar de haver a parte da liberdade da criança, sabe-la ouvir, saber respeitá-la, pronto levar um bocadinho, depois depende do grupo, pronto. A gente tenta ter em conta um bocadinho cada grupo e cada criança. | |
| P | Quais são os tipos de atividades ou as experiências que são proporcionadas às crianças, no geral, fora dos pequenos grupos? | 12:15 |
| R | Há atividades extra curriculares (...). Vêm professores de fora cá. Vem professor de inglês, de educação física e de educação musical, pronto, (...) a partir dos três anos todos têm. (...) E depois há aquelas atividades que são fora. A ida à biblioteca, proporciona o conto da história – a hora do conto, ou pronto, certas visitas que depois vamos fazendo na cidade. O carnaval, o desfile de carnaval. Também elaborámos o presépio com o grupo dos 5 anos que teve em exposição no shopping. Ganhámos, fomos nós que ganhámos o | |

| | | |
|----------|--|--------------|
| | primeiro lugar. Pronto, participamos assim nessas atividades que nos é possível. Tudo o que nos é possível, nós aceitamos e vamos. | |
| P | Considera que a instituição dá uma resposta diferente, mas que no fundo vai cumprir com todas as necessidades que as famílias e as crianças tenham? | 13:32 |
| R | Eu acho que sim. Estou consciente que sim, que dá. Essas mesmo necessidades que eles têm dá-lhes essa resposta. | |

Instituição: *Peter Pan*

Cargo: Educadora de infância

Data/duração: 21-01-2013 (31':35")

Código: E_PP_ed

Tabela 10 - Transcrição parcial de entrevista à educadora de infância da instituição *Peter Pan*

| | | |
|----------|---|--------------|
| P | Relativamente à instituição, qual acha ser a sua missão, visão e as finalidades? | 00:35 |
| R | É assim, a instituição já tem bastantes anos (...), mas temos sempre a finalidade de eles crescerem a nível de valores: cidadania, sociáveis e acima de tudo com harmonia e serem felizes. | |
| P | Costuma existir alguma mobilidade docente? | 01:06 |
| R | Não. (...) A Dra. <i>Mariana</i> é a mais velha, digo eu. De idade somos todas iguais mas mais velha aqui em tempo de serviço é ela. Depois nós viemos todas mais ou menos no mesmo ano. Já cá estamos há 10, 11 anos (...) | |
| P | Considera que o ambiente educativo da instituição está adequado a todas as crianças? | 01:40 |
| R | Sim, sim, sim. Mesmo, pronto, às vezes temos, já tivemos casos de crianças com deficiência. Motoras acho que ainda não. Mas pomos sempre esse caso. No caso de nos aparecer o que é que temos de fazer? Porque a nossa instituição tem muitas escadas. Escadas que para cima vai para a creche, para baixo que vem para o jardim. Pronto no caso de aparecer, se calhar teríamos que falar com a direção e resolver logo depressa, pôr rampas e assim. Mas por acaso, assim de deficiência motora ainda não recebemos, podemos receber de outras mas recebemos claro, não é? São crianças na mesma. | |
| P | Relativamente ao desenvolvimento da equipa educativa... | 02:24 |
| R | As auxiliares vão mudando. Acabamos um grupo em princípio as auxiliares | |

| | | |
|----------|---|--------------|
| | mudam, ou a educadora, mas costumam ser as auxiliares. Nós pegamos neles em bebés e deixamos agora em 5 anos, salvo raras exceções – o caso deste grupo que eu apanhei aos 2 porque tinha uma filha e então para eu não ficar educadora da filha, pronto. E então tirando essas exceções o normal é pegar em bebés e deixá-los no final. | |
| P | Ou seja, as auxiliares estão normalmente no mesmo grupo etário e as crianças vão mudando com a educadora? | 03:04 |
| R | Sim, sim. Exatamente. Não, às vezes até a auxiliar acompanha. O grupo dos 4 anos trás desde bebe a auxiliar e a educadora. E eles aqui também trouxeram a auxiliar dos bebés, de um ano, nos dois anos vim eu e ela acompanhou também sempre o grupo. Pelo menos um adulto acompanha, ou a auxiliar, ou a educadora. Costuma ser a educadora mas pronto, pelo menos um acompanha sempre para eles terem uma referência. | |
| P | E quanto à necessidade que têm, ou não, de formação continua? | 03:43 |
| R | Nós temos, temos. E é dado cá por formadores mas é os diretores que disponibilizam e nós pronto. | |
| P | E em que áreas é que têm? | 04:05 |
| R | Nós tivemos agora uma, uma agora recente, foi à base de desenvolvimento de doenças mesmo, os cuidados a ter (...), aquelas doenças mais graves (...) | |
| P | Relativamente ao projeto educativo, qual é o tema? | 04:26 |
| R | O tema é a água. As educadoras reúnem (...). É só para este ano (...). Nós reunimos, escolhemos o tema do próximo ano, não é, do projeto educativo, dentro das necessidades que nós vamos vendo “ah olha, se calhar é melhor fazermos isto, se calhar é melhor fazermos aquilo”, todas em conjunto chegamos a um e fazemos um, em todas as salas igual, né? O tema é o mesmo, depois é trabalhado consoante as faixas etárias de cada sala. | |
| P | E quanto às suas habilitações académicas? | 05:08 |
| R | Tenho licenciatura. Só. | |
| P | Qual o tempo de serviço que possui? | 05:19 |
| R | Não sei. De cor não sei. (...) 11 anos. Sim, porque depois fiz estágio mas não conta. Sim, à volta dos 11 anos. | |
| P | Qual acha que devem ser as finalidades e a missão do educador de infância? | 05:37 |
| R | É, pelo menos é aquilo que eu penso, é tentar não é ensinar mas tentar dar competências a eles e nós damos os materiais para que eles próprios | |

| | | |
|----------|---|--------------|
| | <p>pensem e cheguem à conclusão do que nós queremos, do que é. Acho que é isso, pelo menos é o que eu digo toda a minha, digo sempre. Eu não quero que eles saibam, eu quero que eles percebam, quero que eles cheguem lá por eles. Não é por eu dizer “olha a neve é branca” e pronto e é branca e acabou. Não. Eu tento andar ali, às vezes até me faço de esquecida “Ah eu já me esqueci” e eles pronto, a ver se eles pensam para chegar à mesma conclusão.</p> | |
| P | <p>Durante a sua licenciatura, teve com certeza disciplinas que tinham a finalidade de lhe dar a conhecer várias metodologias, várias práticas, vários pedagogos. O que é que essas disciplinas, o que é que esses conhecimentos contribuíram para moldar as suas práticas?</p> | 06:33 |
| R | <p>De todos? De todos: Piaget, Maria Ulrich,.. de aqueles todos, o que eu gostei mais e muitas vezes vou à procura de mais coisas e vou ler livros e pronto quando tenho alguma duvida “deixa lá ir ver” foi a Montessori. Acho que, pronto dentro daquilo que eu me lembro, acho que ela tem a ver comigo. Damos o que podemos dar, os materiais, o conhecimento, pronto, damo-nos a eles e eles depois, automaticamente não é, vão crescendo, vão aprendendo, vão tentar chegar aonde nós queremos. Mas são eles.</p> | |
| P | <p>Então posso dizer que essa é a sua metodologia de referência?</p> | 07:35 |
| R | <p>Sim, sim. A minha porque depois tenho a base, uma vez que temos a da instituição também, que é as Orientações Curriculares. Isso é para todos iguais, claro. E depois eu tento praticar sempre essa metodologia que é eles também participem, não ser eu só a “olha é assim e é assim, porque eu sou mais velha e porque conheço”. Não. Tento sempre que eles estejam ativos, que participem naquilo que eu quero.</p> | |
| P | <p>E qual acha que é o papel da educação pré-escolar para que haja uma maior igualdade de oportunidades para todas as crianças?</p> | 08:08 |
| R | <p>É importante é. O papel é importante só que é assim eu não sei até que ponto é que os pais nesta sociedade não ligam muito a esse papel do pré-escolar. Porque nós, pronto, temos cá casos que vamos avisando “olhe não faça isto” ou “faça aquilo”. Nós não somos ninguém que sabemos tudo. Não sabemos. Mas como lidamos tanto tempo com eles também os conhecemos minimamente. E sabemos que em casa eles abusam e então tentamos ajudar os pais, só que há muitos pais que, não sei se levam a mal se pensam “ai isto é só brincadeira” pronto não têm onde os deixar e então vão prali. E então</p> | |

| | | |
|----------|--|--------------|
| | só no primeiro ciclo é que eu acho que levam a coisa mais a sério e abrem os olhos. Depois é “ah eu não sabia”. O papel é muito importante, o pré-escolar é muito importante, mas não sei. E os vários grupos que eu já tive cada vez dão menos importância ao pré-escolar. | |
| P | E principalmente quando há algumas crianças que são mais “diferentes”... | 09:24 |
| R | Exatamente, ligeiramente “diferentes”. Pronto, nós é assim, nós não rotulamos logo. Não dizemos, eu acho que é isto. Não. Mas vemos que está ali qualquer coisa diferente. Tentamos conversar com os pais, saber até que ponto é que não é, é igual mas não é motivada em casa “olha vai ver televisão e não me chateies”, pronto logo aí ele se calhar é mais tímido, está sozinho não é? Então na escola também se vai notar. Só que os pais quando nós abordamos esses factos ficam logo, pronto já aconteceu a mim mesmo, tirarem os garotos porque “o pai também é igual e então a educadora não sabe o que diz, vamos tirar o menino”, e pronto. Mas depois nós, no futuro, vemos, vemos as mães, como é que estão, como é que não estão e realmente elas próprias dizem “ai não sei não sei mas ele continua igual”. Mas por isso é que eu digo, o papel aí, nós educadores damos, porque trabalhamos e sabemos que é importante, é fundamental mesmo. Que eles têm de levar as bases é de pequeninos mas a sociedade conforme está e cada vez pior, porque nos vemos pelos vários grupos que vamos tendo, e cada vez aceitam menos, vemos que os pais é mesmo “oh vai brincar que pronto, tás entretido, tás ocupado”. | |
| P | Acha importante os educadores receberem, ou até os pais, uma formação sobre a forma como lidar uns com os outros? | 10:57 |
| R | Sim, os pais. Nós às vezes próprias dizemos “não é difícil lidar com os meninos, é difícil é lidar com os pais”. Os pais acho que sim, deveriam ter, não sei, nós também já não sei que ano foi mas fizemos tipo um apanhado e mandamos na reunião de pais a ver se eles liam mas eu nem sei se eles leem ou não. Coisinhas que não era “faça isto ou faça aquilo”, mas coisinhas que eles poderiam pensar “olha, se calhar elas até têm razão e eu não estou a ir de encontro, tou a fazer ao contrário. Deixa experimentar”. Mas eu nem sei se eles leem, sou sincera. | |
| P | Então a relação com a família é a principal dificuldade que encontra ao aplicar a metodologia? | 11:46 |

| | | |
|---|--|--------------|
| R | Sim, sim. Eu penso que sim. Aqui comigo é. Não é todos mas é um ou outro. Mas no geral acho que sim. Eles dão-se bem conosco e tudo mas quando se trata de aceitar dificuldades já não. Ou trabalhos de casa, por exemplo, “ah ainda é muito cedo”, avaliações também “Que é isto? Avaliações?”, pronto é um bocadinho complicado (...). | |
| P | Relativamente à sala, quantas crianças é que estão na sala? | 12:28 |
| R | 14. | |
| P | Têm todas entre 5 e 6 anos? | 12:35 |
| R | 5. Vão começar agora a fazer 6 no final de janeiro. (...) Mas vão acabar em julho, vão acabar ainda algumas com 5. Fazem em agosto, setembro e novembro. | |
| P | Relativamente ao plano curricular de turma, qual foi o nível de participação das crianças ou a educadora é que fez? | 12:57 |
| R | Fui eu que fiz. Partiu de mim. | |
| P | O projeto curricular partiu do projeto educativo, que é o tema da água, e então... | 13:11 |
| R | Ah sim, as atividades é sempre por aí sim. (...) Eu tenho a ideia, depois vou fazendo as perguntas a eles. Logo agora, a questão da neve veio do frio, do Inverno, pronto. Depois tive a ideia de fazer a neve com cola de pistola quente, pronto. Conversei com eles, eles sabiam o que era. É assim, a ideia principal parte de mim, depois ponho-os sempre um bocadinho a pensar, pronto, para eles fazerem a atividade e chegarem à atividade que eu quero. Uma ou outra, mas é raro, uma ou outra são eles que dão. Mas é raro. Mas aceito quando eles querem fazer alguma coisa. Ainda tenho ali umas palhinhas que é uma menina que disse que viu fazer pintura de sopro, pronto. E ela veio toda contente e “quero experimentar, quero fazer” e eu disse “tudo bem, então vamos arranjar as palhinhas, vamos arranjar tudo o que precisamos e o dia que a <i>Marta</i> achar que devemos de fazer – porque não é logo, tamos a tratar uma coisa não vamos fazer outra – o dia em que a <i>Marta</i> achar, então a <i>Marta</i> diz: olha <i>Maria</i> estão aqui as tuas palhinhas, está aqui tudo e fazemos, pronto”. Mas gosto de ouvir, nisso tenho sempre um bocadinho de manhã e um bocadinho à tarde com eles ali porque gosto de ouvir as opiniões deles, o que é que eles querem fazer, ou pronto. Por eles é brincar. Brincar, brincar, brincar. Mas agora estão melhores, que nós optamos por um livro nos finalistas, já desde muito cedo e então no | |

| | | |
|----------|---|--------------|
| | <p>primeiro período foi mais complicado, tive que marcar dias: segunda, quarta e sexta fazemos uma ficha do livro. Porque todos os dias era muito também, e fazerem quando eles queriam, não era. E então optei, eu marco os dias e eles já sabem. Querem fazer, fazemos. Bem feito, vão brincar. Mal feito, têm de fazer, pronto. E agora, nós o segundo livro – que este aqui tem 3 livros. Tem o 1º período, 2º e 3º. E agora no segundo às vezes são eles próprios que já me dizem “Oh <i>Marta</i>, hoje ainda não fizemos assim o livro”, “Tão mas hoje é dia?”, “Ah, pois, tá bem, pois hoje não é quarta”. (...) Logo hoje era segunda, era dia. Se fizemos um trabalhinho de expressão plástica. Mas eu perguntei “Querem fazer?”, “Ah, sim sim”, “Então têm de dizer o que nós aprendemos na sexta”. Portanto, e até saíram melhor do que eu estava à espera, porque sábado e domingo eles esquecem-se um bocadinho. Mas não, eles por acaso como fizemos experiências palpáveis ficou lá tudo.</p> | |
| P | Tem crianças com necessidades educativas ou problemas socioeconómicos assim mais graves, ou mesmo de outras culturas, aqui na sala? | 16:11 |
| R | <p>É assim, declaradas, declaradas temos mas não está, como é que lhe hei de dizer, já estive em apoio mesmo. Porque é uma menina que tem problemas mas é a nível de coração, pronto, foi operada não sei quantas vezes quando era bebé, teve em Coimbra, e o Dr. Ricardo, o médico dela aconselhou sempre que ela tivesse no apoio. A nível cognitivo ela não tem nada. Mas dizem que o problema que ela tem no coração pode prejudicar a nível cognitivo. Este ano, como a professora de apoio não conseguiu, porque só aceitaram os casos graves, o dela é grave mas não é assim tão grave e então ela ficou em vigilância. Agora não sabemos até que ponto é que ela pro ano será necessidades ou não.</p> | |
| P | E com problemas socioeconómicos assim mais graves? | 17:19 |
| R | <p>É capaz de haver um ou outro mas nada assim por aí além. Não. Eles são todos muito iguais.</p> | |
| P | Então não sente necessidade de adaptar o currículo a essas crianças? | 17:34 |
| R | <p>Não, não. É só mesmo a pequenita que pronto, enquanto com eles eu faço uma ficha inteira, ou faço um desenho inteiro com ela sei que tenho de ter um objetivo principal. Se ela atingir o objetivo que eu queria o resto é para ir fazendo.</p> | |
| P | A organização da sala de atividades como é que foi pensada? | 18:01 |

