

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

(Des)Construir a Formação

Sandra Marisa Araújo Esteves

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

(Des)Construir a Formação

Sandra Marisa Araújo Esteves

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Junho de 2012

Agradecimentos

A realização deste relatório final constituiu um grande desafio. Chegar até aqui não foi um percurso fácil... Mas tive sempre o apoio da família, amigos e outras pessoas importantes na minha vida que agora relembro.

Ao Paulo que, com o seu amor incondicional, sempre acreditou em mim, demonstrando grande carinho e apoio integral, mesmo nas ausências forçadas...

Aos meus pais que me têm apoiado inteiramente em toda a minha vida.

Às minhas irmãs, sobrinhos lindos, cunhados e cunhadas, sogra e restante família...

À Tixa e à Telminha, com quem sempre partilhei angústias e alegrias durante todo este percurso.

Às minhas prezadas auxiliares que sempre me apoiaram quando diziam: “Vá lá, Sandrinha! Está quase, não se preocupe que os meninos ficam bem...”

À amiga e colega Paulinha que me recebeu de braços abertos na sua sala de pré-escolar.

À Joaquina e à Sílvia, pois sem elas o meu trabalho de investigação não teria sido possível...

Aos bebés que me fizeram crescer, e que eu adoro, e aos meninos dos 5 anos que me receberam com um grande sorriso.

À D. Fernanda, à D. Florinda e à Guida por aceitarem este percurso com vista à minha evolução profissional sempre com uma palavra amiga e um gesto de carinho...

Às minhas queridas colegas e amigas da ESEC, um beijinho especial à Vanessa e à Su, à Vanessa e à Alexandra, à Beta e à Joaquina pelas horas de estudo e diversão que passámos juntas...

À Professora Doutora Ana Coelho e à Professora Doutora Vera do Vale por todos os ensinamentos que nos transmitiram e um especial obrigada à Professora Ana Coelho pela paciência e disponibilidade em orientar este relatório.

À Professora Doutora Filomena Gaspar, autora do programa “*Mais Família, Mais Criança*”, que permitiu a minha investigação.

A todas as pessoas que aqui não foram mencionadas, o meu muito obrigada pela preocupação e por acreditarem em mim.

Relatório Final: (Des) Construir a Formação

Resumo: O presente relatório final documenta a minha experiência enquanto aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Porque é durante a infância que as bases da formação pessoal e social se alicerçam e é nesta fase da vida que as crianças aprendem a participar no meio que a rodeia, pretende-se que a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida seja repleta de qualidade a vários níveis. Deste modo, é minha intenção, com este trabalho, abordar, de uma forma prático-reflexiva, variadas temáticas relacionadas com a qualidade na educação pré-escolar.

Como o/a educador/a de infância representa um dos papéis preponderantes na educação pré-escolar, apresenta-se uma reflexão sobre o conceito de profissionalidade, passando por variadas experiências-chave que, ao longo do trabalho, assumiram uma relevância preponderante, como o que será a qualidade da educação pré-escolar, a literatura infantil, o sistema de acompanhamento de crianças, a metodologia de projeto e a importância da formação parental, a qual foi objeto de estudo da minha investigação.

Palavras-chave: educação pré-escolar; profissionalidade; qualidade; literatura infantil; projeto; sistema de acompanhamento de crianças; formação parental

Abstract: This final report documents my experience as a student intern at the Masters in Preschool Education. Because is during childhood that the basis of personal and social education are founded and it is in this stage of life that children learn to participate in the environment that surrounds them it is supposed that the first stage of lifelong education will be full of quality at different levels. Thus, it is my intention with this work, addressing, in a practical-reflective, various issues related with the quality of preschool education, verifying how far preschool education.

As kindergarten teacher is one of the predominant roles in pre-school to do a reflection about the concept of professionalism, through various key experiences that, throughout the work, took a prominent relevance to the quality of preschool education, children's literature, the system monitoring of children, project methodology and the importance of parental guidance will represent the last research of this work.

Keywords: preschool education, professionalism, quality, children's literature, design, system monitoring of children, parental guidance

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I – PASSO A PASSO SE CONSTRÓI UM FUTURO	15
Capítulo 1. Ser educador/a, com qualidade	17
1.1. Educadores/as, profissão e profissionalidade.....	17
1.2. A especificidade de ser educador/a de infância.....	19
Capítulo 2. Os personagens principais desta história	24
2.1. Caracterização da Instituição.....	24
2.2. Projeto Educativo	26
2.3. Caracterização do grupo.....	27
2.4. Organização do ambiente educativo.....	28
2.4.1. Organização dos espaços e materiais.....	29
2.4.2.O tempo e a rotina diária.....	30
2.5. Caracterização da equipa educativa	31
2.6. As práticas educativas da educadora cooperante	31
PARTE II – EXPERIÊNCIA VIVIDA, PRÁTICA REFLETIDA	35
Capítulo 3. Um caminho para a qualidade?.....	37
3.1. A qualidade na educação pré-escolar	38
3.2. O Sistema de Gestão da Qualidade nas IPSS	41
Capítulo 4. “Histórias com história” - A importância da literatura infantil de qualidade.....	44
Capítulo 5. O Sistema de Acompanhamento das Crianças – a importância de avaliar em educação pré-escolar	51
5.1. O SAC como instrumento de avaliação	52
5.1.1. Bem-estar emocional e Implicação.....	53

5.1.2. As fases do SAC e sua vivência prática.....	54
Capítulo 6. Caminhar rumo ao Projeto.....	57
6.1. 1ª Fase - Observação do contexto educativo.....	57
6.2. 2ª Fase - Entrada progressiva na prática educativa	57
6.3. 3ª Fase - Desenvolvimento das práticas pedagógicas / 4ª Fase - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	58
6.3.1. A Metodologia de Projeto.....	59
6.3.2. Projeto “Onde foi o T.G.”	60
Capítulo 7. Envolvendo parceiros - O envolvimento e a formação parental nas Instituições Educativas.....	70
7.1. Vantagens e riscos da relação entre escola e família	70
7.2. Modalidades de trabalho	71
7.3. Estratégias de envolvimento parental.....	71
7.4. Trabalho de investigação.....	74
7.4.1 Análise de dados quantitativos	75
7.4.2. Análise de dados qualitativos	78
7.5. Reflexão conclusiva	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
BIBLIOGRAFIA.....	89
ANEXOS.....	95
APÊNDICES.....	105

Abreviaturas

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade

INTRODUÇÃO

O presente relatório final surge contextualizado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este documento diz respeito à componente de estágio, integrada no âmbito da Unidade Curricular Anual de Prática Educativa desenvolvida de novembro de 2011 a maio de 2012, tendo como supervisora a professora doutora Ana Coelho.

No presente momento, encontro-me a finalizar o mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como formação base a licenciatura em Ciências da Educação. Por considerar que, no contexto profissional em que desenvolvo a minha atividade, necessitava de aprofundar alguns conteúdos, ingressei na licenciatura de Educação Básica e, posteriormente, neste mestrado. Assim, este relatório e a prática que o precedeu assumem um valor formativo de elevado cariz. Com esta formação, adquiero habilitação para a docência, algo que considero ser de extrema relevância para a minha formação, tanto a nível profissional, como pessoal. Neste contexto, este documento reflete não só todo o processo de aprendizagem da licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, mas também a minha experiência decorrente da licenciatura em Ciências da Educação e da prática profissional que tem sido por mim desenvolvida em contexto de Creche e de Atividades de Tempos Livres.

“(Des)Construir a Formação” pretende ilustrar as alterações que as minhas perspetivas sobre o que é educar foram sofrendo ao longo deste processo de formação e de construção do presente relatório. Sintetizar aprendizagens, ao mesmo tempo que realizo algumas reflexões importantes, sustentadas em revisão bibliográfica, que fui efetuando,

sobre temáticas que suscitaram o meu interesse durante estes sete meses, constituiu um dos meus objetivos.

Porque é com pequenos passos que se vai construindo o futuro, inicio este percurso com uma primeira parte, que tem como objetivo contextualizar e apresentar o itinerário da minha formação. Aqui elaboro uma breve resenha sobre a profissionalidade em educação de infância apresentando, de seguida, os personagens principais deste relatório, desde a Instituição acolhedora, aos seus projetos, à organização do grupo de crianças e às práticas da educadora cooperante, terminando com um breve texto onde se apresenta o processo de estágio, com os principais objetivos e ações enquanto estagiária.

A segunda parte tem como objetivo apresentar cinco experiências-chave que se interligaram com a dimensão prática. Assiste-se, nos últimos anos, a um maior empenhamento com a procura da qualidade. No que diz respeito à educação de infância, a investigação tem comprovado que só uma educação pré-escolar de qualidade tem um efeito significativo nas aprendizagens da criança ao longo da sua vida posterior e no seu desenvolvimento social e afetivo. Por essa razão importa criar ambientes desafiantes e estimulantes que proporcionem novas experiências à criança em contextos significativos, oportunidades para aprendizagens ativas e resolução de problemas (Portugal, 2008). Deste modo, como a qualidade é palavra central nos contextos atuais, o capítulo “Um caminho para a qualidade?” abre esta segunda parte do relatório. Neste capítulo analiso a qualidade na educação pré-escolar e reflito sobre o sistema de

implementação da qualidade nas Instituições Particulares de Solidariedade Social¹.

Outra temática pertinente que merece a minha atenção, num segundo capítulo, respeita ao projeto “Histórias com história”, onde reflito sobre a importância da literatura infantil de qualidade em contextos de educação pré-escolar.

No capítulo seguinte é feita uma análise crítico-reflexiva sobre o sistema de acompanhamento de crianças², instrumento utilizado ao longo deste estágio, que me fez conhecer as crianças e as práticas da educadora cooperante de um modo mais eficaz.

A quarta experiência-chave relaciona-se com a metodologia de projeto, metodologia utilizada pela primeira vez com este grupo de crianças, sendo apresentado o projeto desenvolvido ao longo do estágio, os seus objetivos e ações principais.