| | | |
|----------|--|--------------|
| R | Foi pensada que, é assim, tenho de aproveitar sempre as janelas. (...) Então a parte mais de trabalho tem de ser deste lado. Já tive a manta, manta ou tapete, daquele lado mas como, pronto, nós para mudarmos a sala todos os anos, por acaso este grupo ficou os três anos aqui, mas todos os anos tentamos mudar a sala. E então como eles tinham o tapete daquele lado para este ano não ser igual, meti o tapete daquele. Eu pessoalmente também gosto mais. Para receber os pais, para dar recados estou ali mais perto do que eles terem de entrar e, pronto, dirigirem-se ali. | |
| P | Os pais vêm sempre entregar e buscar as crianças à sala? | 18:45 |
| R | Não. Entregar às vezes é lá na sala da televisão. A partir das 9.30h é que já é aqui, porque venho como eles para aqui e então entregam aqui. Até às 17.30h é aqui que os levam. Às 17.30h como eu saio já os deixo na sala da televisão com auxiliares, a nossa tá lá e tão as outras e já é lá na sala da televisão que os levam. | |
| P | As crianças dão sugestões relativamente à organização da sala? | 19:17 |
| R | Sim dão. Aceitei. | |
| P | Que sugestões é que eles deram? | 19:25 |
| R | Deram a nível da casinha. Nós tínhamos mesmo cantinho, cantinho mesmo porque como são grandes já não é preciso ter espaços, já posso ter mesmo cantinhos e então tínhamos mesmo o cantinho da casinha, o cantinho do cabeleireiro e a garagem. Tudo em cantinhos, costas com costas os móveis, pronto a fazer mesmo canto. E eles acharam que não estavam bem, gostavam mais de ver a sala ampla e então eu disse "então vá digam lá, vamos lá organizar". E então está tudo assim mais amplo, mas eles dividem-se mesmo. Quem está no cabeleireiro está no cabeleireiro, quem está na casinha está na casinha. Mas pronto, tá tudo assim seguido. | |
| P | Têm determinado x pessoas para cada cantinho? | 20:06 |
| R | Sim, sim, sim. Temos. É 4 na casinha, 2 no cabeleireiro, 2 na garagem e eles sabem disso. E quando lá um que tá no cabeleireiro mas já tá fugir mais para ali, eles próprios dizem "Não podes, não podes. Estás no cabeleireiro". Depois temos os jogos que aí eu pus na zona de trabalho para eles ficarem sossegaditos a pensar. As construções é no tapete para terem espaço. E temos o computador, são finalistas pronto, e eu deixo 2 o máximo 3, 2 sozinhos, 2 comigo e se tiverem sozinhos, se souberem mexer e jogar já podem estar 3. Há sempre lá um que pronto "é aqui, mexe ali" e orientam- | |

| | | |
|----------|--|--------------|
| | se. | |
| P | Como é que é a rotina do grupo? | 21:00 |
| R | <p>Chegamos às 9.30h, estamos até às 10h a conversar um bocadinho ou a mostrarem os brinquedos que eles às vezes trazem, ou a brincar mesmo, que é para esperar pelos mais atrasados. 10h, 10.05h, 10.10h o máximo eu digo quem chegou, chegou, quem não chegou vamos trabalhar. Sento-me ali a conversar sobre o que é, o que vamos a tratar. Ou se é do livro, levo o livro e falo do livro, se é de, no caso hoje, foi da água, porque fizemos as experiências na sexta-feira e aproveitei, e eu tinha-lhes dito “olhem vocês agora no fim de semana contem aos papás que é para vocês não se esquecerem”, pronto. E eu já tinha planeado na sexta-feira fazer as experiências e na segunda fazer então o trabalhinho de expressão plástica que tinha a ver com a água. Pronto, falamos, depois começamos então a trabalhar nas mesas ou no chão, se for uma pintura de grupo. Depois às 11h, 11.10h é as casas de banho. Vão à casa de banho, lavar mãos, fazer a higiene para ir almoçar. Depois do almoço, ao meio dia, vimos um bocadinho à sala, no Verão vamos lá pra fora para o escorrega, para o pátio a dar uma corrida, a andarem nos baloiços. Agora como está frio vimos para a sala. Quem acabou o trabalhinho brinca, quem não acabou tenta acabar até à uma. À uma hora eles vão lá pra baixo para a sala do saber, que eu saio à uma, às duas e meia eu venho e vou lá à sala. Se tiver a maioria do grupo com a fichinha feita vamos um bocadinho à sala da televisão, se não ficamos mais um bocadinho a ver se eles acabam.</p> | |
| P | Os livros daqui da sala não são os mesmos livros que fazem lá em baixo? | 22:48 |
| R | <p>Às vezes são. Quando eu quero uma ficha feita com calma e que eles tejam mesmo com a cabeça no trabalho levo o livro lá para baixo e deixo na auxiliar e a auxiliar faz com eles. Quando é um livro que nós temos também de expressão plástica ou é alguma coisa que eles já sabem, logo ali é números agora, eles já trabalharam os números, aqueles que ali estão, e então aí eu faço mesmo aqui de manhã, se não houver nada de expressão plástica e é uma ficha fácil que permite que eles depois vão brincar eu digo “olha vamos fazer uma ficha do livro, vocês já sabem². Eles fazem e pronto e acabou. As de lá de baixo quando não é livro sou eu que tiro fotocópias, vejo o que é que eu quero que eles atinjam, tiro fotocópias para eles e eles fazem lá em baixo.</p> | |

| | | |
|----------|--|--------------|
| P | E depois? Vêm... | 23:49 |
| R | <p>Sim. (...) Depois vão lanchar. Vão outra vez à casa de banho, vão lanchar e depois vimos para a sala, agora que está frio. No Verão vamos lá pra fora. Ah, depois temos o quadro, isso também é uma rotina, temos o quadro das carinhas. Chegamos, sentamos, eles começam logo depois de ir à casa de banho lavar as mãos começam logo a dizer “vou pôr a carinha” e eles é que põem. Ou a verde, ou a amarela ou a vermelha consoante se portaram. Têm as regras que aquelas são feitas do placar, mas estão lá escritas, por mim, como eles disseram, que eles participaram nas regras. Pronto, e eles próprios avaliam-se e metem lá a carinha que eles acham que merecem.</p> | |
| P | E se por acaso não corresponder? Ou normalmente corresponde? | 24:39 |
| R | <p>Normalmente corresponde. É, é. Porque há sempre um ou outro que teve com mais atenção e diz se concorda, se não concorda. Normalmente corresponde. No outro, já tive grupos que não, que protegiam-se. Mais as meninas. Mas protegiam-se. Como eram amigas “ela escolheu a amarela mas coitadinha é melhor a verde”, “aí não concordo, portaste-te bem”. Depois os outros não e tal, até que, pronto, alguém tem de dizer isso é grave ou não é grave. Mas estes não. Estes são muito honestos, mesmo amigos ou não dizem sempre. Ou falaste, ou fizeste isto, ou bateste, ou beliscaste, nisso dizem. (...) Depois do lanche. Demora sempre até às 5h, porque às vezes por nada, só de correr, sei lá, para vir deitar o papel ao lixo já é carinha amarela, e então demora. Demora um bocadinho. (...) Depois aquilo fica feito. Depois brincam um bocadinho. Às vezes nós dizemos “na casinha não”. Quando já é pouco tempo “Ah a casinha está em obras” mas jogam qualquer coisa, jogam computador, vão para a garagem, cabeleireiro, pronto fazem sempre qualquer coisa. Às vezes eles até preferem, as meninas, fazer desenhos de caneta e nós deixamos claro. É um desenho livre, eles fazem, elas fazem e depois quando querem que nós escrevemos ou o título, ou a história nós escrevemos, quando é só o desenho para arrumar elas próprias arrumam na prateleira e pronto.</p> | |
| P | Têm uma para cada um? | 26:21 |
| R | <p>Sim, sim, com os nomes deles e dossiês também cada um tem o seu dossier que é as fichas em fotocópias que eu vou tirando e depois eles fazem e mete-se logo.</p> | |
| P | De livros, têm um para cada um? | 26:34 |

| | | |
|----------|--|--------------|
| R | Sim. Também, sim. Uma pastinha de livros para cada um. Cada pasta tem três livros. Um para cada período com autocolantes e um de expressão plástica. Depois às 5h30 sobem e pronto ficam lá a ver televisão até os pais chegarem. | |
| P | Então, todos os dias têm os dias das fichas? | 26:55 |
| R | Não. Antes eram os dias certos. Agora já não. Porque já vi que eles também gostam de trabalhar. Porque se eu lhes perguntar, antes se eu lhes perguntasse “O que é que vocês querem fazer?”, isto em setembro, em outubro e em novembro, “brincar, brincar”. Era todos os dias. E então foi quando eu disse “não, isto não pode ser, eles têm de perceber que têm de trabalhar” pronto. E então estipulei os dias certos. Mas agora já não temos. Já não. Vou mudando. Aproveitei a época do natal, como não estavam todos, porque se não depois também iam muitos livros por preencher e são coisas que eles precisam de fazer: grafismos e assim. Eu disse “olha não vale a pena estarmos aqui a cumprir tudo em rigor, vamos fazendo salteado. Quando vier um grupo jeitoso fazemos, depois os outros noutra dia pronto”. E então aproveitei a altura do Natal que era um bocado mais confuso para ir tirando aquelas tipo segunda, quarta e sexta, segunda, quarta e sexta e resultou. | |
| P | Como é que tenta enquadrar as atividades, que vão decorrendo diariamente, nos contextos de vida das crianças? Ou seja, tenta garantir a igualdade independentemente das experiências de cada um? | 28:06 |
| R | Sim, sim. Tento. Tento sempre que todos digam. Logo hoje, por exemplo, era ao nível de poupar água e houve um que até deu uma boa ideia do banho. Quando a mãe o mete a tomar banho a água não chega quente. E então aquela água que sai fria, primeiro a mãe enche o garrafão e depois quando sai quente tira o garrafão. Se o garrafão não estiver cheio enche no dia a seguir pronto, quando tomar banho. Pronto, logo aí disse “olha uma boa ideia! Vamos agora saber mais ideias”. E eles próprios tiram o que veem em casa e contam-nos a nós. Depois houve outra menina que também disse que não era ela, era a irmã, que demorava muito tempo a tomar o duche, que o duche já era poupar água mas que mesmo assim demora muito tempo. E eu disse “hás-de dizer à tua irmã para fechar lá a banheira que vais ver que é igual. Porque aquilo enche, enche, enche é como se tivesse a tomar banho de banheira”, “ah tá bem”. Pronto, assim com um tema e um exemplo tentamos que cada um participe e traga um bocadinho da vida que eles têm, com os | |

| | | |
|----------|--|--------------|
| | pais e assim, para cá. | |
| P | O planeamento é feito por si e depois eles vão dando opiniões e como é que é a avaliação? Eles avaliam o que fazem ou também é só a educadora? | 29:40 |
| R | Às vezes, às vezes. Quando nós dizemos que façam, qualquer coisa mesmo os trabalhos, porque o melhor, o mais bem feito, o mais bem pintado, fica aqui. E depois não somos nós que escolhemos, são eles. Nós pomos e dizemos, damos uns lápis a cada um, e dizemos “quantos valores, quantos lápis dás a este?” e eles vão metendo. Depois nós contamos os lápis e o que tiver mais ganha e fica lá. | |
| P | E as famílias? Vão avaliando só no final ou não? | 30:21 |
| R | Não. Fazem só avaliação comigo ao fim de cada período. Porque eu faço avaliação individual com eles. No natal, antes do natal fiz um a um. Avaliei segundo as nossas avaliações. Avaliei pronto, fiz as perguntas, eles deram as respostas, segundo o que eles iam fazendo naquele momento eu fui avaliando. E depois os pais têm conhecimento e assinam e temos sempre uma reunião e pronto, se eles têm alguma dúvida ou alguma coisa nessa altura falam comigo e eu explico e digo. Se for possível tento, nessa altura também dizer-lhes tentem puxar por eles nesta área, ou naquela, ou façam um bocadinho todos os dias, pronto, que é para termos um feedback a ver se resulta ou não. | |
| P | E normalmente fazem? | 31:20 |
| R | Sim. No grande grupo sim. Mas temos sempre um ou outro que não, claro. | |

Instituição: *Peter Pan*

Cargo do entrevistado 1: Coordenadora pedagógica

Nome do entrevistado 2: Educadora de infância

Tema: Jogo “A lagartinha comilona”

Data/duração: 25-02-2013 (07’:30’’)

Código: E_PP_cd+ed

Tabela 11 - Transcrição parcial de entrevista à coordenadora pedagógica e à educadora de infância da instituição *Peter Pan*

| | | |
|-----------|---|--------------|
| P | Qual é o jogo? | 00:20 |
| R1 | O jogo foi tirado, é o da Borboleta e da Lagarta e foi tirado (...) foi daquele | |

| | | |
|----------|--|--------------|
| | livrinho da... (...) | |
| P | A lagarta comilona? | 00:40 |
| R1 | Sim, exatamente. Foi baseado numa história. Numa história em que nós associamos... Foi trabalhado pela primeira vez o ano passado, no grupo dos 5 anos pronto. Porque sempre trabalhamos a matemática mas naquele ano quisemos fazer um trabalho específico em ligar a parte da história, a parte lúdica, à matemática também. Juntar as duas versões. E deu um resultado muito bom. Porque todos os anos, normalmente, a sala dos cinco anos trabalha aquela história... | |
| P | Sim, porque é da adição e assim... | 01:12 |
| R1 | Exatamente. Então depois a colega viu, tirou do, de uma brochura da direção geral da inovação e desenvolvimento curricular, e adaptou os jogos que viu lá da matemática e adaptou. Tirou a borboleta e a lagarta. Pronto. E depois como eles ouviram a história, trabalharam a história, o que é que ela comia em cada dia da semana, somavam, pronto tentavam contar o que é que comiam segunda e terça, o que é que comiam quarta e quinta e depois ela com o jogo também tentou que eles somassem com os dados. Pronto. Passou isso para a prática mesmo da matemática. E foi a primeira vez que ligamos as duas coisas. Entretanto também surgiu pela primeira vez o Encontro da Matemática Criativa em Aveiro e nós resolvemos ir lá apresentar e realmente foi muito bem aceite. Pronto, porque aqui os resultados tinham sido muito bons com as crianças. Porque eles primeiro a ouvirem a história, foi-lhes muito mais fácil terem trabalhado primeiro a história e na prática fazerem a soma com os dados. | |
| P | Então quer dizer, é uma inovação do jogo porque passaram uma coisa da teoria para a prática? | 02:21 |
| R1 | Da teoria era sempre só a história. Exatamente. Era só o contar da história. Pronto, viam ali os frutos. Entre aspas era teoria e depois na prática foi trabalhado no jogo com os dados. E pronto, 'tá tão bem que agora todos os anos a gente decidiu que se calhar íamos trabalhar e a <i>Marta</i> este ano já está a trabalhar com o grupo dos 5 anos. Isto é tão giro e os resultados foram tão bons, tão positivos que é uma forma de os motivar. | |
| R2 | Eles além de conhecerem o número porque a borboleta e a lagarta também têm os números, o número, número sentido do número, ao somarem as bolinhas dos dados também têm a noção de como se faz a soma. Dos dois | |

| | | |
|----------|---|--------------|
| | dados e depois vão ao número e tapam o número correspondente que dê. (...) | |
| R1 | Pronto o jogo é este <i>(uma borboleta cor de rosa e uma minhoca verde – em esponja eva – que têm, cada uma, manchas de várias cores onde estão desenhados os números de 1 a 12. Cada mancha tem um número. Existem 12 fichas redondas cinzentas e 12 fichas redondas pretas de tamanho suficiente para tapar o número inscrito na mancha)</i> . Pronto, formam duas equipas. | |
| R2 | Têm as fichas. Uma equipa fica com as fichas cinzentas, a outra fica com as fichinhas pretas. Depois com os dois dados lançam | |
| R1 | Tem de se somar e tapar o número. A primeira equipa a preencher ganha. (...) | |
| R2 | Eles também, acho que nesse grupo aconteceu e no meu também, eles deram conta que quando é o número um, com os dois dados não dá e então o meu grupo perguntou-me logo como é que iam fazer. | |
| P | Mas já fizeram? | 06:16 |
| R2 | Nós já fizemos o jogo. | |
| P | E eles gostaram? | 06:19 |
| R2 | Gostaram. Gostaram imenso. Já fizemos o jogo, já fizemos lagartinhas com rolos de papel higiénico, já fizemos o desenho. Tamos a ver se chega a primavera para nascerem as borboletas. | |
| R1 | Pois, aqui no grupo do ano passado foi no fim, acho eu. Foi no fim que eles preencheram tudo e depois no fim perguntaram “ah e o um?” | |
| P | Pois, não dava... | 06:44 |
| R2 | É. Depois nós explicamos que só dá com um dado porque... | |
| R1 | Até calhar. | |
| R2 | Até calhar. Porque a somar um com um não vai dar o um claro. Depois o <i>Gabriel</i> , o meu <i>Gabriel</i> , disse logo “ah só calhava um se não tivesse, se um dado não tivesse nenhuma bolinha”. (...) | |

Instituição: Hansel & Gretel

Cargo: Coordenadora Pedagógica do Jardim-de-infância e educadora da sala

Data/duração: 07-01-2013 (01:19':42'')