Por fim, o capítulo “Envolvendo parceiros” relaciona-se com a formação parental, onde apresento uma investigação que procura responder à questão "A formação parental deve ser uma resposta dada aos pais em jardim-de-infância? Se sim, porquê? Vantagens e riscos".

Nas considerações finais é feita uma reflexão crítica deste relatório e do seu enorme contributo para a minha formação.

¹ A partir deste ponto será substituída pela abreviatura IPSS.

² A partir deste ponto será substituída pela abreviatura SAC.

PARTE I – PASSO A PASSO SE CONSTRÓI UM FUTURO

Capítulo 1. Ser educador/a, com qualidade

Constituindo a educação pré-escolar uma realidade relativamente recente no sistema educativo português parece-me oportuno e adequado refletir sobre a profissão que lhe está associada – o/a educador/a de infância. Será que “qualquer pessoa que eduque poderá ser considerada educador/a de infância”? A sociedade em geral considera esta profissão como sendo de baixo estatuto, algo que implica pouca formação. De facto, muitos pensam que basta ser carinhoso e gostar de estar com crianças. Todavia, considero fundamental questionar esta ideia predominante.

1.1. Educadores/as, profissão e profissionalidade

Num contexto atual, verificamos a existência de variadas investigações sobre a docência, sendo que o desenvolvimento da profissionalização do professor/educador emerge como uma temática relevante. Defende-se, neste domínio a ideia geral “de que o professor ou educador deverá atuar com profissionalismo, sendo na formação reforçada a importância da componente de iniciação à profissão” (Coelho, 2005, p. 119).

Antes de avançar na temática da profissão “educador/a de infância” há que efetuar uma breve análise contextual, pois levar a cabo uma reflexão sobre o que é a profissão de educador/a de infância implica, necessariamente, a perscrutação e a clarificação dos sentidos a que a temática da profissão se refere. Em Portugal, a identidade do grupo dos/as educadores/as de infância, pese embora o reconhecimento das suas especificidades, tende a ser enquadrada no domínio da docência. De acordo com Coelho (2005) “a definição da actividade docente como uma actividade profissional não é consensual” (p. 122). Tal facto deve-se à polissemia do próprio conceito de “profissão”. Pode-se referir à ocupação

de um determinado grupo, mas também à qualificação de um desempenho que pode ser “profissional” ou “menos profissional”.

De acordo com Torres, Mouta e Meneses (2002, p.2) “O conceito de profissão é decorrente, mormente, de uma construção social, sendo, por consequência, suscetível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais em que é utilizado”. Por assumir tamanhas variações é algo de difícil análise e origina uma pluralidade de significados. Em Portugal, ao contrário da tradição anglo-saxónica, que defende que uma pessoa que trabalhe numa determinada área se enquadra num ramo específico do saber ou ciência, somos mais influenciados pela tradição francófona, que defende uma definição mais abrangente, apresentando como profissão qualquer trabalho que seja remunerado. Porém, “é reconhecido que nas últimas décadas a profissionalização tem vindo a ser enfatizada e enquadrada socialmente como um valor a perseguir” (Coelho, 2005, p. 122). Assim, os trabalhadores sentiram que para serem “profissionais” têm de ser capazes de assumir a noção de ética profissional e validar saberes e competências. Todas estas noções referem-se às mais variadas profissões, não excluindo o ramo educativo e a profissionalidade na docência. Neste contexto, podemos definir o profissional como uma pessoa formada, especializada e competente que consiga resolver problemas relevantes na sua sociedade e responda às necessidades evidenciadas pela mesma. Porém, toda a análise da profissão docente tem sido bastante controversa na medida em que é muito difícil definir em concreto o que é ser professor ou educador. É neste contexto de compreensão da história da construção da profissão docente que Nóvoa (1995) apresenta um modelo processual de análise desta profissão, em que destaca quatro etapas (as quais não devem ser lidas numa perspetiva

sequencial rígida): 1. Exercício a tempo inteiro da atividade docente ou como ocupação principal; 2. estabelecimento de um suporte legal; 3. criação de instituições específicas para a formação de professores/educadores; 4. constituição de associações profissionais.

1.2. A especificidade de ser educador/a de infância

Para uma melhor caracterização desta profissão, perscrutam-se alguns elementos que mais consensualmente são abrangidos por esta profissão, nomeadamente: o seu carácter altruísta; a autonomia dos profissionais relativamente aos clientes (criança, família e sociedade), aliada a um envolvimento entre todos os parceiros; a distância entre o profissional e o cliente, que não se deve refletir numa relação menos afetiva com as crianças; um conjunto de procedimentos profissionais padronizados que permitam desenvolver e articular as suas perceções, formular juízos e desenvolver práticas que sejam diferenciadas daquelas que pessoas sem formação adotariam; um processo de formação, que deverá ser prolongado e especializado, lato e abrangente; um conhecimento especializado e profissional de base (Coelho, 2005). É importante referir que esta base comum não tem sido de todo fácil de definir, uma vez que o contexto social é sempre diferente e complexo, para além disso, existe toda a história evolutiva da educação da infância, em que várias ciências deram o seu contributo (sociologia, pediatria, psicologia do desenvolvimento, entre outras). Variados autores apresentam um conjunto de saberes que esta profissão deve abarcar. Olson (1994), citado por Coelho (2005), expõe quatro áreas: 1. teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem; 2. currículo desenvolvimentalmente apropriado; 3. organização de um ambiente educativo saudável, seguro e suportivo da aprendizagem; 4. comunicação e da observação da criança.

Já Sarmiento (1999) definiu três características fundamentais para a formação de base da educação de infância: “Um saber prático quotidianamente construído” (p. 81), relativo à construção de variados saberes práticos; “Um saber integrado” (ibidem, p. 83), que articula os saberes práticos multidisciplinares, as diferentes funções do/a educador/a e o carácter integrador das práticas pedagógicas; “Um saber de tipo ético” (ibidem, p. 86), marcado pelas diferentes interações, uma vez que cada criança é única e que o/a educador/a age como pensa que deve ser, tendo sempre inúmeras incertezas na sua prática.

Outros elementos que caracterizam esta profissão são o associativismo, uma vez que a indefinição do estatuto e o relativo isolamento social em que os/as educadores/as vivem reforça um sentimento de solidariedade entre os membros deste grupo docente e, de certo modo, faz emergir uma identidade profissional³; os direitos e os deveres consignados aos/às educadores/as⁴ e a deontologia.

No que se refere à especificidade/singularidade desta profissão no âmbito da docência, Júlia Oliveira-Formosinho (1998) adota uma perspetiva ecológica, abordando especificamente cinco dimensões: as crianças pequenas, onde analisa a globalidade da sua educação, defendendo a necessidade de abordagens integradas e interligadas com o quotidiano da criança; bem como a sua vulnerabilidade e dependência, exigindo por parte do/a educador/a uma atenção especial; a educação pré-escolar, existindo aqui uma diferença quanto à presença do Estado, pois a

³ É neste contexto que, em 1980, surge a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), um organismo que aproxima os/as educadores/as dos outros profissionais docentes, favorece a comunicação e promove formação contínua.

⁴ Descritos no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância, alterado pelo Decreto-Lei 1/98 de 2 de Janeiro, que visa atingir a profissionalização dos seus destinatários e o profissionalismo da função (Torres, Mouta e Meneses, 2002).

escolaridade obrigatória não abrange este nível de ensino, nem apresenta um currículo oficial, o que conduz à especificidade dos/as educadores/as uma vez que, por um lado, pode ser percebida como tendo um papel socialmente desvalorizado, mas por outro constitui uma mais-valia, pois confere um grau de enorme liberdade e autonomia ao/à educador/a de infância; a diversidade dos contextos de trabalho e condição docente; o processo e tarefas desempenhadas pelos/as educadores/as que são muitas e que pressupõem um elo indissociável entre o “cuidar” e o “educar”; a educadora de infância e suas características únicas e específicas referentes à história da mulher e carácter eminentemente feminino da profissão.

Peters (1988) citado por Coelho (2005) apresenta algumas características dos locais de trabalho dos/as educadores/as de infância que influenciam, a especificidade de cada um, tais como a autonomia organizacional, pois é o/a educador/a que, por norma, gere o seu próprio currículo; a diversidade de clientes/destinatários; a complexidade dos contextos de trabalho, do ponto de vista social; o isolamento, que implica a procura de formação e aprofundamento de saberes e competências de uma forma mais autónoma. Posto isto, parece-nos que “o mais importante será procurar elucidar a especificidade da docência e dos contextos e processos sociais que contribuem para a determinação das suas práticas, bem como das características dominantes da sua profissionalidade” (Coelho, 2005, p.129).

No que se refere concretamente a um dos focos principais deste trabalho, ou seja, a análise do/a educador/a de infância como profissional em Portugal, sabe-se que os/as educadores/as estão incluídos no grupo dos

professores⁵. Contudo, o enquadramento deste grupo profissional na categoria docente não é linear nem consensual. Deve ser considerado o contexto histórico, cultural e político da constituição desse grupo no nosso país, sendo importante referir que é ainda um processo em curso. Tal situação já se começa a diluir, mas ainda é possível encontrar profissionais com formações distintas (ou mesmo sem formação, em contexto de creche a assumirem funções de educadores/as de infância). Esta é uma questão que realço pois é fulcral que a sociedade reconheça a importância desta profissão. Assim, não descurando qualquer característica enunciada precedentemente, posso resumir que ser educador/a de infância é assumir-se como um profissional autónomo e flexível que consegue tomar inúmeras decisões, resolver variados problemas e envolver-se positivamente com o seu público-alvo, tendo sempre em conta as suas necessidades. O/A educador/a constitui, sem dúvida, uma peça fundamental na ação educativa com grande responsabilidade, pois exige-se que a sua prática educativa seja orientada para uma melhoria da qualidade pedagógica, tendo que articular as inter-relações existentes entre três domínios distintos – a prática (onde se situam as funções mais imediatas); o contexto profissional e, por fim, de acordo com Nóvoa (1991) citado por Torres, Mouta e Meneses, (2002), o contexto sociocultural.