Código: E_HG_cd

Tabela 12 - Transcrição parcial de entrevista à coordenadora pedagógica/educadora de infância da instituição *Hansel & Gretel*

| | | |
|----------|--|-----------------|
| P | A instituição tem certificado de qualidade? | 00:00:50 |
| R | (abana a cabeça em sinal de negação) | |
| P | Quantas respostas sociais é que tem? | 00:00:54 |
| R | A instituição toda agora tem 5. (...) Duas aqui, três além. Creche, pré-escolar, o lar, o centro de dia e o apoio domiciliário. (...) | |
| P | Quantas crianças é que há em creche e em pré-escolar? | 00:01:14 |
| R | Ora hoje entrou mais uma, são 35 em creche e vão ficar 34 em pré-escolar. | |
| P | Como é que estão os grupos organizados? | 00:01:26 |
| R | Então estão organizados na sala do berçário as crianças até à aquisição da marcha (...), depois estão a sala de um ano, não é? Os que já adquiriram a marcha, é as que estão transitórias. Depois, dos 2 anos. | |
| P | Estão com a Dina todos não é? | 00:01:53 |
| R | Sim toda a creche está com a <i>Dina</i> . Os bebés, os de um ano e os de dois. Os dos 3 está a <i>Marta</i> e os 4 e os 5 estão comigo. | |
| P | E o projeto educativo fizeram na mesma as 3 juntas? | 00:02:04 |
| R | Sim | |
| P | Qual é o tema? | 00:02:08 |
| R | Este ano é a continuação das artes. Que é a fotografia, o cinema e a banda desenhada (...). Faltavam estas três. | |
| P | E há crianças institucionalizadas? | 00:02:20 |
| R | Não, não. | |
| P | E com necessidades educativas? | 00:02:30 |
| R | Está uma criança a ter apoio a nível da linguagem. (...) Intervenção precoce. Vem cá uma educadora de intervenção precoce. | |
| P | E com graves dificuldades económicas, sociais? | 00:02:42 |
| R | Nada assim de muito grave. Cada uma vai pagando a sua mensalidade e assim, pronto podem ter mais abonos, menos abonos, depende dos escalões (...) | |
| P | É IPSS ou é totalmente privada? | 00:02:57 |

| | | |
|---|--|----------|
| R | É IPSS. | |
| P | O tempo de serviço dos educadores de infância que estão aqui é mais ou menos quanto? | 00:03:06 |
| R | Eu tenho 10, a <i>Marta</i> deve ter menos 2 (...) por isso 7, quer dizer são quase 8 anos (...).E a <i>Dina</i> já fez agora 3 anos cá connosco mas ela o primeiro ano mas foi de estágio, foi em 2009/2010, ou seja, são só 2 anos de serviço.(...) | |
| P | E têm todas só licenciatura? | 00:04:03 |
| R | Sim. | |
| P | E a mobilidade docente, ou seja, como é que vão entrando ou saindo? | 00:04:08 |
| R | (...)então, eu e a <i>Marta</i> estamos cá desde 2004, já fez 8 anos e a <i>Dina</i> está cá desde 2009, fez 3. (...) Pois não houve mobilidade nenhuma, pronto tu vieste como estágio não é, foi a única mobilidade, porque de resto não. Não tem havido. | |
| P | Achas que o ambiente educativo está adaptado a todas as crianças que existem na instituição agora? | 00:04:51 |
| R | (...) Sim, não temos cá grandes dificuldades não é? Graças a deus não tem havido grandes dificuldades mas acho que sim, não há nada que... só mesmo estas pequenas coisas que a gente vai encontrando ao nível da linguagem. Agora, por exemplo tenho o <i>Nuno</i> que foi ao particular, tem défice de atenção e é uma coisa que a <i>Dina</i> alertou e eu alertei a <i>Beta</i> (<i>mãe da criança</i>) o ano passado e ela lá foi e agora vai ser avaliado novamente mas não nos dão apoio para ele. Nem para ele, nem para a minha <i>Beatriz</i> que também é assim um bocadinho, a nível da linguagem ela faz ali uma troca de letras e não dão apoio. Eles só dão apoio em casos muito graves, mais graves (...). | |
| P | E uma criança, isto é, se as suas famílias não tiverem possibilidades financeiras? | 00:05:40 |
| R | É assim aqueles que são mais graves ainda conseguem. Mesmo assim arranjam a vaga para o <i>Luís</i> . Conseguimos, que é quem está a ter apoio, mas pelo que nos disseram eles já têm poucos recursos humanos. Este, o do <i>Luís</i> , porque desistiu, parece que acabou uma menina, é como tipo lhe deram alta não é, e saiu de Belmonte e ficou ele com a vaga dela. Porque se não, nem ele ia ter. Quem não tiver apoio... vai ser muito difícil. Só se mesmo conseguirem, foi o que eu já sugeri à mãe da <i>Beatriz</i> , para ir por | |

| | | |
|----------|---|-----------------|
| | <p>exemplo ao médico de família, que lhe dê a carta, que eu também lhe dava um relatório meu e depois ia para o hospital, mas mesmo no hospital a terapia da fala é tipo uma vez por semana, quando é... diz que as vagas estão muito difíceis, têm recebido muitas crianças... eu não sei como é que eles vão conseguir. E depois é uma criança que vai para a escola primária, a minha preocupação é essa. Eu sempre alertei que ela fazia ali umas trocas, mas a mãe acho que também eles também não estavam e acho que continuam a não encarar que a filha tem uma dificuldade. Ela utiliza muitos infantilismos, o problema dela também é esse. Ela da parte do lado do pai é a única menina. É assim muito protegida sabes, e acham piada quando a menina fala à bebé. Eu tou sempre a corrigi-la e... mas ela continua a achar piada e a mãe acho que não gostou, quer dizer porque é que é com a minha filha não é?</p> | |
| P | Pois... | 00:07:10 |
| R | <p>É a própria consciência de, tomarem consciência que também é aos filhos deles que podem acontecer as coisas não é, porque isto não é só aos outros e são coisas que podem ser corrigidas.(...) Só que o problema é que ela não encara como se fosse um problema. “Ah é uma fase”. (...) tanto que me disse “vou esperar um bocadinho e depois logo se vê se marco uma consulta” de aconselhamento da Carmén Elias, da Covimédica, porque eu acho que já na altura tinha muita comunicação com ela por causa do, nunca falei com ela pessoalmente, era sempre através de recados, cartas do Duarte, do filho da Susana (<i>uma funcionária da instituição</i>) e eu nunca tive nada a dizer. Ela sempre foi muito... mandava-me o que ia fazendo com o Duarte, eu ia fazendo com ele cá, porque estávamos mais tempo com ele do que ela, não é, e o miúdo acho que ficou muito melhor. Foi o que eu disse agora à Beta, eu ... o Nuno também é um bocadinho de preguiça às vezes, mas tem. Ele lá tem, ele tem um défice de atenção porque ele tem uma memória muito curta. Ele ouve agora a história, a seguir tu pedes-lhe para contar ele tem muita dificuldade. Não quer dizer que ele não a tenha ouvido, ele teve com atenção, só que o que fica lá é muito curto, o tempo de memória dele. Porque ao nível de fichas de números, de letras e tudo, ele faz-me tudo. Quanto mais fichas melhor. Ele o que quer é tar a trabalhar. Só que depois o problema dele é aquela parte da memória, da memorização que ele tem dificuldade. A irmã já não tinha nada a ver com isso. Ela decorava tudo, tudo, tudo, tudo. Ela decorava uma</p> | |

| | | |
|----------|---|-----------------|
| | história completa e chegava ali e relatava na festa. Ela não se atrapalhava com nada. Ele já não é assim. | |
| P | São crianças diferentes, pois... | 00:08:36 |
| R | Claro. Exatamente. Cada um tem a sua personalidade e no entanto tem os mesmos estímulos que teve a irmã, não é? (...) | |
| P | E a instituição promove, para os educadores, formação continua? | 00:08:45 |
| R | Vamos tendo formações esporádicas. | |
| P | Em que áreas? | 00:08:54 |
| R | Oh, tivemos em primeiros socorros de crianças, que nós também tínhamos pedido. E agora que foi da ultima vez que, foi da formação em primeiros socorros depois também pediram sugestão e nós chegamos a dar sugestão de formação a nível de .. aiii crianças com dificuldades, com autismo porque pode aparecer não é?, porque nós não sabemos lidar não é?. Se é uma coisa que não tamos habituadas a lidar... mas por agora não há conhecimento de formações nenhuma. (...) | |
| P | E durante a licenciatura que disciplinas é que achas que contribuíram mais para lidares com as dificuldades? | 00:09:36 |
| R | A prática pedagógica. Para mim acho que foi. A prática pedagógica em si, (...) a que tinha a ver com o desenvolvimento infantil, a motricidade infantil (...). Só que é o que continuo a dizer e sempre o disse, tínhamos disciplinas que por vezes eram aqueles cadeirões que nos faziam fazer e que não nos dava nada em especial para a gente pôr na prática. E faltava-nos, tipo a nível de disciplinas que nos dessem despistagem de qualquer dificuldade nas crianças. Nós só víamos isso na prática, porque era no terreno é que a gente via as dificuldades. Eu lembro-me de ter uma observação num infantário de um miúdo que tinha hiperatividade (...) e aquelas coisas é que a gente dizia assim “se tiver uma criança na sala como é que a gente faz?”. E mesmo assim (...) nunca tive em grupos que não se ajudassem. Ou não sei se fui eu que os incentivava também a “não, eles têm dificuldades é porque não conseguem fazer, temos de os ajudar e assim”. Olha a <i>Neuza</i> com a surdez. O pai não queria que eu dissesse aos amigos que ela tinha aparelho. E eu disse “não, desculpe mas eu isso não faço. Eles têm de estar cientes que a sua filha tem dificuldades e ela podem cair e pode-se partir e depois como é que é?”. E eles sempre tiveram cuidado. (...) Eles ajudavam. Às vezes diziam “tu ouviste o que a <i>Cristina</i> | |

| | | |
|---|---|----------|
| | <p>disse?”, verdade, tavam sempre em cima dela. E o <i>Duarte</i> igual. Não me lembro do <i>Duarte</i> se sentir mal por alguém dizer que ele falava mal. Pronto, acho que as crianças também desde que a gente também as prepare, porque nem todas as crianças são normais, ditas normais, não têm dificuldades, eu acho que eles estão depois muito mais aptos a ajudarem os outros. Olha a <i>Bruna</i>, a <i>Bruna</i> veio praqui sem andar, a ciganita, veio praqui sem andar. Ela numa semana, ou em 15 dias pôs-se a andar. (...) Ela ao início a gente dizia-lhe “vá, anda lá. Dá cá as mãos”. Depois era à volta das cadeiras. Agarrava nas cadeiras dos amigos e lá ia andando. Depois começou a ter a manha de dizer “se eles não me ajudam não saio daqui” (...), pronto também teve essa fase. Mas depois dizia “Não, não. A <i>Bruna</i> se já sabe ninguém vai ajudar” mas eles pronto iam ajudar. Eles ficavam todos contentes quando ela dava um passo e conseguia e não caia. E no entanto não era uma idade em que ela aprendesse a andar. (...) Às vezes chegavam-me a dizer “mas ela é cigana” e não sei quê. “Tão pois é cigana. Como há pessoas de cor...” e eles nunca disseram assim ela isto, ela aquilo, ou rouba, pronto como têm sempre aquela associação, não é, que eles são menos honestos. Não. Nunca. (...) Nunca a distinguiram (...). Nós é que fazemos os preconceitos, não são as crianças. (...)</p> | |
| P | <p>Tens alguma (<i>metodologia</i>) que utilizes mais ou que seja a tua de referência?</p> | 00:16:01 |
| R | <p>(...) Posso ler Piaget, também me lembro muito do Freinet e assim, mas é assim, eu sempre, eu acho que é sempre uma mistura de todos porque é assim, eu às vezes não concordo totalmente com o que diz aquele, mas depois até posso utilizar uma coisa que ele diz. Mas é assim, eu acho que o principal para mim é tirar muito partido daquilo que eles trazem de casa. Um livro, ou porque aprenderam isto com a avó, como aqui é uma zona rural, uma coisa da quinta. Há muitos meninos que moram aqui mas nunca foram a uma quinta. Não sabem. Fomos este dia à horta, no dia da alimentação, porque agora a associação tem uma horta atrás do pavilhão, (...) e não sabem o que é uma alface, o que é uma couve. (...) E é assim estas vivências, eu aproveito muito estas partes porque é assim, eu lembro-me muito das orientações dizerem que a gente tem de dar, as crianças podem não ter aparentemente nada para ensinar mas têm as potencialidades que a gente tem de estimular e eu acho que elas todas têm. Ninguém é burro, ninguém é esperto. Todos têm lá as suas</p> | |

| | | |
|----------|---|-----------------|
| | <p>potencialidades que a gente tem de desenvolver ao máximo. Uns têm mais apetência para uma coisa, outros têm mais apetência para outra. Mas eu é assim, seguir alguém assim exatamente, eu acho que não sigo ninguém. Eu acho que tiro um bocadinho daquilo que eu acho mais correto para mim, tiro um bocadinho daqui, tiro um bocadinho dali, mas não sigo exatamente nem ando sempre a ler isso nem pouco mais ou menos. (...)</p> | |
| P | <p>Qual achas ser o papel da educação de infância, ou da educação pré-escolar, para a igualdade de oportunidades e para o sucesso? Para que eles atinjam todos o sucesso não só académico mas também pessoal e profissional.</p> | 00:19:08 |
| R | <p>É verdade que a gente agora nota crianças que agora andem na creche e depois passem para o pré-escolar, que andem cá desde pequeninas, e depois comparas com uma que venha de casa, que só entre aos 3 anos ou aos 4, a gente nota diferenças, nota, a nível de comportamento social, a nível de saber estar com os outros, saber partilhar, que é uma coisa que às vezes não sabem. Saber (...) estar atento a uma história, (...) ou fazer uma ficha, não têm. Não quer dizer que não haja casos que sim. Mas por exemplo (...) a <i>Leonor</i> (...) é uma criança que teve sempre com a avó (...), mas a mãe disse-me logo que ela estava habituada a fazer fichas (...). Tem um medo imenso de errar (...), mas está habituada (...). E depois é assim, é a maneira de se saber estar com os outros, é a maneira de saber lidar até com outros adultos que não os pais, os avós, os tios, (...), mas eu acho que faz muita falta. E é assim, a nível do sucesso pode haver de tudo, mas eu acho que eles vão mais, eles vão mais facilmente daqui com algumas luzes, mais bem preparados para todo o impacto que é seguir um programa escolar quando vão para a escola primária. É assim, a gente planifica para amanhã fazer um desenho, mas pode não fazer. E não é por aí. A gente até pode mais atrapalhada com aquilo que tinha planeado mas faz ao outro dia. Na escola não podem andar assim. O nível do plano de educação do ano é muito extenso, se eles vão deixar de um dia para o outro. (...) É assim (...) cada um tem o seu ritmo de desenvolvimento, ritmo de trabalho (...) mas eu fiz o mesmo trabalho com todos. (...) Agora o sucesso eu acho que sim, também passa um bocadinho pelo acompanhamento que façam em casa. Porque agora há muitos pais que ainda têm aquela coisa “ah, até à escola andam a brincar” (...)</p> | |
| P | <p>Quais são as maiores dificuldades que sentes?</p> | 00:27:09 |

| | | |
|---|---|-----------------|
| R | Olha principalmente os entraves que a família às vezes fazem, não digo que é de propósito, mas por exemplo a questão de reconhecerem que o filho tem dificuldades. É assim tás ali a batalhar mas se a própria família não te reconhece que ele tem uma dificuldade (...) como é que vou conseguir? É assim eu posso trabalhar aqui e tou ali a batalhar com a criança mas depois não há uma continuidade em casa e este ano estou a sentir essa dificuldade. (...) Depois claro, a gente não tem, eu não tenho conhecimentos especializados para dizer assim “ele tem dificuldade a nível de linguagem”. Eu vejo isso mas não sei exatamente aonde, o que é que tenho de fazer. Por exemplo, quando foi do <i>Duarte</i> , pequenos exercícios como soprar uma folha, tar em frente a um espelho a exercitar a língua. Pequenas coisas que a gente não sabe, que ela dizia para a gente fazer e eu, pronto, fui ouvindo e agora a gente vai sabendo (...) porque eu acho que nos falta um bocadinho essa parte. Eu acho que essa parte falha muito no curso em si. Eu acho que em quase todo o lado porque a formação base é quase toda igual. (...) | |
| P | Relativamente à sala, quantas crianças é que estão no grupo? | 00:31:57 |
| R | Total? Nos 4 e 5? Vão ficar 17 quarta-feira. | |
| P | E o plano curricular de turma tem algum tema específico? | 00:32:10 |
| R | Oh, é “quando crescer...”. É sempre. Eu agora não tenho ciente qual é que foi o nome que lhe dei mas pronto, tem a ver tudo na passagem que vamos fazer agora da continuidade para o primeiro ciclo. | |
| P | E há alguma continuidade com as escolas? Por exemplo, tu com os professores de primeiro ciclo e eles com vocês? | 00:32:28 |
| R | Não. Eles nunca sem interessaram. (...) Eu mesmo a nível do trabalho que fazia com a <i>Bruna</i> eu tinha de estar sempre a adaptar. (...) Às vezes não podia dar coisas tão difíceis como dava aos outros, nem pensar. (...) | |
| P | Quais são os tipos de experiências que são dadas às crianças? | 00:34:55 |
| R | Este ano os dois anos, que era um grupinho que não saía, já foram às janeiras, dia da alimentação acho que não mas fizemos dia da alimentação também. Também fomos à horta e eles aí não foram porque era um bocadinho longe. (...) Magusto. Agora vamos ao carnaval. Pronto, quando é aqui a nível interno é mais fácil que eles entrem. Só assistem. Mesmo que não participem só assistir é muito mais fácil. Agora a nível de rua é mais complicado porque eles não estão habituados a andar na rua. (...) A gente | |