Resta-me concluir, após esta breve resenha histórica sobre a profissão e profissionalidade da educação de infância, que a ambiguidade e a complexidade inerentes à mesma tendem a criar um certo pluralismo profissional. Ao longo dos anos, esta profissão tende a crescer e a ser mais valorizada na nossa sociedade, prova disso são os variados

⁵ Lei de Bases do Sistema Educativo.

documentos em que se têm definido marcos importantes na definição do que é ser educador/a de infância, o *curriculum*, a avaliação, entre outros. De facto, não basta que o/a educador/a esteja com as crianças e goste da sua profissão. É fundamental que, na sua prática diária, esteja em constante autoavaliação e análise crítico-reflexiva. A esta componente pessoal, há que ainda aliar a dimensão ética e deontológica, bem como ter em conta a sociedade em que está inserido/a, a sua cultura, crenças e valores pois tudo isto terá uma enorme influência sobre as suas práticas educativas.

Capítulo 2. Os personagens principais desta história

2.1. Caracterização da Instituição

A Instituição onde desenvolvi o meu estágio foi fundada a 15 de Dezembro de 1962 funcionando, desde então, como uma IPSS e localiza-se em Coimbra. Começou em regime de voluntariado, tendo como principal objetivo colmatar as lacunas da comunidade conimbricense, sobretudo as que se manifestavam a nível familiar e da educação da criança. Desde sempre se valorizaram os valores da família na mudança da comunidade, pois acreditava-se que esta tem um papel fulcral no pleno desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, na transformação do mundo. Defendia-se que era através da criança que se chegava a cada família e a cada pessoa. Desde a sua abertura, este primeiro espaço foi sofrendo sucessivas alterações, no sentido de oferecer mais qualidade aos seus utentes e, paralelamente, acolher mais crianças. Assim, para além de salas de atividades lúdicas, surgiram novos espaços e equipamentos com objetivos de formação (ateliers de carpintaria, bricolage, labores, culinária e um espaço de sala-de-estudo). Esta IPSS oferece variadas atividades educativas, que são um forte promotor de sucesso escolar, uma vez que a criança apreende múltiplas competências básicas essenciais para o seu desenvolvimento posterior, tais como leitura, escrita, pesquisa, expressão de sentimentos e emoções, desejo de aprender. Há que salientar que no currículo da educação pré-escolar existem duas componentes fulcrais, presentes nas várias atividades desenvolvidas, a componente educativa, que constitui a etapa inicial da educação básica e é de cariz gratuito, e a componente social, que corresponde ao serviço de refeições e atividades lúdicas de

animação, constituindo a resposta Componente de Apoio à Família⁶, que é compartilhada pelos pais.

Destaco que o suporte de referência e apoio para os/as educadores/as na produção do currículo na educação pré-escolar é assegurado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar⁷ (ME/DEB, 2002), visando aprendizagens significativas às crianças.

A Instituição dá resposta a cerca de cento e oitenta e cinco crianças, que se distribuem por três respostas sociais: creche, jardim-de-infância e centro de atividades de tempos livres em diferentes espaços interiores (ver Apêndice 1). No que concerne aos espaços exteriores, esta IPSS é ladeada por dois espaços amplos, um a nascente e outro a poente (ver Apêndice 2).

Nesta Instituição a maioria dos equipamentos e materiais são adequados à faixa etária da população que acolhe, pois as mesas, cadeiras, armários e prateleiras são de fácil acesso e utilização por parte das crianças; os materiais didáticos, tais como jogos, brinquedos e material de desgaste encontram-se em todas as salas da Instituição e para além deste material, existe equipamento de utilização comum a todas as respostas sociais como televisão, vídeo, projetor de filmes, data-show, computadores portáteis, máquina de slides, cassetes de vídeo, diaporamas e livros (este equipamento encontra-se no centro de recursos da Instituição que se encontra, também, apetrechado de computadores, impressoras e internet).

A equipa educativa é multidisciplinar e tem-se mantido com uma certa estabilidade ao longo dos anos. Tal facto garante uma interação

⁶ A partir deste ponto será substituída pela sigla CAF.

⁷ A partir deste ponto serão substituídas pela sigla OCEPE.

pedagógica de qualidade e um envolvimento crescente de todos os agentes educativos, os quais se encontram distribuídos por diferentes funções (ver Apêndice 3).