| | | |
|----------|---|-----------------|
| | tenta inseri-los em tudo o que é assim os dias comemorativos tenta inseri-los. Por exemplo, no dia do animal adquirimos os animais para as salas, ficaram todos contentes (...) Pronto há coisas que eles não percebem muito bem (...). Comuns é mais os dias comemorativos que a gente faz em comum com todos. | |
| P | E do pré? E principalmente os da tua sala? | 00:37:52 |
| R | No pré? No pré eu e a <i>Marta</i> já fazemos muitas coisas juntas, a nível dos dias comemorativos fazemos tudo. Depois a nível da sala já é assim, já tento fazer coisas, por exemplo, este dia levei-os ao mercado. Gosto que eles próprios vejam as vivências da terra. A feira da castanha, fiz tudo por tudo para que eles fossem à feira da castanha visitar a feira e tudo o que havia. Havia a quermesse, pronto, explicavam para que é que servia as coisas (...), vamos ao lar, ainda agora no dia da terceira idade fomos. (...) Eu acho que a gente deve responder à medida do que eles têm necessidade de saber. (...) E eu a nível da sala dos mais crescidos eu gosto nesse sentido porque pronto eles já acabam por puxar um bocadinho por nós (...) têm outra curiosidade, têm outra necessidade de resposta, têm outra necessidade de conhecimento. (...)É assim, eu tento aproveitar os recursos que a gente tem. Aproveito muito os livros que eles trazem de casa (...) e às vezes acabam por quebrar um bocadinho o que era para fazer mesmo por esse motivo. (...) | |
| P | Quais as respostas que a instituição dá às necessidades das famílias? | 00:44:52 |
| R | Às necessidades gerais? Olha há famílias aqui que têm banco alimentar (...), já tem havido casos de certas reduções de mensalidades (...). A nível de outras ajudas não há assim mais nada concreto. | |
| P | Nenhum pai, por exemplo, que tenha alguma dificuldade com os filhos e depois venha falar com os educadores, em termos de comportamento ou que eles achem que, por exemplo pegando no exemplo que deste, imagina que a criança tem défice de atenção... | 00:45:45 |
| R | Não, já há pais que perguntam. (...) Olha há pais que perguntam demasiadas vezes se calhar, como é que os filhos se portam e outros que não perguntam vez nenhuma. Mas quem vai perguntando, aí sim perguntam como eles se comportam e assim. Eu a nível do comportamento eu não tenho, tenho lá 2 casos assim mais coiso, pronto é a <i>Carla</i> mas é mau comportamento, é um bocadinho falta de educação, | |

| | | |
|---|---|----------|
| | <p>falta de regras em casa (...) e depois tenho o <i>João</i> (...) que é o comportamento na mesa, sentado à mesa tá sempre com o rabo no ar e eu digo isso à mãe e a mãe “ah ele é igual em casa” e assim. “Mas oh mãe, mas não pode ser. Já viu o que é? Ele a fazer uma ficha tá sempre com o rabo no ar, depois deixa cair um lápis”. Depois há miúdos que só por cair um lápis estão logo desatentos (...). Mas quer dizer não é mal educado. É só mau comportamento (...). Mas é assim, há pais que vão perguntando. E outros que não perguntam, eu vejo que é necessário falo (...). Mas hoje, por exemplo, tive uma mãe, no caso a do <i>Marco</i>, os pais estavam a trabalhar os dois no mesmo sítio, ficaram os dois sem emprego, a mãe foi para o Norte trabalhar. O filho ficou, ficaram os 2 com o pai. O filho e a filha. Agora apareceu um trabalho ao pai, para Lisboa. E eles, agora nas férias foram para o Norte para o pé da mãe. Agora começou a escola. A miúda tinha que vir. O pai continua a dar formação em Lisboa até ao final do mês e a mãe veio-me dizer tinha que deixar com os avós os dois. Ficam sem o pai e sem a mãe. Vou notar, de certeza vou notar, e ele que é um miminhas, vou notar de certeza que o miúdo vai-se ressentir. Apesar de todo o apoio que o avô e a avó vão dar, porque são todos muito carinhosos com o miúdo, mas vão notar. Vão notar. E o miúdo há de-se ressentir (...). E ela veio-me dizer “ah veja lá” e eu “ah não se preocupe que qualquer coisa está à vontade”, mas pronto teve o cuidado de me vir alertar que o miúdo pode vir-se a notar, não é, a nível de brincar, a nível de chamar a atenção. (...)</p> | |
| P | <p>Relativamente ao espaço da sala de atividades, como é que foi pensada a sua organização? Foi por ti, foi por eles também?</p> | 00:53:34 |
| R | <p>A gente falámos. Na sala falámos. Mas depois tive de adequar um bocadinho por causa do espaço, para termos mais espaço a nível dos cantinhos, a nível das mesas. Temos de criar os lugares todos não é, dos miúdos. Nós até tínhamos lugares para mim e para a <i>Anabela</i> e agora já não temos. Foi um bocadinho pensado com eles. Mas pronto o que é que havia de existir nos cantinhos (...). Isto é um bocadinho como os outros anos anteriores, como já cá andavam. Temos os jogos, temos de pôr os jogos, temos de pôr isto “oh Lídia onde é que vamos a pôr a data?” e tal, “e onde é que pomos a casinha?”, “Ah a casinha não tínhamos assim a fazer a parede o ano passado!” Pronto e falamos assim um bocadinho. Depois também mudámos de sala e torna-se um bocadinho diferente. É um bocadinho mais ampla. E eles ajudar. Mas eles também é um bocadinho, já</p> | |

| | | |
|----------|---|-----------------|
| | é um bocadinho por causa dos outros anos. Naquele cantinho existe isto, existe aquilo, os tachos as panelas, naquele existe os jogos, foi um bocadinho com eles. Mas claro, depois temos de adequar mais à funcionalidade da própria sala não é? | |
| P | Quantos cantinhos é que agora tem? | 00:54:54 |
| R | Tem a casinha, tem os jogos, tem a parte das mesas, tem a parte do computador, as ferramentas, a garagem também, a manta tem a manta-livros, sim é isso, sete. Ah os legos têm na parte da garagem mas levam-nos para a manta, deslocam-nos para terem mais espaço. (...) Os legos levam-nos para a manta para ser mais fácil de poderem jogar uns e os outros estarem no cantinho da garagem que tem lá a estrada no chão. | |
| P | Qual é a rotina que eles seguem ao longo do dia? | 00:55:35 |
| R | De manhã, normalmente, estamos um bocadinho na manta, os bons dias, presenças, tempo, fazemos a hora da bolachinha, que há miúdos que são fanáticos pela bolachinha, não é que tenham fome mas têm de comer a bolachinha. Depois, normalmente, é assim, faço, dependendo do que seja, mas normalmente a motivação é mais na manta que a faço. Seja com uma história, seja com um pequeno teatro, um jogo, normalmente faço sempre na manta e depois é que os desloco para a mesa. Mas, por exemplo, hoje por acaso tive a fazer, porque tínhamos as fichas do Natal que nós tínhamos feito, como havia muitos miúdos a faltar também não quis tar a fazer, fichas do livro de Natal e assim tivemos a fazer hoje. Normalmente não trabalho com os dois grupos ao mesmo tempo por causa das fichas que não são iguais. Mas hoje, por acaso, hoje como era mais de pintar e assim fizeram todos ao mesmo tempo. Porque normalmente faço de manhã os mais pequenos quando é para fazer fichas, uma vez por semana, duas vezes a nível de fichas porque são muitas fichas do livro. Tenho evitado tirar fotocópias e faço muito mais do livro. O livro é mais completo. (...) E depois, normalmente à hora de almoço é que trabalho com os finalistas. Estão mais sossegados, não vão dormir e estão comigo. Hoje ainda começaram de manhã e tiveram a acabar agora com a <i>Anabela</i> para ficar terminado o trabalho. Mas normalmente é assim. Se é um trabalho que todos façam (...) fazem todos ao mesmo tempo. Normalmente divide-se uma para uma mesa outra, para a outra, para conseguir acompanhar. (...) À tarde, depois os outros vão dormir, se eles entretanto acabaram o trabalho à hora de almoço depois vão, deixo-os ir | |

| | | |
|----------|---|-----------------|
| | um bocadinho para os cantinhos, para os jogos. Normalmente é mais para jogos, mais para puzzles (...). Depois do lanche normalmente é para os cantinhos ou saímos da sala e vimos a fazer um jogo para o salão que eles já gostam muito de escondidas, apanhadas e jogo do lencinho, jogo de macaquinho de chinês, o peixinho. Muitos jogos de grupo. Mas depois o problema é quando a coisa não corre bem. Mas já gostam muito. Já ligam muito mais aos jogos. A gente começou a incentivar os jogos e agora eles às vezes “olha não podemos fazer um jogo no salão?”. Às vezes já me puxam mesmo para irmos ao salão. Já não ligam tanto a andar só a brincar por brincar no triciclo ou assim, não. Preferem estar a fazer um jogo do que estar só assim a brincar livre. Gostam mais da nossa orientação num jogo do que propriamente numa brincadeira livre. | |
| P | Mas os dias das fichas, estavas a dizer que era mais ou menos dois dias por semana, tens dias específicos? | 00:58:26 |
| R | Normalmente sim. Normalmente é nos dias fora das atividades. Que é à terça e à sexta. | |
| P | Nos outros dias têm sempre atividades? | 00:58:36 |
| R | Sim. | |
| P | Quais as atividades que têm? | 00:58:39 |
| R | À segunda-feira, mas é à tarde, (...)ciência. Nem todos têm mas têm quase todos do grupo. À terça é fichas ou outro trabalho que eu tenha mais coiso. À quarta-feira têm música (...). À quinta é a manhã toda. Têm ginástica e têm inglês. (...) E à sexta é outra vez livro porque não há atividades. (...) O <i>Nuno</i> diz que é o dia das ciências, o dia do nada, o dia da música, o dia da ginástico e do inglês e o dia do nada. (...) | |
| P | Todos os miúdos têm os livros todos das fichas? | 00:59:45 |
| R | Sim | |
| P | E nenhum pai pôs nenhuma objeção? | 00:59:47 |
| R | Não. Disseram que era mais caro. Este ano é 25€, o ano passado era 15€, mas era só um. Mas pronto, como eu depois na reunião expliquei que achava que os livros eram muito complexos e assim e evitava que andasse a tirar fotocópias e assim e pronto. (...) Mas era difícil e eu expliquei, era difícil um não ter. “Vamos fazer fichas mas tu não tens porque a tua mãe não comprou”. Também não era uma coisa que se fizesse. Acabaram todos por dizer “ah é mais um esforçozinho” e acabaram todos por escolher. | |

| | | |
|----------|---|-----------------|
| | Porque eu dei-lhes a escolher. Podiam ficar com o livro de 15€ se quisesse. Era a continuação do ano passado. Mas eles não quiseram. | |
| P | E qual é o tempo destinado para eles opinarem sobre o que querem fazer? Só à tarde quando vão para os cantos ou fazer um jogo? | 01:00:29 |
| R | Sim. Apesar que as manhãs, mas isto é real, eles quando não estão a fazer fichas do livro ou assim, muitos miúdos “oh <i>Cristina</i> , não tens lá mais fichas? Dá cá mais!”. Às vezes eu própria penso para mim “será que não estou a exigir assim tanto deles?”. Mas não. Também tem de haver tempo para tudo. Para brincar, para jogar, para fazer fichas. Mas pronto, são quase sempre os mesmos. É aqueles que são mais aplicadinhos, que fazem mais rápido e depois tu não pões um defeito. (...) Olha que às vezes explico três fichas seguidas. Alguns já desisti, já não chega lá. Eu tenho lá miúdos como o <i>Cláudio</i> que não me perguntam absolutamente nada. Faz a primeira ficha, diz “já fiz”. “Oh <i>Cláudio</i> vai buscar outra. Sabes o que é para fazer?”, “sei não precisas de me dizer nada” e não digo nadinha. (...) | |
| P | E quando acaba tudo, fica como? | 01:02:01 |
| R | Fala. Isso não se envergonha de falar. (...) “oh <i>Cristina</i> já acabei”, “já? Então mostra lá. Ah muito bem, então e agora?”. “Agora é para fazer mais uma ficha?”, “não. Agora podes ir para os cantinhos” e lá vai escolhendo os carrinhos ou assim. Mas se eu disser que é para os jogos ele vai sempre buscar um puzzle. Nunca escolhe um jogo jogo. (...) Não é como alguns “é um jogo qualquer ou é um jogo para pensar?”. Se for para pensar é um puzzle. (...) | |
| P | E quando eles trazem alguma coisa de casa? | 01:03:17 |
| R | O que lhes permito trazer é livros e DVD’s e, eventualmente, um jogo. Mas jogos não é habitual. Normalmente é livros e DVD’s. | |
| P | Como é que envolves isso nas atividades? | 01:03:28 |
| R | Normalmente é logo de manhã (...) na manta. Depende. Se num dia a motivação der, muito bem. Se não der, normalmente na hora em que estão a comer a bolachinha como estão entretidos a comer a bolacha e tal “olha vamos agora contar a história, quem é que trouxe esta história?” e pronto e aproveito. E já não é a primeira vez que através de uma história de alguém “olhem hoje por acaso vamos falar nisto e vamos falar naquilo” e aproveito a história daquela criança e é motivação. Não preciso de outra motivação e aproveito aquela história. Às vezes há dias que é complicado. | |

| | | |
|----------|---|-----------------|
| | Às vezes há dias que há muitas histórias e eu tenho de acabar por “olhem hoje conto esta mas ficam ali os livros para amanhã e amanhã contamos o resto” se não, não consigo dar nada e passava o dia todo a contar histórias e não podia ser. Mas por acaso aproveito muito, às vezes elimino muito mais a minha motivação e acabo por aproveitar as histórias. (...) | |
| P | E relativamente ao planeamento? As tuas planificações são semanais, mensais? | 01:04:48 |
| R | É assim, eu pronto, a gente põe as semanais apesar que eu vou pensando, às vezes há alguns temas que às vezes até penso para mais tempo. Mas normalmente é por semana que penso "vou orientar isto, vou orientar aquilo", dependendo do tema que seja para fazer. Mas tento, pronto eu faço sempre quase semanal. É sempre semanal mas tento pensar de forma a depois o que é vou tirar partido, se consigo encadear a coisa para a outra coisa a seguir. (...) | |
| P | E quanto à avaliação das planificações e das crianças. Fazes só avaliação por observação? | 01:05:44 |
| R | Eu faço muito com eles e com observação, mas também vou vendo pelas dificuldades que eles vão tendo. (...) Vejo muito pelo resultado do trabalho, pelas dificuldades que eles apresentam ao longo do trabalho e pelo tempo que demoram. (...) Muito pela observação ao longo do trabalho e quando eu não estou costume perguntar à <i>Anabela</i> “oh <i>Anabela</i> o que é que achaste?” (...). Por exemplo, eu tenho miúdos que recortam muito bem e picotam também muito bem mas às vezes há dias que também estão nos dias não. E vai tudo a eito e é como for. Mas no geral é o grupinho, a parte dos 5 anos não está mal. O grupinho dos 4 vem um bocadinho com dificuldade. (...) | |
| P | Mas também tens tentado oferecer a mesma coisa a todos e depois esses casos ficam a querer mais... | 01:15:46 |
| R | Ficam a querer mais e a gente diz assim “se estes fazem porque é que os outros não fazem? Será que estou a ser exigente de mais? Mas se uns conseguem os outros também deviam conseguir, não é?!”. Supostamente. Estão todos na mesma faixa etária do desenvolvimento, não têm nenhuma, nenhum problema, mental, cognitivo, atraso cognitivo, todos estarão mais ou menos. (...) Porque a escola é a mesma para todos mas o meio que os envolve não. E depois as famílias onde eles estão inseridos (...). Nota-se | |

| | | |
|----------|--|-----------------|
| | uma família que seja disfuncional aquilo já são um bocadinho aéreos, (...). Por acaso estes, estas famílias estão todos dentro das famílias ditas “normais”. (...) | |
| P | Para finalizar, sabes qual é a missão, a finalidade e os valores da instituição? | 01:18:42 |
| R | (...) Sei que tem a ver com dar apoio às famílias que estão, que trabalham, um serviço de apoio às famílias mas assim especificamente, dizer-te assim (...). Sei que a gente tem isso assim estipulado, por escrito (...). | |

K - Grelhas de observação

Instituição: *Peter Pan*

Educadora: Marta

N.º crianças presentes: 13

Data: 28-01-2013

Sessão n.º: 1

Código: GO_PP_1

Tabela 13 - Grelha observação *Peter Pan-1*

| | |
|--|--|
| Atividade 1 | 1- Organização espaço-temporal da atividade |
| | O quadro das presenças situa-se na parede entre a casinha e a porta de entrada, perto da manta. A atividade foi realizada de manhã, depois das crianças estarem na manta em grande grupo e enquanto a maioria destas iniciava os trabalhos nas mesas. |
| | 2- Planificação da atividade |
| | Atividade diária – marcação de presenças. |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | Algumas crianças quando se estavam a levantar lembraram-se que ainda não tinham marcado as presenças naquele dia e disseram isso mesmo à educadora. |
| | 4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos |
| | Quadro das presenças, marcadores de diferentes cores – azul e vermelho. Os marcadores estão junto ao quadro. As crianças retiram-nos quando vão preencher o quadro e voltam a coloca-los no lugar após a atividade. |
| | 5- Envolvimento das crianças na atividade |
| | A criança responsável por marcar as presenças (o chefe do dia) observa quem está presente na sala. Pega nos marcadores e faz um X azul no lugar correspondente a cada criança. Utiliza o marcador vermelho para desenhar um X vermelho que corresponde às crianças que faltam. No final conta os X azuis e vermelhos e escreve o número total de crianças presentes e o número total de crianças ausentes. |
| 6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças | |
| Não foram observados dados neste campo. | |
| 7- Interação personalizada/individualizada do educador com as | |

| | |
|---------------------------|--|
| | <p>crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>Não foram observados dados neste campo.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>A educadora disse então para o chefe do dia (cada dia o chefe é diferente e a sequência dos chefes é sempre a mesma) ir marcar as presenças antes de se ir sentar a fazer o trabalho mas os restantes podiam-se ir sentando nas mesas a trabalhar.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>Antes de escrever o somatório das crianças presentes e ausentes, a criança responsável pela marcação das presenças, chama a educadora para esta confirmar a soma.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>O educador define quando a atividade se realiza, vigia, ao longe, a mesma e avalia, no final, a soma que a criança fez.</p> |
| <p>Atividade 2</p> | <p>1- Organização espaço-temporal da atividade</p> |
| | <p>A atividade teve início às 10:15h e terminou por volta das 11.20h (algumas crianças terminaram a atividade, depois da atividade 4 e uma minoria no dia a seguir, logo ao inicio da manhã). Realizou-se na área da manta e na área de trabalho/mesas de trabalho.</p> |
| | <p>2- Planificação da atividade</p> |
| | <p>A atividade deu seguimento às atividades planeadas e realizadas na semana anterior.</p> |
| | <p>3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade</p> <p>Depois de inserir a atividade no contexto de vida das crianças, a educadora referiu o que iam fazer. Começou por mostrar uma cartolina preta e uma imagem de um boneco de neve. Depois disse que iriam então fazer um boneco de neve como tinham escolhido, por maioria, na sexta-feira passada. Perguntou quem é que se lembrava do que tinham escolhido fazer. Uma das crianças (que se mostrava bastante participativa) referiu que iam fazer um boneco de neve com algodão. Outra interrompeu prontamente o amigo dizendo que não era com algodão, mas sim com papel enrolado branco e tecido para o cachecol. O primeiro disse que o papel enrolado era só para os olhos. Outras crianças foram intervindo</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>dizendo outras formas de poderem fazer os bonecos de neve (lã, cola branca, lápis branco, papelinhos pequeninos). A educadora deixou as crianças expressarem as suas opiniões e quando uma das crianças referiu que era com papelinhos perguntou a essa criança se se lembrava como é que iam fazer os papelinhos. A criança disse que já não se lembrava, mas logo a primeira (a mais interventiva) disse que afinal já se tinha lembrado que era com papelinhos e os iam fazer com o agrafador. A educadora corrigiu dizendo furador. Perguntou, então, se já todos se lembravam o que tinham escolhido fazer. Como algumas crianças não se lembravam, a educadora pediu a uma das crianças que se lembrava para explicar o que iam fazer e como o iam fazer. Esta disse que iam fazer furos com o furador e depois iam colar na folha preta em duas bolinhas e depois faziam os olhos, o nariz e a boca com papel enrolado, cor de laranja no nariz, e cachecol de tecido. Depois de terminar e da maioria das crianças concordar com a explicação, a educadora perguntou como é que colavam os furos. Várias crianças colocaram o braço no ar para responder e a educadora pediu a uma delas para o fazer. Esta disse que tinham de colar mais furos na barriga porque era maior do que a cabeça. A educadora sugeriu então que se fizesse com um lápis os limites dos círculos onde colar os furos. Exemplificou com a cartolina que levou e com dois círculos de tamanhos diferentes e um lápis de carvão que foi buscar entretanto.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>A educadora distribuiu um furador por cada uma das mesas, assim como os restantes materiais: folhas de cartolina preta, folhas de papel branco, papel crepe de várias cores, cola branca, tecido. As crianças, à vez, pegavam no furador e faziam furos. Quando achavam que tinham os suficientes colavam-nos na cartolina. Para decorarem o boneco de neve, iam selecionando vários materiais que estavam no centro da mesa e compunham o desenho. Se quisessem algum material que não existia em cima da mesa (por exemplo papel crepe de outra cor, cola, tesoura, outro tecido), as crianças levantavam-se e dirigiam-se ao local onde o mesmo está arrumado e levavam para a mesa.</p> |
| | <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> |
| | <p>As crianças deram a sua opinião perante as sugestões da educadora, que acolheu a maioria das mesmas.</p> |
| | <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> |

A educadora começou a atividade por perguntar o que é que as crianças tinham feito no fim de semana. Referiu que ela tinha visto algumas das crianças no fim de semana. Perguntou a uma delas onde tinha sido. Essa criança disse que não se lembrava de a ter visto. A educadora disse então que tinha visto essa criança no 'Jardim do Lago' e perguntou-lhe se não tinha lá estado. Esta disse que tinha lá estado com a família e alguns amigos e tinha encontrado lá outros amigos da sala mas que não se lembrava de ver a educadora. A educadora perguntou então quem é que se lembrava de a ter visto no Jardim do Lago. Algumas crianças responderam afirmativamente. Depois a educadora perguntou o que é que havia no jardim do lago para se terem encontrado lá. A educadora pediu a uma delas para responder e esta referiu que existiu lá uma grande festa. Logo de seguida outra criança disse que também tinha ido e que havia lá uma festa "dos skis". A maioria das crianças disse que também tinha ido e que havia lá muita neve. Uma das crianças disse ainda que para além da neve havia também muita lama porque tinha ficado com as sapatilhas todas sujas. A educadora interveio perguntando a essa mesma criança como é que a neve tinha ido para o jardim, pois não era habitual existir neve naquele jardim e que a neve que tinha caído durante a semana anterior na restante cidade já tinha desaparecido, por isso como é que a neve tinha ficado no jardim do lago num dia de muito sol. A criança disse que estava sol mas a neve tava a sair dos tubos e estava muito fria porque ele pôs a mão lá. A educadora perguntou então se alguém sabia como é que a neve se fazia. Outra criança respondeu que a neve se fazia da água. Disse que a prima, com quem ele tinha ido à festa, lhe disse que quando a água ficava quente, achava ele porque já não se lembrava bem, a água ficava líquida e quando a água ficava fria, ficava neve e depois mandavam-na para a pista pelos tubos, e depois saía a água dos tubos e ficava a lama. A educadora disse que era mais ou menos como ele estava a explicar. A água líquida passava nos tubos e por vezes saía e formava-se a lama. Mas quando a água aquecia passava a vapor (a educadora fez primeiro o gesto do vapor de água a subir e só depois de esperar para ver se alguma criança sabia ao que se ela estava a referir é que disse vapor). Uma outra criança disse que não tinha ficado com as botas sujas e disse que havia também um avião no ar com uma luz vermelha para filmar os senhores a saltar e que alguns caíam e um deles bateu contra o lado da pista e perdeu o "ski". A

| | |
|--|--|
| | <p>educadora referiu que também viu alguns dos meninos que estavam a competir a cair e a perder a prancha. Disse ainda que aquela festa era de snowboard e não de ski. Que eram dois desportos parecidos mas que no snowboard utilizavam a prancha que eles tinham visto e no ski utilizavam um ski comprido em cada pé e mais dois bastões nas mãos para se segurarem. Foi fazendo os gestos para as crianças perceberem.</p> |
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>Durante a conversa inicial na manta, a educadora ia questionando as crianças que não estavam tão predispostas a falar para que estas dessem também a sua opinião. Na mesma conversa, após a educador propor fazer os limites do boneco de neve, algumas crianças referiram que com os limites era mais fácil realizarem o trabalho. A educadora perguntou então quem é que achava que necessitava de ter limites dos círculos para fazer o boneco de neve. Com exceção de uma criança todos quiseram que a educadora fizesse os dois círculos para posteriormente elaborarem o trabalho. Esta criança, colocou também a sua cartolina na horizontal, enquanto todas as outras estavam na vertical, pôs logo cola mas como não colou logo todos os furos e a cola secou depois já não conseguia colar os furos segundo a linha imaginária que definiu anteriormente. A educadora ao reparar no sucedido perguntou-lhe se ele não queria desenhar os limites dos círculos com a ajuda dos moldes. Ele disse que sim e a auxiliar foi ajudá-lo nessa tarefa.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>Na manta, as crianças colocam o braço no ar para responder e a educadora dá ordem para que o possam fazer.</p> <p>As crianças têm autonomia para ir à casa de banho ou buscar algum material, caso assim o pretendam. Sempre que o fazem desobedecendo às regras anteriormente estabelecidas a educadora repreende a criança perguntando o porquê de ir buscar algo sendo que o tinha na mesa, o porquê de estar levantado/a, o porquê de ir a correr, entre outros exemplos.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>À medida que iam acabando os trabalhos, as crianças chamavam a</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | educadora para esta os ver e decidir se estavam bem feitos ou teriam de os completar. |
| | 10-Papel do educador no decorrer da atividade |
| | A educadora moderou a conversa inicial na manta. Depois distribuiu um furador por cada uma das mesas, assim como os restantes materiais. Começou, com a ajuda da auxiliar, a marcar os círculos na cartolina preta das crianças que disseram que necessitavam dos limites dos círculos. Depois, enquanto as crianças faziam os furos a educadora ia passando nas várias mesas e ajudando as crianças que tinham mais dificuldade em fazer os furos. Algumas crianças colocaram logo cola branca nos dois círculos mas a educadora indicou de seguida que teriam primeiro de fazer muitos furos e só depois é que colocavam a cola. Os adultos presentes na sala foram ajudando as crianças a fazer os furos e à medida que iam terminando de encher os círculos de furos começaram autonomamente e com os materiais que estavam em cima das mesas a compor o boneco de neve. A educadora sugeriu que fizessem o cachecol do boneco, tal como tinham dito na manta, com tecido e colocou à disposição das crianças 3 tecidos diferentes. À medida que estas iam pedindo tecido a educadora cortava o mesmo de acordo com as preferências das crianças. Depois de terem terminado os trabalhos, a educadora colava os flocos de neve feitos na semana anterior com cola quente no canto da cartolina e permitia que as crianças fossem brincar para os cantinhos. |
| Atividade 3 | 1- Organização espaço-temporal da atividade |
| | A atividade iniciou-se às 13h e terminou por volta das 15:15h. Decorreu na “sala do saber”. |
| | 2- Planificação da atividade |
| | Ambas as tarefas são recorrentes. Todas as segundas-feiras as crianças fazem o desenho do fim de semana e todos os dias as crianças realizam fichas do livro neste local. |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | Durante a manhã, enquanto estavam na manta, a educadora perguntou individualmente às crianças que até então não tinham referido que tinham ido ao snowboard, o que tinham feito no fim de semana. Depois de todas as crianças terem respondido a educadora disse que todos iam fazer o |

| |
|---|
| <p>desenho do fim de semana na sala do saber, uma vez que iriam ser quase todos iguais. Disse que a maioria ia desenhar então o jardim do lago e a pista de neve, o sol e a lama.</p> <p>Quanto às fichas, esta é uma tarefa diária obrigatória.</p> |
| <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| <p>Quando chegam à sala, as crianças sentam-se nos seus lugares (fixos) e o adulto presente entrega a cada uma delas, uma folha branca e coloca uma caixa de lápis de cor no centro de cada mesa. As crianças vão retirando e utilizando os lápis para fazer o desenho.</p> <p>Depois de fazerem o desenho, a educadora dá o livro de fichas correspondente a cada criança, assim como um lápis de carvão. Se alguma criança se enganar, pede a borracha a um adulto e este vai apagar.</p> |
| <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> |
| <p>As crianças fizeram o desenho e posteriormente duas fichas do livro. Algumas crianças observam primeiro o que o colega do lado está a fazer para depois fazer a sua tarefa.</p> |
| <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> |
| <p>Relativamente à tarefa de fazer um desenho do fim de semana, durante a motivação que fez para a atividade a educadora envolveu a atividade no contexto de vida das crianças.</p> |
| <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| <p>Perguntou se alguém tinha dúvidas acerca do que desenhar. Todos disseram que sabiam o que iam desenhar.</p> <p>A educadora explica individualmente cada uma das fichas às crianças. Sempre que alguma a chama, esta dirige-se à criança e responde à sua dúvida.</p> |
| <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| <p>É um grupo calmo que respeita, normalmente, as regras definidas anteriormente. Quando falam mais alto os adultos presentes dizem para falar mais baixo uma vez que os bebés estão a dormir no dormitório que se situa no andar de cima da sala.</p> <p>As crianças têm autonomia para se levantar e ir à casa de banho ou “apanhar ar” – dar uma volta ao pátio interior, que é contíguo à sala,</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>quando se sentem cansados - se assim necessitarem. No entanto, a maioria das vezes indicam aos adultos presentes que vão sair da sala para ir à casa de banho ou “apanhar ar”.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>Quando acabaram os desenhos do fim de semana, as crianças chamam a educadora e esta avalia individualmente cada desenho com o seu autor – escreve no desenho o que as crianças desenhara e pergunta se não falta nada que queira desenhar mais.</p> <p>Quando terminam as fichas o processo de avaliação individual – observação da ficha e verificação se está tudo correto – repete-se.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>A educadora dá os materiais, vigia, esclarece as dúvidas das crianças e avalia as tarefas no final.</p> |
| Atividade 4 | <p>1- Organização espaço-temporal da atividade</p> |
| | <p>A atividade realiza-se depois do lanche, na área da manta da sala de atividades.</p> |
| | <p>2- Planificação da atividade</p> |
| | <p>Atividade diária.</p> |
| | <p>3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade</p> |
| | <p>Quando chegaram à sala de atividades, as crianças sentaram-se na manta. A educadora foi buscar a caixa das caras para as crianças marcarem o comportamento no quadro do comportamento.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>Quadro do comportamento e carinhas (verdes, amarelas e vermelhas). As crianças retiram uma carinha da lata, dizem o que pensam e colocam a sua opinião ao julgamento dos colegas. No final colocam a carinha no quadro que se encontra perto da manta.</p> |
| <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> | |
| <p>A educadora ia chamando criança a criança. Cada uma delas, por sua vez, tirava uma cara, normalmente verde ou amarelo (há verde, amarelo, vermelho e casa) e dizia para o grupo “portei-me bem” – verde ou “portei-me mais ou menos” - amarelo. As restantes crianças do grupo caso concordassem não diziam nada. Se a criança em questão escolhesse a cara amarela, as restantes crianças do grupo diziam em coro</p> | |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>“porque...” e em seguida a criança explicava o porquê de achar que se portou mais ou menos. Caso alguma criança não concordasse dizia que não concordava e explicava o porquê. As duas crianças, e outras do grupo que quisessem por estarem envolvidas, negociavam, argumentavam e interagiam entre elas.</p> |
| | <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> <p>A marcação do comportamento decorre do comportamento que as crianças têm durante o dia no jardim de infância.</p> |
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>Não foi observada nenhuma interação personalizada.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> <p>Quando chegam à sala e se sentam cada criança tem o seu lugar definido sabendo já onde têm de se sentar e não havendo por isso discussões acerca de onde se sentam.</p> <p>Aquando da atividade, a educadora só interveio quando as crianças do grande grupo tentavam falar sobrepostas ou sem levantarem o dedo anteriormente para falar e para lhes dar a palavra.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> <p>As crianças e a educadora avaliam em grande grupo o comportamento de cada uma das crianças ao longo do dia, dando a sua opinião e negociando entre elas em situações em que não há acordo imediato.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> <p>A educadora é mediadora da conversa e por vezes dá a sua opinião acerca do comportamento das crianças.</p> |
| <p>Relação escola/família</p> | <p>1- Receção e entrega das crianças</p> <p>A maioria das crianças é entregue, na sala da televisão, às auxiliares presentes. As crianças que chegam mais tarde, depois das 10h, são entregues pelos cuidadores, na sala de atividades. Os cuidadores cumprimentam os presentes com um “bom dia”, deixam a criança e saem, não interrompendo as atividades que decorrem na sala. A criança vai cumprimentar individualmente cada um dos adultos presentes e vai vestir o bibe.</p> <p>A entrega das crianças é feita, antes das 17.30h, na sala de atividades pela</p> |

| | |
|--|--|
| | educadora ou pela auxiliar. Os pais perguntam se correu tudo bem, as crianças despedem-se individualmente de cada adulto presente e saem. Depois das 17.30h as crianças são entregues aos cuidadores, pelas auxiliares presentes na sala da televisão. |
| | 2- Comunicação escola/família |
| | Não foi observada comunicação relevante. |