2.2. Projeto Educativo

O Projeto Educativo intitula-se “Ser para Crescer”. É um projeto trianual, que segue a linha orientadora dos precedentes, em que a família e a criança se assumem como o centro de referência para a ação educativa da Instituição. Através de miniprojectos, a desenvolver durante o presente ano letivo, a equipa educativa tem como principal motivação, em conjunto com as famílias, encontrar momentos de reflexão onde se partilhem e confrontem ideias, valores e expetativas. Estes são a oportunidade perfeita para a interação entre dois contextos fundamentais para a educação da criança, escola e família. Importa ainda referir que, com este projeto, pretende-se acompanhar toda a mudança a nível de qualidade dos serviços prestados, proporcionado a participação de toda a comunidade educativa tendo como objetivo fundamental o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos seus utentes. Do projeto “Ser para Crescer” surgem três projetos curriculares, um para cada ano letivo. O referente projeto a 2011/2012 “Histórias com história” pretende, a partir de histórias, proporcionar experiências ricas e significativas, onde as crianças se envolvam em momentos lúdicos que lhes propiciem uma enorme variedade de experiências. A área privilegiada é a de Expressão e Comunicação, mas as restantes serão também uma referência no planeamento e avaliação de experiências educativas. Neste projeto curricular podemos ainda encontrar as intenções de trabalho para 2011/2012, as estratégias para a

operacionalização do trabalho, bem como as estratégias de avaliação do mesmo.

2.3. Caracterização do grupo

O grupo-alvo do meu projeto de estágio era inicialmente constituído por dezanove crianças (dez do sexo masculino e nove do sexo feminino) embora duas crianças tivessem, entretanto, saído do grupo. Quanto às idades, em dezembro de 2011, dezasseis crianças já tinham completado os cinco anos e três tinham quatro anos. Algumas crianças do grupo já se conhecem desde a creche, outras entraram para o grupo no pré-escolar, sendo que só uma criança ingressou neste grupo no presente ano letivo.

As crianças são muito alegres, curiosas e afetivas, apresentando uma enorme facilidade em interagir umas com as outras, bem como com os adultos da sala e de toda a Instituição. Ao longo do meu estágio constatei que o grupo, de uma forma geral, foi bastante assíduo e pontual. No que concerne às rotinas estas podem ser subdivididas em: acolhimento, três momentos de refeição (a meio da manhã, almoço e lanche) e os respetivos momentos de higiene e momento de saída em espaço de sala e, posteriormente, espaço comum. As crianças demonstram bastante autonomia nos diferentes momentos referidos e nas restantes rotinas do dia-a-dia. Parece-me que, quando têm oportunidade de escolher, as crianças preferem atividades que envolvam o brincar. De facto, sempre que terminam as atividades planificadas, as crianças vão brincar nos diferentes cantinhos da sala e interagem com os amigos. Por estratégia, combinada pelo grupo pedagógico, as crianças podem trazer um brinquedo de casa todas as sextas-feiras o que as incentiva a partilhar objetos pessoais. Para além da sala de atividades, as crianças gostam

muito de brincar na sala de CAF, principalmente a seguir ao almoço, uma vez que o grupo não dorme a sesta, e também no exterior no jardim, no parque infantil (escorrega e baloiços) ou no pátio, onde podem jogar futebol ou outros jogos da sua preferência. Também aqui o/a educador/a tem um papel fundamental na organização do espaço e materiais, bem como orientação de algumas crianças que mais necessitem.

No que concerne aos momentos de aprendizagem, o grupo de crianças, no geral, é bastante motivado e cooperante nas atividades propostas pela educadora. Os seus interesses centram-se sobretudo em jogos de grande grupo, atividades de expressão plástica, motora e musical. Gostam também que lhes contem histórias, ficando muito atentos e questionando no final das mesmas. Relativamente ao desenvolvimento afetivo, comportamental e social, o grupo apresenta, no geral, confiança, facilidade de expressão de sentimentos e uma boa capacidade de comunicação e relação com os colegas e com os adultos.

2.4. Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo é muito importante no contexto da educação pré-escolar. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 2002), “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.31). Devemos, enquanto educadores/as de infância, conferir a importância de organizar o ambiente educativo de forma a contribuir para o desenvolvimento global da criança. É neste contexto que vão emergindo ocasiões fulcrais para a criança interagir com os espaços e materiais existentes, numa rotina de cumplicidade entre todos os presentes, colegas ou adultos. Por todas estas razões é que “se considera

que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME/DEB, 2002, p.31).

2.4.1. Organização dos espaços e materiais

Os espaços e os materiais em educação pré-escolar podem ser diversos, mas a forma como o/a educador/a os dispõe “condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME/DEB, 2002, p.37). Quanto a esta temática, na sala de atividades onde decorreu o estágio, estes estão organizados de acordo com as necessidades do grupo podendo ser, ao longo do ano, alterados sempre que o adulto considerar pertinente, não tendo sido presenciada nenhuma modificação proposta pelas crianças. Os espaços da sala são organizados em áreas temáticas e os materiais guardados em locais acessíveis às crianças, com vista a serem usados autonomamente. Os principais espaços que podemos encontrar são: a área do jogo simbólico (casinha das bonecas); a área da expressão plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem e pintura); a área da leitura; a área dos jogos de mesa; a área das construções, que representa no mesmo espaço a área das conversas, planeamento, avaliação, discussão em grupo e marcação de presenças. Quando se entra na sala, é notória a divisão entre cada uma das áreas. Cada área tem regras definidas previamente pelos adultos e crianças do grupo, no início do ano letivo.

É de realçar que a sala de atividades não é o único espaço que o grupo frequenta quando está na Instituição pois, para além da sala, as crianças podem ainda ocupar outros espaços educativos, bem como, a sala de CAF, o salão polivalente, a sala de música, o refeitório, o centro de recursos e os espaços exteriores, que as crianças aproveitam bastante,

muito mais para brincadeiras livres do que momentos orientados. Para além destes espaços, as crianças puderam usufruir de algumas saídas onde visitaram espaços mais alargados, ao redor do estabelecimento educativo.

2.4.2.O tempo e a rotina diária

No que concerne à organização do tempo na sala dos cinco anos, esta vai ao encontro do apresentado nas orientações curriculares, sendo flexível mas obedecendo a algumas rotinas. Cada dia tem uma determinada rotina educativa, intencionalmente planeada pela educadora. É importante que essa rotina seja reconhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos do seu dia e que conseguem prever a sua sucessão. Contudo, os dias não têm que ser necessariamente iguais, havendo sempre a possibilidade de, tanto a educadora como as crianças, poderem modificar o quotidiano habitual até porque o mais importante passa pela organização de “um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (ME/DEB, 2002, p.40).

Na rotina educativa da sala dos cinco anos (ver Apêndice 4) o dia começa, normalmente, com atividades matinais: contam-se as novidades, cantam-se os “bons dias”, marcam-se as presenças, verifica-se o estado climatérico e a educadora expõe o desenrolar do dia. Quase sempre, o período da manhã é reservado para atividades organizadas e dirigidas pela educadora, seguindo-se atividades de brincadeira livre no interior ou no exterior da sala. Posteriormente ao almoço segue-se um tempo de CAF e ao voltarem para a sua sala, a educadora conta uma história,

fazem alguma ficha do manual adotado ou realizam algum jogo de grande grupo.

2.5. Caracterização da equipa educativa

O trabalho em equipa entre os vários colaboradores que assumem uma função educativa está previsto nas OCEPE (ME/DEB, 2002), e é algo fundamental nas instituições que assumem um papel na educação das crianças. Neste sentido, a organização da equipa de sala, que corresponde às interações entre os dois adultos presentes, educadora de infância e auxiliar de ação educativa, e tendo por base a observação nos diferentes contextos, é uma relação assente no profissionalismo e respeito mútuo. Foi possível constatar que a educadora e a sua auxiliar fazem uma análise da prática educativa com o objetivo de a melhorar e adequar ao grupo de crianças.

Para além da equipa de sala, é importante referir a existência de um espírito colaborativo entre todos/as os/as educadores/as, uma vez que existem variadas reuniões, onde se tratam assuntos relacionados com os projetos curriculares, plano anual de atividades, entre outros assuntos.

2.6. As práticas educativas da educadora cooperante

Para fazer uma análise coerente e integral das práticas da educadora responsável pela sala onde decorreu o estágio é importante analisar variados aspetos, tais como a forma como organiza o ambiente educativo; quais as teorias/modelos em que assenta a sua prática; a forma como planifica; como engloba ou não as crianças na avaliação; a ênfase que dá a determinada/s área/s de conteúdo; se a criança assume ou não um papel ativo e decisivo na estruturação do trabalho; entre outros.

Segundo as investigações efetuadas no campo da educação, a adoção de um modelo pedagógico na educação pré-escolar é um importante fator de qualidade para a mesma. De um modo geral, nota-se que as práticas da educadora cooperante onde decorreu o estágio assentam, não num só modelo pedagógico, mas na interligação de vários. Isto harmoniza-se ao descrito nas OCEPE (ME/DEB, 2002), que correspondem a um conjunto de orientações curriculares que pretendem ser “pontos de apoio” gerais e abrangentes para a educação pré-escolar, incluindo a possibilidade de “fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (ME/DEB, 2002, p.13). Assim, importa analisar o que se entende por currículo em educação pré-escolar, sabendo que não se consegue encontrar uma só definição de currículo. De acordo com Kohlberg e Mayer (1972) citados por Spodek e Saracho (1998), é possível distinguir os currículos em função de três ideologias: a romântica, que se baseia nas ideias maturacionistas de Rousseau e que considera que os adultos devem esperar pela maturação das crianças; a de transmissão cultural, onde se valoriza a educação que envolve transmissão de conhecimentos; e a progressiva, baseada nas teorias cognitivistas e construtivistas, que percecionam a criança como construtora do seu desenvolvimento e em função da sua interação com o ambiente físico e social (Coelho, 2005). Outra classificação de currículo surge por Weikart (1972), citado por Coelho (2005), baseada na diferenciação dos currículos em função do grau de iniciativa dos/as educadores/as e das crianças. Aqui, os currículos são subdivididos em aberto ou construtivista; centrado na criança ou maturacionista; programado e de “guarda” ou assistencial. Os dois primeiros centram-se na criança e as suas iniciativas são tidas em conta. No currículo construtivista, há um equilíbrio entre as iniciativas do/a educador/a e das crianças, uma vez que o/a educador/a aceita as

propostas das crianças, mas também formula as suas propostas. Nos dois últimos a criança não é tida em conta no decorrer das atividades pedagógicas, estando a iniciativa totalmente do lado do/a educador/a. De uma forma muito geral, segundo Oliveira-Formosinho (2007), existem duas formas de fazer pedagogia: o modo transmissivo, que se preocupa em transmitir os saberes e conhecimentos do professor aos alunos e o modo participativo, que percebe a criança como sujeito ativo do processo educativo, na medida em que esta aprende através da descoberta e da investigação.