Instituição: *Peter Pan*

Educadora: Marta

N.º crianças presentes: 13

Data: 29-01-2013

Sessão n.º: 2

Código: GO_PP_2

Tabela 14: Grelha observação *Peter Pan-2*

| | |
|--------------------|--|
| Atividade 1 | 1- Organização espaço-temporal da atividade |
| | A atividade decorreu na área da manta e das mesas de trabalho. Começou cerca das 10:15h e terminou por volta das 11:15h. |
| | 2- Planificação da atividade |
| | A atividade decorreu no seguimento das atividades realizadas no dia anterior. |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | A educadora começou por perguntar às crianças se se lembravam como é que, no dia anterior, tinham referido que se podia fazer bonecos de neve. Várias crianças referiram ser com lã. Com duas bolinhas de lã mas uma mais pequena. Foram dizendo, também, que podiam fazer os braços do boneco com fósforos, os olhos com bolinhas de papel e o cachecol com tecido, como tinham feito anteriormente. Em seguida referiu que como todos concordavam em fazer um boneco de neve com lã que lhes ia explicar como iriam fazer. Disse que iriam fazer pompons. Para isso iam utilizar dois moldes como os que ela tinha e uma agulha. Teriam de passar a lã pela abertura interior do círculo e preencher todo o molde com lã, até não se ver nenhum cartão. Disse depois que as crianças iriam, então, fazer os pompons e depois os iriam juntar com uma linha e uma agulha, depois decoravam-nos e em seguida penduravam-nos na sala. Uma outra criança |

| | |
|--|--|
| | <p>pediu para falar e após lhe ser dada autorização disse que os bonecos de neve iam ficar pendurados até Março. Que iriam ficar lá um mês. A educadora concordou e perguntou quem é que sabia porque é que os bonecos iriam ficar pendurados até Março. Várias crianças responderam em coro que ficavam até acabar o Inverno. Imediatamente uma outra criança disse “porque é quando vem a primavera”.</p> <p>Em seguida, a educadora mostrou a imagem que mantinha no colo e referiu que enquanto algumas crianças iriam estar a fazer os pompons, como não tinham agulhas para todos fazerem ao mesmo tempo, outras iriam fazer bonecos de neve de outra forma. Perguntou ao grupo de que outra forma poderiam fazer os bonecos de neve. Mais uma vez várias crianças responderam que poderiam fazer os braços com fósforos, os olhos e o nariz com papel enrolado e o cachecol com tecido. Uma criança disse que podiam fazer o corpo com algodão branquinho. A educadora disse que não sabia se tinham algodão na escola, que depois iria verificar mas que essa poderia ser uma possibilidade. Sugeriu depois deixarem o corpo do boneco de neve sem nada, pois já era branco por causa da folha branca e colarem na neve à volta do boneco uma espécie de algodão que tinham na escola e que era o mesmo material com que a auxiliar estava a fazer os fatos de carnaval deles. Todos concordaram com a sugestão. A educadora referiu então que antes de fazerem o boneco de neve teriam de picotar por cima do boneco de neve. Em seguida mostrou o lugar onde iriam picotar de forma a cortar a folha. Perguntou se todos tinham percebido e todos referiram que sim.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>Os adultos presentes colocam os materiais necessários à atividade em cima das mesas de trabalho. Se quisessem/precisassem de algum que não tivesse em cima da mesa pediam à educadora ou à auxiliar ou iam eles próprios buscar.</p> |
| | <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> |
| | <p>As crianças deram a sua opinião aquando das sugestões da educadora. Por exemplo, aquando da motivação, uma criança pediu para falar e referiu que já tinha visto imagens de bonecos de neve em que, em vez de uma barriga tinha duas, mais a cabeça e então podiam fazer três bolas de lã em vez de três.</p> |
| | <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>As crianças vivem na “Cidade Neve” onde neva com frequência (inclusive nos dias que antecederam a este) e estão habituadas a fazer bonecos de neve. No carnaval irão mascarar-se de bonecos de neve, um fato que está a ser realizado com o material com o qual as crianças representam a neve numa das tarefas da atividade.</p> |
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>Quando a criança referiu que o boneco de neve poderia ter três bolas, a educadora disse que quando escolheram o fato de carnaval tinham visto imagens de bonecos de neve feitos com duas barrigas e uma cabeça. Disse ainda que caso ele quisesse poderia fazer três bolas ao invés de duas.</p> <p>Na mesma conversa, uma das crianças disse imediatamente que não estava a perceber a explicação da educadora acerca da realização dos pompons e que ia ser difícil. A educadora exemplificou então como é que iriam fazer, criando um pequeno pompom. Perguntou às crianças se tinham percebido. Todos disseram que sim. Uma das crianças disse que podiam fazer sem agulha e a educadora concordou dizendo que cada um poderia fazer como lhe desse mais jeito. Disse depois que as crianças iriam, então, fazer dois pompons, ou três – falando diretamente para a criança que tinha intervindo anteriormente -, e depois os iriam juntar com uma linha e uma agulha, depois decoravam-nos e em seguida penduravam-nos na sala. Outra criança disse que podiam fazer o corpo com algodão branquinho. A educadora referiu que ia ver se existia algodão na escola de forma a esta criança o poder utilizar.</p> <p>As primeiras crianças a realizar a tarefa de picotar a ficha para depois fazer a composição do boneco de neve, picotaram o boneco pelos limites do boneco de neve que estava impresso na folha e não pela linha “imaginária” que a educadora indicou. A educadora ao verificar a dificuldade das crianças cortou, com o auxílio de uma tesoura, o local por onde deveriam as crianças picotar e pôs essa ficha à disposição das crianças que quisessem ver como seria o resultado final depois de picotarem e retirarem o pedaço de folha desperdiçado.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>A educadora foi intervindo, durante a conversa inicial, apenas para moderar e manter a ordem, referindo que para falar tinham de pôr o braço</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>no ar e esperar pela vez delas para falar.</p> <p>Uma criança sempre muito participativa mas que raramente colocava o braço no ar para falar, interrompendo os colegas, foi repreendida pela educadora. Esta referiu diretamente à criança que não poderia voltar a fazer o mesmo, uma vez que ele também não gostava de ser interrompido quando estava a falar e que segundo as regras que tinham estabelecido era necessário levantar a mão e esperar pela sua vez para falar.</p> <p>Quando a educadora pediu às crianças para irem para as mesas, duas crianças, que não têm lugares marcados, queriam sentar-se no mesmo lugar. A educadora interveio escolhendo uma das crianças para se sentar naquele lugar e indicando outro lugar para a outra criança.</p> <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> <p>À medida que iam terminando as tarefas, as crianças chamavam a educadora ou a auxiliar para verem o trabalho realizado e estas davam, ou não, autorização para mudarem de mesa e realizarem a segunda tarefa ou ir brincar (caso não houvesse lugar na mesa onde decorria a tarefa e as crianças tivessem que aguardar).</p> <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> <p>A educadora, com a ajuda da auxiliar, colocou os materiais em cima das mesas, para as várias tarefas, sendo que apenas na mesa retangular ficaram as crianças a fazer os pompons e nas redondas as restantes crianças. A educadora ia vigiando a realização dos trabalhos pois muitas vezes as crianças exageravam na cola utilizada e a educadora tinha de intervir, lembrando as crianças que não era necessária tanta cola. As crianças que estavam a fazer os pompons tinham mais dificuldades. A educadora ia ajudando as crianças na tarefa de enfiar a lã na agulha e depois faze-la passar no meio dos moldes até ao exterior e assim sucessivamente. Algumas crianças deixaram a agulha e começaram a passar a lã só com a mão. A educadora não interferiu.</p> |
| <p>Atividade 2</p> | <p>1- Organização espaço-temporal da atividade</p> <p>A atividade decorreu depois de almoço – cerca das 12h -, até às 13h, na área da manta.</p> <p>2- Planificação da atividade</p> <p>A atividade não foi planeada. Decorreu das várias questões colocadas à educadora pelas crianças durante o almoço.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade</p> |
| | <p>Quando todos chegaram da W.C. a educadora disse que tinham de falar pois durante o almoço tinha ouvido alguns deles referirem que o prof. de música não tinha ido mas não sabiam porquê. Acrescentou que não sabia porque é que nenhuma delas, ao terem dúvidas, não perguntaram nada durante a manhã – é prática habitual as crianças quando têm questões colocarem-nas logo.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>Não foram utilizados recursos pelas crianças. A atividade decorreu toda na área da manta, onde as crianças estavam sentadas.</p> |
| | <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> |
| | <p>Uma das crianças disse que lhe tinha perguntado ao almoço porque é que o professor não tinha ido. A educadora explicou então o motivo pelo qual o professor não tinha ido de manhã como era habitual: disse que tinha saído num jornal uma notícia sobre um jogo diferente que outros meninos finalistas lá da escola tinham feito e que agora a RTP iria lá filmá-los, a eles, a jogar esse jogo. Que essas filmagens deveriam ter ocorrido de manhã mas que por causa do acidente do autocarro no fim de semana não puderam ir. Então como já tinham combinado com o professor de música, este não ir, não voltaram a dizer-lhe para ir. Algumas crianças pediram para falar levantando o braço dizendo que tinham visto na televisão a falar sobre o acidente e outras que os pais lhe tinham contado que tinham morrido pessoas. As crianças começaram a falar entre si sobre as notícias de acidentes que ouviam na tv, na rádio ou que os pais lhes contavam. Uma das crianças perguntou à educadora se eles iam então aparecer na tv como essas pessoas dos acidentes e outra perguntou logo de seguida se iam aparecer em todos os canais ou em qual é que iam aparecer. Imediatamente a seguir uma outra criança referiu que eles, menos algumas crianças que só entraram para o grupo depois, já tinham aparecido na tv quando foram à UBI ver as ovelhas. Gerou-se então alguma confusão pois muitas das crianças não se lembravam de aparecer na televisão, apenas se lembravam de ir à UBI. A educadora tomou então da palavra e referiu que quando foram à ubi estava lá a RTP, e que era o mesmo canal que iria lá gravá-los. Em seguida foi buscar uns recados e disse que já que estavam sentados na manta ia aproveitar para explicar os</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>recados que naquele dia as crianças iam levar para casa. Apresentou primeiro o recado que tinha a ver com as autorizações para as crianças poderem ser gravadas e em seguida os outros (mais 2 – sobre o desfile de carnaval e as férias do verão).</p> |
| | <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> |
| | <p>A atividade tem como objetivo explicar às crianças o motivo da rotina se ter alterado naquele dia.</p> |
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>No final da conversa, a educadora questionou as crianças sobre o conteúdo dos recados. As crianças que estiveram mais atentas ajudavam as crianças que estiveram menos atentas.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>A educadora interveio apenas para moderar a conversa, dizendo, das crianças que tinham o braço no ar quem podia falar.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>A educadora perguntou às crianças se tinham percebido toda a explicação e estas responderam afirmativamente.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>A educadora geriu e moderou a conversa.</p> |
| Atividade 3 | <p>1- Organização espaço-temporal da atividade</p> |
| | <p>A atividade decorreu na sala do saber, das 13h até cerca das 15:30h.</p> |
| | <p>2- Planificação da atividade</p> |
| | <p>É uma atividade diária que tem tarefas diferentes todos os dias.</p> |
| | <p>3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade</p> |
| | <p>A educadora sugeriu à auxiliar que lesse uma história, sobre a água, às crianças para que depois estas fizessem o desenho da história. Quando acabam o desenho da história, a educadora entregava a cada criança o seu livro de fichas, estas faziam a ficha do dia e em seguida eram-lhes entregues mais duas fichas fotocopiáveis para realizarem também.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>As crianças tinham uma caixa de lápis de cor em cada uma das mesas e iam realizando as tarefas. Sempre que precisavam de algum material que</p> |

| |
|---|
| <p>não estava em cima da mesa, por exemplo a borracha, pediam a algum dos adultos presentes para trazer a borracha e apagar o que a criança achava necessário.</p> |
| <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> |
| <p>As crianças realizaram as tarefas que lhes eram indicadas.</p> |
| <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> |
| <p>Não foram observados dados relevantes neste aspeto.</p> |
| <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| <p>Para além das próprias crianças que reconheceram os seus desenhos, outra criança reconheceu o desenho da colega, sua “par” de mesa, referindo-o. Deu-lhe também, para que o desenho dela ganhasse os 5 lápis. No entanto, não foi esse o desenho escolhido pela maioria. Essa criança disse que outra criança deveria ter dado também 5 lápis em vez de 2 para que o da colega ganhasse, mas que não tinha mal ela não ter ganho.</p> |
| <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| <p>Nesta sala – uma sala só com mesas, cadeiras e uma pequena manta com pequenos jogos -, todas as crianças têm lugares marcados, já sabendo onde se sentar quando chegam. Só se levantam para ir à casa de banho ou para ir apanhar ar. Quando sentem necessidade, avisam algum adulto presente na sala, vão e voltam a sentar-se no mesmo lugar.</p> |
| <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| <p>Quando todos tinham terminado o desenho e as 3 fichas, a educadora selecionou 4 desenhos de todos os que eles tinham feito naquele dia e disse que iriam votar, desses 4, qual o melhor- o mais bonito. Esse melhor seria exposto ali na sala juntamente com os outros trabalhos que já decoravam a sala. Todas as crianças se mostraram satisfeitas por irem votar no desenho mais bonito para se expor. Assim, a educadora começou por mostrar em cada uma das mesas os desenhos. Depois pediu para que cada criança votasse de zero a cinco, em que zero era não gostarem nada do desenho e cinco gostarem muito, cada desenho que ela tinha mostrado. Esta já é uma atividade recorrente, uma vez que mal a educadora levantou o primeiro desenho, e sem mais explicação, cada criança tirou logo da cesta dos lápis o número de lápis que queria (de 0 a 5). Depois somaram</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>todos os lápis e a educadora escreveu o número de lápis que o desenho tinha ganho por trás do desenho. Seguiu-se o mesmo procedimento para os restantes 3 desenhos. No final, a educadora disse de que criança era o desenho e expos o mesmo na parede.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>A educadora dirige toda a atividade.</p> |
| Atividade 4 | <p>1- Organização espaço-temporal da atividade</p> |
| | <p>A atividade decorreu na sala de atividades, depois do lanche (cerca das 16h) até por volta das 17h.</p> |
| | <p>2- Planificação da atividade</p> |
| | <p>Esta é uma atividade diária.</p> |
| | <p>3- Forma como a atividade é proposta/apresentada - motivação para a atividade</p> |
| | <p>A educadora disse às crianças que como ela tinha de ir separar os recados para dar aos pais, iria ficar uma das crianças com a lata das carinhas e iam ser eles, sozinhos, a marcar e gerir o comportamento.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>As crianças retiram a cara que acham que merecem da lata das carinhas que a criança que está a comandar a atividade tem no colo. Após a decisão final a criança coloca a carinha no placard do comportamento.</p> |
| | <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> |
| | <p>Uma das crianças que ocupou o lugar onde normalmente a educadora costuma ficar na manta (sentada num pequeno banco à frente das crianças). A criança foi chamando uma a uma as crianças do grupo para marcarem o comportamento.</p> |
| | <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> |
| | <p>A atividade decorre do comportamento das crianças, ao longo do dia, no jardim de infância.</p> |
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| <p>Não foi observado nada significativo.</p> | |
| <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> | |
| <p>A criança que dirigia a atividade não conseguia regular o grupo quando este não concordava com a criança que estava a ser julgada. Não conseguia</p> | |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>que o grupo chegasse a um consenso, falando uns por cima dos outros, alto e sem levantarem o braço. A educadora teve de intervir, sentando-se e pegando na lata e dando a vez para as crianças falarem quando levantavam o braço, para que estas negociassem entre elas ordeiramente.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>O grupo reflete em conjunto o comportamento de todos durante o dia.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>O educador regula a ordem do grupo e por fim comanda toda a atividade.</p> |
| <p>Relação escola/família</p> | <p>1- Recepção e entrega das crianças</p> |
| | <p>Por volta das 9.30h a educadora chegou à sala da televisão e chamou pelo grupo d'Os finalistas. As crianças presentes desse grupo levantaram-se ordeiramente e formaram um comboio, pela mesma ordem do dia anterior, e foram juntamente com a educadora para a sala de atividades. Quando chegaram à sala de atividades, vestiram os bibes e a educadora disse-lhes que quem não tinha terminado os trabalhos do dia anterior para ir terminar e os restantes que podiam ir brincar livremente para os cantinhos, enquanto esperavam pelos restantes colegas que foram chegando, à sala de atividades pelos encarregados de educação, até as 10.10h.</p> <p>Enquanto faziam os trabalhos, depois de marcarem o comportamento, alguns familiares foram buscar as crianças à sala de atividades. Os restantes às 17.30h foram para a sala da televisão.</p> |
| | <p>2- Comunicação escola/família</p> |
| | <p>Quando os encarregados de educação iam buscar as crianças à sala de atividades, a educadora falava individualmente os familiares de cada criança sobre os recados que tinha. Alguns familiares estavam sem tempo e levavam apenas os recados dizendo que as crianças lhes explicavam em casa e caso tivessem dúvidas falariam no dia seguinte.</p> <p>As crianças que foram para a sala da televisão levaram os recados para depois entregarem aos pais, uma vez que a educadora já lhes tinha explicado cada um dos recados – na atividade 2.</p> |

Instituição: *Peter Pan*

Educadora: Marta

N.º crianças presentes: 13

Data: 29-01-2013

Sessão n.º: 3

Código: GO_PP_3

Tabela 15 - Grelha observação *Peter Pan-3*

| | |
|--|---|
| Atividade 1 | 1- Organização espaço-temporal da atividade |
| | A atividade decorreu desde as 10:15h até cerca das 11:20h e depois de almoço (cerca das 12:15h até às 13h). No intervalo as crianças tiveram ginástica e foram almoçar. A atividade passou-se na área da manta e das mesas de trabalho. |
| | 2- Planificação da atividade |
| | A atividade resultou da atividade 1 do dia anterior – sessão n.º 2. |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | A educadora iniciou um diálogo com as crianças. Questionou quem é que tinha ensinado os pais a fazer pompons. Depois, disse que à medida que acabassem de fazer os pompons que ela ou a auxiliar os cosiam de forma a construir os bonecos de neve. Em seguida falaram como os iam decorar, dando as mesmas sugestões do dia anterior e escolheram o sítio onde os iriam pendurar depois de estarem todos prontos (pendurados por cima da casinha). Depois de almoço as crianças voltaram para a sala de atividades. Foram ao W.C. e a educadora pediu que se sentassem nas mesas para terminarem os trabalhos do dia anterior uma vez que de manhã não tiveram tempo. |
| | 4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos |
| | As crianças têm os materiais que necessitam para as tarefas em cima das mesas de trabalho. Caso seja necessário algum, dizem à auxiliar ou à educadora que o vão buscar. |
| | 5- Envolvimento das crianças na atividade |
| | As crianças dão sugestões acerca da realização das tarefas da atividade. |
| 6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças | |
| É uma atividade decorrente da atividade do dia anterior, sendo este ponto igual ao da atividade 1- sessão n.º 2. | |

| | |
|---|--|
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>Uma das crianças, aquando da conversa inicial de motivação, perguntou como é que iam juntar os dois pompons para fazerem o boneco de neve e a educadora foi buscar os dois pompons que essa criança tinha feito no dia anterior e com a ajuda de uma agulha e linha coseu-os de forma a juntá-los.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>Durante a conversa inicial as crianças foram respondendo muito ordeiramente, levantando o braço para falar e respeitando a sua vez. Durante a realização das tarefas, caso as crianças quisessem algum material que não estava em cima da mesa, diziam a um adulto na sala que iam buscar. É uma prática recorrente uma vez que o grupo respeita. Normalmente, as regras estabelecidas ao longo do ano.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>À medida que iam terminando a tarefa, chamavam a educadora para ver a mesma e caso esta concordasse trocavam de mesa para ir realizar a outra.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>O educador organiza e dirige a atividade. Regula a ordem do grupo.</p> |
| Atividade 2 | <p>1- Organização espaço-temporal da atividade</p> |
| | <p>A atividade decorreu na sala do saber, das 14h às 15:30h.</p> |
| | <p>2- Planificação da atividade</p> |
| | <p>É uma atividade diária.</p> |
| | <p>3- Forma como a atividade é proposta/apresentada - motivação para a atividade</p> |
| | <p>A educadora entregou o livro de fichas a cada uma das crianças e explicou-lhes a ficha do dia e outra foto copiável.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>A educadora entregou as fichas (do livro e outra) às crianças, assim como os lápis de carvão. Colocou também uma caixa dos lápis de cor em cima de cada uma das mesas. Caso as crianças necessitassem de apagar alguma coisa, chamavam a educadora e esta ia apagar.</p> |
| <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> | |
| | <p>As crianças faziam uma ficha e em seguida a outra. No final iam buscar um</p> |

| | |
|--|---|
| | jogo ou iam brincar para a manta, individualmente ou em pares. |
| | 6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças |
| | Não foram observados dados nesta categoria. |
| | 7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas |
| | Quando alguma criança tinha dúvidas, chamava a educadora e esta ia explicar-lhe a ficha novamente. |
| | 8- Modo de regulação do grupo e da ordem |
| | A educadora teve de intervir na resolução de alguns conflitos que existiram devido às crianças quererem os mesmos jogos. Nestes casos a educadora sugeria sempre um outro jogo a uma das crianças. |
| | 9- Reflexão da atividade - avaliação |
| | Quando as crianças terminavam uma ficha chamavam a educadora para esta avaliar – verificar se estava bem realizada. |
| | 10-Papel do educador no decorrer da atividade |
| | A educadora distribuiu os materiais necessários e explicou as fichas. Durante a realização das mesmas, ia circulando entre as mesas e as crianças para verificar se estas estavam a fazer as fichas corretamente e para esclarecer algumas dúvidas. |
| Atividade 3 | 1- Organização espaço-temporal da atividade |
| | A atividade decorreu na área da manta, depois do lanche – cerca das 16:60h até às 17.30h. |
| | 2- Planificação da atividade |
| | Atividade diária |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | A educadora chamou uma das crianças e entregou-lhe a lata das carinhas, dizendo a todos que seria essa criança que iria orientar a marcação do comportamento, enquanto ela ia tratar de um assunto do desfile de carnaval com a auxiliar |
| | 4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos |
| | Cada criança tira a carinha que acha que merece da lata e após aprovação do grupo, coloca-a no placard. |
| 5- Envolvimento das crianças na atividade | |

| | |
|--|--|
| | A criança que a educadora selecionou foi chamando os colegas um a um e dando a vez para falar aos colegas quando estes não concordavam e colocavam o braço no ar para falar. |
| | 6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças |
| | A atividade avalia do comportamento das crianças ao longo do dia, no jardim de infância. |
| | 7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas |
| | <p>Uma das crianças foi marcar o comportamento dizendo que merecia verde pois tinha-se portado bem. Uma outra, não concordou, levantou o braço e referiu que não concordava pois a primeira tinha empurrado uma outra criança quando estavam no parque. A criança que estava a orientar a atividade deu a vez à primeira criança perguntando-lhe se esta queria argumentar e assim se defender. A primeira criança disse que não tinha empurrado a outra por mal e que na altura a auxiliar ate viu e disse que como foi sem querer que não havia problema. A segunda criança continuava a não concordar intervindo logo de seguida, dizendo que mesmo sem ser por mal, que ele merecia na mesma amarelo porque não podia andar a correr sem ver que os outros amigos estavam a brincar e levá-los na frente. A primeira criança chamou, em seguida, a educadora e perguntou-lhe se, como foi sem querer se tinha de ter amarelo. A educadora disse que como ela não tinha visto o que se passou no pátio que não se ia pronunciar, que eles é que tinham de negociar e chegar a um consenso. Uma outra criança que não se tinha manifestado até ali disse que também concordava em que a primeira tivesse amarelo, porque mesmo sem querer tinha magoado o amigo e nas regras (apontando para o quadro das regras ao mesmo tempo que falava) dizia que não se podia magoar os amigos. A primeiro perguntou imediatamente à criança “lesada”, que não se tinha manifestado ainda, se o tinha magoado. Esta disse que tinha, mas só um bocadinho. A primeira chamou a auxiliar perguntando se quando ele bateu sem querer no amigo, este se tinha queixado. A auxiliar disse que não, mas que ele não podia correr como tinha andado a correr nos últimos dias no parque porque poderia vir a magoar algum dos amigos. Visto que não chegavam a algum consenso, a educadora dirigiu-se à manta e viu que a criança que estava a ser “julgada”</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>tinha nas mãos algumas sementes que trazia no bolso do bibe. Perguntou-lhe porque é que tinha as sementes no bolso. Esta ficou um pouco atrapalhada, dizendo que já as tinha desde manhã. A auxiliar interveio dizendo que a criança devia ter vermelho e pediu à criança para explicar porquê. Esta disse que não sabia mas mostrava-se cada vez mais nervosa chegando-se cada vez mais para trás. A auxiliar explicou então que de manhã quando viu que a criança tinha as sementes no bolso a questionou sobre as mesmas e a criança referiu-lhe que a educadora já sabia e tinha deixado. Ou seja, tinha mentido e como não se podia mentir ele merecia o vermelho. Uma das crianças do grupo referiu que se ele tinha infringido uma das regras principais tinha mesmo de levar vermelho e que o vermelho não podia ser mudado (o amarelo, caso no dia seguinte a criança tivesse um comportamento exemplar podia ser mudado para verde). A criança visada pegou então numa carinha vermelha e foi coloca-la no placard. Enquanto isso, uma outra criança levantou o braço e a educadora deu-lhe a palavra. Esta criança perguntou à educadora o que era infringir. A educadora perguntou ao grupo se alguém sabia o que era e conseguia explicar à colega o que era infringir. Uma das crianças disse imediatamente que infringir não cumprir as regras. A educadora deu o exemplo dos semáforos. Quando estava vermelho não podiam passar. Se passassem no vermelho estariam a infringir o código da estrada. A criança disse que já tinha percebido. Em seguida, a educadora foi chamando as crianças que ainda não tinham marcado o comportamento para o fazerem.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>Quem está a moderar a conversa dá autorização às crianças para falar. As crianças seguem as regras que em conjunto estabeleceram anteriormente. Quando tal não acontece, aquando desta atividade, esse facto é referido e equivale a uma carinha de cor amarela ou vermelha, conforme a gravidade do incumprimento.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>Esta é uma atividade que é avaliada pelo grupo no momento em que se realiza.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>O educador selecionou a criança para moderar a atividade e depois passou o comando da mesma para si própria.</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Relação escola/família | 1- Recepção e entrega das crianças |
| | <p>Por volta das 9.30h a educadora chegou à sala da televisão e chamou pelo grupo d'Os finalistas. As crianças presentes desse grupo levantaram-se ordeiramente e formaram um comboio, pela mesma ordem do dia anterior, e foram juntamente com a educadora para a sala de atividades. Quando chegaram à sala de atividades, vestiram os bibes e a educadora disse-lhes que quem não tinha terminado os trabalhos do dia anterior para ir terminar e os restantes que podiam ir brincar livremente para os cantinhos. À medida que iam terminando os trabalhos iam brincar. As crianças que não estavam presentes foram chegando e iam integrando os grupos.</p> <p>Aquando da atividade 3, algumas crianças iam saindo, pois os seus familiares foram busca-las. No fim, cerca das 17.30h, as crianças que ainda se encontravam na sala de atividades, a pedido da educadora despiram os bibes e foram para a sala da TV.</p> |
| | 2- Comunicação escola/família |
| | <p>Aquando da atividade 1, a educadora perguntou às crianças se tinham dado os recados aos pais e se estes tinham tido dúvidas. Algumas crianças referiram que os pais ainda não sabiam quando tinham férias e por isso eles não sabiam se iam para a escola no Verão.</p> <p>Depois desta atividade, e enquanto o grupo estava na atividade de ginástica com um professor externo, a educadora aproveitou para ir entregar os recados e falar com a responsável pela criança institucionalizada, visto que esta é sempre entregue e recolhida por uma das funcionárias do lar.</p> <p>Durante a atividade 3, os pais que iam buscar as suas crianças e pediam para falar com a educadora conversavam com a mesma.</p> |

Instituição: Hansel & Gretel

Educadora: Cristina

N.º crianças presentes: 14

Data: 14-01-2013

Sessão n.º: 1

Código: GO_HG_1

Tabela 16 - Grelha observação *Hansel & Gretel-1*

| | |
|---|---|
| Atividade 1 | 1- Organização espaço-temporal da atividade |
| | A atividade decorreu desde cerca das 9:30h até às 11h e das 14h até às 15:30h. Deu-se na área da manta e das mesas de trabalho. |
| | 2- Planificação da atividade |
| | Atividade planificada inteiramente pela educadora. |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | A educadora referiu que iriam fazer um trabalho diferente, com muitas cores. Perguntou qual a cor de alguns elementos da natureza – sol, nuvens, tronco da árvore, etc.. De seguida explicou o que iria fazer ao longo do dia no trabalho – dizendo que iam pintar toda uma folha com lápis de cera de cores claras, depois pintariam toda a folha com tinta preta e depois ia acontecer magia, no final. Durante a tarde, depois das folhas estarem pintadas e secas, a educadora exemplificou como fazer o restante trabalho – utilizando um lápis com o bico partido-, numa folha que ela própria tinha pintado. |
| | 4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos |
| | A educadora colocou as latas de lápis de cera em cima das mesas e as crianças iam utilizando os mesmos da forma que queriam. À medida que iam terminando, iam junto da educadora (que estava a um canto da mesa grande) e cobriam a pintura com tinta preta. A educadora ou a auxiliar vestia os bibes da pintura às crianças e estas, com a ajuda de um pincel que já estava junto de um prato com tinta, em cima da mesa, pintavam. Depois a educadora levava a pintura para secar na rua. Depois de almoço, quando a folha já estava seca, a educadora deu a cada criança um lápis sem bico e estas fizeram um desenho sobre a tinta. |
| | 5- Envolvimento das crianças na atividade |
| As crianças realizaram a atividade tal como a educadora lhes sugeriu. | |

| | |
|---------------------------|--|
| | <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> |
| | <p>Durante a motivação e proposta da atividade, uma criança referiu que o tronco da macieira era castanho e as maçãs eram verdes. A educadora começou então a questionar as crianças acerca dos nomes das árvores de fruto – laranjeira, pereira, cerejeira, diospireiro. Algumas das crianças mais novas já não se recordavam do nome de algumas árvores de fruto.</p> |
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>Durante a conversa inicial, uma das crianças não percebeu (dizia também que lhe doía a garganta e não estava muito atenta) e perguntou à educadora como é que era para fazer o desenho com lápis de cera. A educadora foi então buscar uma folha branca e alguns lápis de cera e exemplificou.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>A educadora para enviar as crianças para a mesa de trabalho canta a música “Se eu fosse peixinho e soubesse nadar...” com algumas das características das crianças.</p> <p>A educadora ou a auxiliar regulam o grupo para este ir fazer a higiene antes de almoço. Sempre que alguma criança necessita de ir à casa de banho, pergunta a um adulto presente se o pode fazer e vai. É um grupo “calmo”, não surge conflitos nem desordem durante a realização das tarefas.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>Depois de todos realizarem a atividade, a educadora questiona as crianças sobre a mesma. Estas ficaram bastante satisfeitas com o resultado pedido à educadora para expor os trabalhos no placard do salão para os pais verem. A educadora assentiu.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>A educadora planificou, organizou e geriu toda a atividade.</p> |
| <p>Atividade 2</p> | <p>1- Organização espaço-temporal da atividade</p> |
| | <p>A atividade decorreu desde cerca das 11h até às 11:30h nas mesas de trabalho.</p> |
| | <p>2- Planificação da atividade</p> |
| | <p>Esta atividade surgiu porque a atividade 1 teve de ser interrompida para a</p> |

| | |
|-------------------------------|---|
| | tinta preta secar. |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | A educadora pediu às crianças para irem buscar mais uma folha branca e os seus lápis de carvão. Pediu-lhes para colocar o seu nome e data na folha. |
| | 4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos |
| | Cada criança foi buscar uma folha e um lápis de carvão ao local onde os mesmos estão guardados. |
| | 5- Envolvimento das crianças na atividade |
| | Cada criança escreveu o seu nome e a data na folha. Depois a educadora escreveu o nome completo de cada um na folha e eles iam copiando várias vezes o seu nome. |
| | 6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças |
| | Não foram observados dados. |
| | 7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas |
| | Algumas crianças escreviam cada letra do seu nome na vertical. Por exemplo: no nome GABRIEL, a criança escrevia primeiro todos os [g] de cima para baixo, depois todos os [a] e assim sucessivamente. A educadora quando via que as crianças estavam a copiar o nome dessa forma, repreendia-os e referia-lhes como deviam fazer – escrever o nome completo da esquerda para a direita e só depois copiar, outra vez, o nome completo por baixo, até preencherem a folha. |
| | 8- Modo de regulação do grupo e da ordem |
| | Não foram observados dados relevantes. |
| | 9- Reflexão da atividade - avaliação |
| | Não foram observados dados. |
| | 10-Papel do educador no decorrer da atividade |
| | A educadora propôs a atividade e vigiou a realização da mesma. |
| Relação escola/família | 1- Receção e entrega das crianças |
| | Quando a educadora chegou as 9:00h estavam presentes 10 crianças na manta grande junto da TV, juntamente com as crianças dos outros grupos que também já tinham chegado. Fizeram “comboio” e foram para a sala de |

| | |
|--|---|
| | <p>atividades. Uma criança pediu se podia ler um livro para os amigos. Quando terminou, a educadora pediu para ele arrumar o jogo e perguntou quem tinha jogado ao jogo da memória no fim de semana e o que é que os pais tinham dito do recorte das peças. As crianças referiram que nem todas jogaram e uma criança (4 anos) disse que a mãe tinha perguntado quem tinha recortado as peças e ele disse que tinha sido ele. Depois a educadora começou a dizer a lengalenga dos dias da semana e as crianças acompanharam.</p> <p>Às 17h as crianças presentes na sala de atividades foram para a manta grande junto da TV e das restantes crianças da instituição.</p> |
| | 2- Comunicação escola/família |
| | <p>Enquanto as crianças se dirigiam para a sala de atividades, no início do dia, a educadora recebeu algumas crianças e falou com os seus familiares acerca dos recados que tinham enviado e/ou alguma informação sobre o estado de saúde das crianças durante a noite anterior.</p> |

Instituição: Hansel & Gretel

Educadora: Cristina

N.º crianças presentes: 15

Data: 15-01-2013

Sessão n.º: 2

Código: GO_HG_2

Tabela 17 - Grelha observação *Hansel & Gretel-2*

| | |
|--------------------|--|
| Atividade 1 | 1- Organização espaço-temporal da atividade |
| | A atividade decorreu desde cerca das 10h até às 12h na área da manta e das mesas de trabalho. |
| | 2- Planificação da atividade |
| | A atividade foi planificada pela educadora na íntegra. |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | A educadora disse que iriam ter muito trabalho para fazer. Sentou-se no sofá da mantinha. Começou por dizer que iam fazer trabalhos que já tinham feito no ano anterior, mas que iam repetir para ver se se lembravam e para os amigos novos que estavam na sala ouvirem (os dois grupos etários estavam separados no ano anterior). |

| | |
|--|---|
| | <p>Levou para junto do sofá várias tintas (amarelo, azul, vermelho, verde e branco), pratos, pincéis e uma folha branca A3.</p> <p>Foi juntado várias cores primárias e depois ia pintando na folha com a cor que dava. Juntou também vermelho e branco para formar o cor-de-rosa. Disse às crianças que o branco tornava as cores mais claras e o preto as tornava mais escuras. Depois de verem fazer/juntar todas as cores, a educadora mostrou um livro informativo sobre a mistura de cores.</p> <p>Em seguida disse que iam fazer algumas fichas que iam pintar com as cores que falaram. Explicou então 2 fichas a todas as crianças e pediu para irem então sentar-se nas mesas. Disse ainda que iriam colocar uma mesa mais ao lado para que todas as crianças fizessem um desenho com pincel.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>A educadora colocou em cima das mesas as latas com os lápis de cor e as crianças iam utilizando os mesmos para a realização das fichas. A educadora colocou também em cima de uma mesa os pratos de tintas que tinha feito na manta, cada um com seu pincel, e as crianças, aos pares, iam fazendo uma pintura numa folha que a educadora ou a auxiliar lhes dava para o efeito.</p> |
| | <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> |
| | <p>Aquando da realização do roxo (vermelho mais azul), na manta, as crianças diziam que dava “castanho” e uma das crianças deu a sugestão de pôr branco. A educadora explicou então que a cor branca servia para aclarar as cores e não, fazer novas.</p> <p>Até à hora de almoço todas as crianças fizeram as 2 fichas, mais uma que a educadora explicou individualmente a cada criança, depois de realizarem as duas primeiras. Fizeram também a sua pintura.</p> |
| | <p>6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças</p> |
| | <p>Durante a conversa inicial, a educadora pediu para as crianças dizerem elementos da natureza com aquelas cores e as crianças responderam: amarelo – sol, azul – mar, branco – nuvens, verde – folhas.</p> |
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>Aquando da conversa inicial, uma criança (de 5 anos) disse que estavam ali as cores primárias. A educadora perguntou então a outra criança de 5</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>anos quais eram as cores primárias do grupo de cores que ali estavam. Em seguida perguntou a uma das crianças mais pequenas se sabia o que acontecia se juntasse 2 cores primárias – ver fotos de sequência de cores que foi utilizada.</p> <p>Uma criança (5 anos) disse ainda que o preto mais o branco dava o cinzento. A educadora assentiu.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>Durante a motivação as crianças estavam sentadas em semicírculo na mantinha. No final da motivação e proposta de atividade, a educadora pediu às crianças para irem para as mesas. A auxiliar ia vestindo os bibes da pintura às crianças e ia escolhendo os pares para irem fazer a pintura enquanto as restantes faziam as fichas.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>Não foram observados dados.</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>A educadora planificou a atividade, liderou e moderou a conversa inicial de motivação e observou/controlou a realização das fichas.</p> |
| Atividade 2 | <p>1- Organização espaço-temporal da atividade</p> |
| | <p>A atividade decorreu na sala de atividades e na mantinha grande junto da TV, desde o fim do almoço até à hora do lanche (12:30h às 15:30h)</p> |
| | <p>2- Planificação da atividade</p> |
| | <p>Atividade livre</p> |
| | <p>3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade</p> |
| | <p>Enquanto as crianças mais novas foram dormir, a educadora propôs às restantes ir brincar livremente para os cantinhos. À medida que as mais pequenas regressavam à sala sugeria-lhes que fossem brincar com os amigos e quando já estavam todas as crianças na sala de atividades perguntou-lhes se queriam ir ver o DVD da festa de Natal, uma vez que já o tinham recebido.</p> |
| | <p>4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos</p> |
| | <p>As crianças utilizam e interagem com todos os materiais que estão nos cantinhos. Desarrumam, brincam e voltam a arrumar - Ver fotos.</p> |
| | <p>5- Envolvimento das crianças na atividade</p> |
| <p>As crianças escolhem o cantinho para onde querem ir e, de acordo com o</p> | |

| | |
|-------------------------------|--|
| | número de crianças possível no cantinho em questão, vão. Muitas preferem os jogos de mesa e o computador. |
| | 6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças |
| | O computador é mais solicitado pelas crianças que não têm tanto contato com ele em casa. |
| | 7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas |
| | Uma criança está no computador e não consegue colocar um jogo. A educadora pede a uma outra criança para ir ajudar o amigo. |
| | 8- Modo de regulação do grupo e da ordem |
| | O número de crianças em cada cantinho está definido e as crianças quando querem trocar de cantinho e este está lotado perguntam à educadora se podem trocar de lugar com alguma criança que esteja no local para onde quer ir. |
| | 9- Reflexão da atividade - avaliação |
| | Não foram observados dados. |
| | 10-Papel do educador no decorrer da atividade |
| | A educadora observou as crianças e regulou algumas trocas de crianças de um cantinho para outro. |
| Relação escola/família | 1- Receção e entrega das crianças |
| | Às 9:00h, quando a educadora chegou estavam as crianças na manta grande junto da TV. A educadora pediu para formarem comboio. As crianças pediram para brincarem um pouco no salão e a educadora consentiu enquanto chegavam as restantes crianças do grupo, estiveram a brincar no salão. A educadora ficou a observar. Cerca das 9:30h (com 13 crianças) a educadora chamou as crianças para a sala e pediu-me para marcar as presenças com eles, enquanto ela ia tirar cópias para as crianças. Referiu também que podiam distribuir as bolachas que duas das crianças trouxeram. Às 17h as crianças que ainda se encontravam na instituição foram para a manta grande junto da TV. |
| | 2- Comunicação escola/família |
| | Não foram observados dados. |

Instituição: Hansel & Gretel

Educadora: Cristina

N.º crianças presentes: 14

Data: 16-01-2013

Sessão n.º:3

Código: GO_HG_3

Tabela 18 - Grelha observação Hansel & Gretel-3

| | |
|---|---|
| Atividade 1 | 1- Organização espaço-temporal da atividade |
| | A atividade decorreu na área da manta e das mesas de trabalho desde as 9.30h até às 11:15h. |
| | 2- Planificação da atividade |
| | A atividade vem na continuação da atividade 1 do dia anterior – sessão n.º2. Não foi terminada neste dia. |
| | 3- Forma como a atividade é proposta/apresentada – motivação para a atividade |
| | A educadora disse que como naquele dia era dia de música, teriam de fazer o trabalho rápido. Algumas crianças perguntaram o que iam fazer e a educadora perguntou a uma das crianças, 4 anos, se se lembrava quais eram as cores primárias. Esta respondeu acertadamente. Então a educadora disse que iam trabalhar com massa de sal. Poderiam fazer o objeto que quisessem e depois de fazerem o objeto que quisessem, ela dar-lhes-ia um cartão para o colocarem e iriam pintar esse objeto com as cores primárias. Se a massa não secasse a tempo de pintar neste dia, iriam pintar no dia seguinte. |
| | No final de todos terem feito algo com a massa, a auxiliar distribuiu cartões onde as crianças colocavam o que tinham feito. |
| | 4- Recursos utilizados/ interação das crianças com os recursos |
| | Foi entregue às crianças um pedaço de massa de sal que estas moldaram como quiseram. No final colocaram o que fizeram em cima de cartões para secar. |
| | 5- Envolvimento das crianças na atividade |
| As crianças escolheram a cor dos cartões (entre azul, amarelo e cor de rosa) onde queriam colocar a sua “obra” a secar. | |
| 6- Envolvimento da atividade nos contextos de vida das crianças | |
| As crianças moldaram a massa de acordo com as suas vivências. A maioria | |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>das crianças fez pizzas e bonecos de neve, no entanto uma fez uma casa e outra fez um carro. A educadora não referiu nada sobre o que cada um tinha feito.</p> |
| | <p>7- Interação personalizada/individualizada do educador com as crianças em função das necessidades particulares e diferentes ritmos de aprendizagem das últimas</p> |
| | <p>Uma das crianças, de 5 anos, aquando da motivação para a atividade, disse que não percebeu o que era para fazer e começou a chorar. A educadora perguntou a outra criança, 5 anos, se tinha percebido e o que ia fazer. Esta disse que ia fazer um carro. Outra referiu logo de seguida que ia fazer uma pizza. A educadora perguntou então à criança que inicialmente disse não ter percebido, se já tinha percebido o que era para fazer. Disse também que não era necessário estar a chorar porque todos iriam conseguir fazer. A mesma criança que disse não ter percebido o que era para fazer, referiu quando se estava a distribuir a massa pelo grupo, que não queria massa. A auxiliar disse que todos faziam e que ficava com um pedaço mais pequeno mas que teria de fazer algum objeto.</p> |
| | <p>8- Modo de regulação do grupo e da ordem</p> |
| | <p>A educadora com a canção “Se eu fosse peixinho e soubesse nadar...” enviou todas as crianças para os seus lugares nas mesas de trabalho, depois da conversa na manta.</p> <p>Quando quase todos estavam a terminar de colocar os seus objetos no cartão (à medida que iam terminando, dirigiam-se à casa de banho a mando da auxiliar, para lavarem as mãos), o professor de música chegou e todas as crianças se dirigiram para a manta.</p> |
| | <p>9- Reflexão da atividade - avaliação</p> |
| | <p>Não foram observados dados</p> |
| | <p>10-Papel do educador no decorrer da atividade</p> |
| | <p>A educadora planeou a atividade e dirigiu a mesma.</p> |
| Relação escola/família | <p>1- Receção e entrega das crianças</p> |
| | <p>Quando a educadora chegou perto das 9.00h a maioria das crianças já se encontrava presente. A auxiliar da sala formou um comboio com as crianças presentes e levou-as para a sala. Quando lá chegaram foram automaticamente sentar-se na manta.</p> <p>Uma das crianças do grupo, 5 anos, trouxe um livro de casa (já o tinha</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>trazido no dia anterior) e pediu se a educadora o podia ler ao grupo. A educadora referiu que como a criança já tinha trazido o mesmo livro no dia anterior e não o tinham lido, poderiam então vê-lo naquele momento. A educadora referiu então o título do livro, leu a primeira página e a última, provocando o riso de todas as crianças.</p> <p>Por volta das 15.30h todas as crianças foram lanchar e no final foram brincar para o salão onde estiveram até às 17h, altura em que foram, as que ainda se encontravam na instituição, para a manta grande junto da TV.</p> |
| | 2- Comunicação escola/família |
| | <p>Enquanto as crianças se dirigiam para a sala de atividades, a educadora ficou a receber algumas crianças e a falar com os seus familiares.</p> |

L - Pedido de colaboração com o projeto e autorização de usufruto do espaço

Ana Rita Salgueiro Augusto
Quinta da Alampada, Rua 20 de Maio, lote 47
6200-256 Covilhã
Email: ana_rita_augusto@hotmail.com

Exma. Direção do CCD Leões da Floresta
Covilhã

Sou educadora de infância e encontro-me a frequentar o Mestrado de Intervenção Social Escolar – Especialização em Crianças e Jovens em Risco, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco. No âmbito da unidade curricular de Trabalho de Projeto, tenho de fazer um Projeto de Intervenção. Neste Projeto de Intervenção pretendo dar resposta ao problema que encontrei aquando da investigação que efetuei: as práticas pedagógicas dos educadores de infância nos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar são pouco participativas, contribuindo para que as crianças com problemas socioeconómicos, culturais, familiares e cognitivos sejam cada vez mais excluídas socialmente.

Tendo como público-alvo as crianças da cidade da Covilhã, pretendo intervir diretamente nas práticas educativas dos educadores, interligando-as aos problemas das crianças acima descritas, das suas famílias e de toda a comunidade, através da colaboração com uma associação da cidade. É um projeto inovador no distrito de Castelo Branco na medida em que se pretende intervir na escola através do associativismo. O projeto será estruturado em duas componentes. A primeira consistirá na formação em metodologias participativas, dos educadores de infância da cidade. A segunda contempla um concurso de projetos pedagógicos participativos, realizados pelos educadores, e os seus grupos de crianças, que frequentaram a formação inicial. A documentação e material gerado nos projetos darão origem a uma exposição. Esta tem como objetivo dar a conhecer à cidade as soluções encontradas pelas crianças para o problema da exclusão social infantil e, também, para a própria cidade votar no projeto pedagógico que mais gostar. Assim, o júri do concurso será constituído por uma comissão científica e por todas as pessoas que visitarem a exposição.

O que pretendo com esta comunicação é o seguinte: preciso de uma associação que colabore neste projeto de intervenção cedendo um espaço para a realização da formação e, principalmente, cedendo o espaço para a realização da exposição. Pensei no CCD Leões da Floresta uma vez que é uma associação que se situa no centro da cidade da Covilhã, contribuindo assim, por um lado, para a captação do interesse das

instituições de educação pré-escolar da cidade e, por outro lado, para que mais pessoas visitem a exposição e a intervenção seja alargada a mais população.

Sendo este Projeto de Intervenção parte do trabalho de uma unidade curricular, não será, para já, posto em prática. No entanto será o mais exequível possível e questões como o local onde será realizado terão de estar delineadas. Caso aceitem colaborar no projeto, terei todo o gosto em entregar um exemplar do mesmo e, posteriormente, reunir convosco de forma a tornar este projeto real.

Desde já agradecida pela atenção e expectante de uma rápida resposta positiva, apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, 06 de Outubro de 2013

Ana Rita Salgueiro Augusto

M - Descrição da atividade 1

Nome da atividade: Ações de formação contínua em metodologias e métodos pedagógicos participativos

Público-alvo: Profissionais de educação (educadores de infância, professores de 1º e 2º ciclo do ensino básico, auxiliares de ação educativa) e órgãos de liderança das instituições (direção, direção técnica e/ou direção/coordenação pedagógica)

Destinatários: Educadores de infância das instituições participantes no projeto *Corcunda de Notre Dame*

Esta atividade está dividida em 4 tarefas/estratégias: 1 – Ação de formação na “Metodologia pedagógica Abordagem de Projeto”; 2 - Ação de formação no “Modelo curricular Movimento da Escola Moderna”; 3 – Ação de formação no “Modelo pedagógico de Reggio Emilia”; 4 – Ação de formação no “Modelo curricular High – Scope”. Cada uma destas ações decorrerá na sala de formação do CCD Leões da Floresta, no último sábado de cada mês – outubro a janeiro, respetivamente.

Serão ações de formação de 6 horas onde se abordará as características principais de cada metodologia/modelo (3 horas) e se abordarão exemplos de boas práticas pedagógicas (3 horas) sobre os mesmos.

Cada formação terá no máximo 15 formandos, de forma a assegurar o acompanhamento de todos por parte do formador. Assim, caso haja mais que 15 participantes inscritos, far-se-ão quantas turmas quanto as necessárias.

Os profissionais (que não pertençam às instituições participantes do projeto *Corcunda de Notre Dame*) que desejem participar nas ações de formação, poderão inscrever-se no CCD Leões da Floresta, sob o pagamento de 10€ por sessão.

N - Descrição da atividade 2

Nome da atividade: Concurso de projetos pedagógicos participativos

Destinatários: Educadores de infância que participaram na atividade 1 e façam parte do projeto *Corcunda de Notre Dame*

No início do mês de fevereiro, a comissão gestora do projeto *Corcunda de Notre Dame* entrega a cada uma das instituições participantes o regulamento deste concurso, elaborado anteriormente pela comissão científica do mesmo. Após esta entrega, os educadores de infância das instituições têm três meses para elaborar um projeto pedagógico que se enquadre no tema do concurso “A exclusão social – as soluções encontradas pelas crianças”, e que respeite as normas do regulamento.

Na primeira semana do mês de maio, os educadores de infância juntamente com elementos da organização do projeto de intervenção e alguns parceiros, procedem à montagem da exposição dos projetos pedagógicos a concurso. A exposição irá decorrer no salão da associação parceira ao projeto *Corcunda de Notre Dame*. Depois da montagem da exposição, esta estará aberta ao público, assim como à votação deste último, até ao final do mês de maio. Durante o período de exposição, a comissão científica e parceiros do projeto de intervenção, irão proceder à sua avaliação dos projetos. No dia 1 de junho, dia mundial da criança, será entregue o prémio ao projeto vencedor.

O - Descrição da atividade 3

Nome da atividade: Lanches em direção

Destinatários: Membros da direção das instituições participantes no projeto *Corcunda de Notre Dame*

Durante as tardes das primeiras segundas-feiras (14h-17h) dos meses de novembro, fevereiro e maio, os membros da direção das instituições participantes e parceiras do projeto *Corcunda de Notre Dame*, juntam-se para discutir as práticas pedagógicas que estão a decorrer nas diferentes instituições enquanto lancham. Nestas reuniões, realizadas numa das instituições parceiras, encontrar-se-á sempre um mediador que faz parte do consórcio promotor do projeto.

P - Descrição da atividade 4

Nome da atividade: Lanches em educação

Destinatários: Educadores de infância das instituições participantes no projeto *Corcunda de Notre Dame*

Durante as tardes das terceiras segundas-feiras (14h-17h) dos meses de novembro, fevereiro e maio, os membros da direção das instituições participantes e parceiras do projeto *Corcunda de Notre Dame*, juntam-se para discutir as práticas pedagógicas que estão a decorrer nas diferentes instituições e, principalmente, os projetos que estão a coordenar, enquanto lancham. Nestas reuniões, realizadas numa das instituições parceiras, encontrar-se-á sempre um mediador que faz parte do consórcio promotor do projeto.

Q - Descrição da atividade 5

Nome da atividade: Encontro anual de educadores de infância

Público-alvo: Educadores de infância e restante comunidade educativa

Em todas as atividades anteriores, o consórcio promotor e organizador do projeto *Corcunda de Notre Dame*, vai incutir a importância de discutir metodologias utilizadas nas instituições e de partilhar com a comunidade educativa o trabalho realizado nos estabelecimentos de ensino, de forma a aproximar a Escola à comunidade e vice-versa – numa atitude de resolução de problemas e prevenção de problemas sociais.

Neste momento, pretende-se que sejam os educadores de infância, de várias instituições, a organizar um encontro anual de educadores de infância, para mostrarem à comunidade e a outros colegas exemplos das boas práticas pedagógicas efetuadas ao longo do ano letivo.