Feita a análise dos modelos curriculares, importa agora verificar quais os modelos praticados em Portugal, para perceber em quais a educadora cooperante assenta a sua prática. Assim, no jardim-de-infância português podemos encontrar o Movimento de Escola Moderna, que combina a sua pedagogia num enorme trabalho de cooperação, negociação e decisão partilhada entre educador/a e crianças; o modelo dos Jardins Escola João de Deus, que se assume como um modelo bastante estruturado, que visa sobretudo a preparação das crianças para as aprendizagens académicas, sendo portanto, o/a educador/a o centro deste modelo; o modelo Reggio Emilia, que defende a valorização da criança no processo pedagógico, considerando-a como a construtora do seu próprio conhecimento; o modelo High Scope, que parte dos interesses das crianças, sendo o adulto percebido como parceiro orientador de aprendizagens, onde a criança aprende pela ação.

Feita esta resenha teórica e fazendo uma análise com base no Perfil do Educador⁸ e nas observações realizadas durante todo o estágio, é possível perceber que a educadora adota diferentes posturas na sua prática. É

⁸ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto.

percetível a existência de algumas orientações do modelo High Scope, no que respeita à seleção e organização dos espaços e materiais, uma vez que estes se organizam em áreas de interesse como promoção de aprendizagens ativas; à criação de rotinas; aos trabalhos que, por vezes, são realizados em pequenos e grandes grupos; à percepção dos adultos da sala, que são vistos como parceiros orientadores de aprendizagem; ao facto de se evitarem os castigos e serem reforçados os diálogos entre os diferentes intervenientes, o que torna as crianças mais atentas às consequências dos seus atos; a música e a arte estão presentes nas atividades diárias. No entanto, de um modo geral, as crianças não participam na planificação das atividades; há alguma ênfase dada às atividades de expressão plástica; as atividades são, muitas vezes, desenvolvidas com orientação do adulto e a avaliação é realizada pelo adulto responsável, através dos Perfis de Desenvolvimento⁹.

Por fim, é importante realçar que as práticas da educadora cooperante são marcadas por uma natureza integrada das práticas, uma vez que há a preocupação em realizar um encadeamento entre as diferentes atividades. As diferentes áreas são vistas não como compartimentos estanques, mas sim como referenciais, que se articulam e interligam na planificação dos diferentes momentos de aprendizagem. Ao longo deste tempo foi possível observar momentos em que a educadora abordou diversas áreas de conteúdo, o que permite refletir sobre a infinita possibilidade de trabalhar, com articulação, na educação pré-escolar, conseguindo assim integrar os referenciais, que apresentei anteriormente, sob a forma de uma prática curricular situada e coerente.

⁹ Ferramenta baseada nos documentos do Manual do Instituto da Segurança Social.

PARTE II – EXPERIÊNCIA VIVIDA, PRÁTICA REFLETIDA

Capítulo 3. Um caminho para a qualidade?

A primeira experiência chave, por mim selecionada, centra-se na temática da qualidade. De uma forma geral, questiona-se sobre qual será o melhor caminho para se alcançar uma educação pré-escolar de qualidade. De facto, “A promoção da qualidade dos contextos de cuidados para as crianças (...) tem vindo, progressivamente, a ser considerada uma prioridade, em todos os países do mundo ocidental” (Pimentel, Gandres, Barros & Carreira, 2010, p. 2994). Esta reflexão não surge somente no processo de estágio mas também enquanto profissional em Ciências da Educação. Ao longo do estágio a questão da qualidade tomou especial relevância, principalmente, quando a educadora cooperante selecionava as temáticas a abordar em semanas específicas. Quando tentava encontrar justificação para a escolha a educadora afirmou que “Tinha de ser, uma vez que já estava programado e escrito nos Perfis de Desenvolvimento¹⁰”. Porém, esta situação conduziu-me a uma reflexão: Será este o caminho para a qualidade? Então, e nestes parâmetros, onde se poderá enquadrar a metodologia que assenta em alguns princípios como a liberdade e a promoção da independência das crianças? Onde fica a metodologia de projeto que, segundo Katz e Chard (2009), pressupõe que a questão de exploração das temáticas parta da iniciativa das crianças, dos seus interesses, aproveitando ao máximo as suas capacidades, despertando a sua curiosidade e tornando-as em participantes ativas na construção do seu próprio conhecimento? Não consigo alcançar respostas definitivas mas, com base na revisão da literatura, tento abordar a qualidade sob diversas perspetivas,

¹⁰ Os Perfis de Desenvolvimento inserem-se na política de implementação do Sistema de Gestão da Qualidade do Instituto da Segurança Social.

nomeadamente face ao que se entende por qualidade na educação pré-escolar e como poderá ser implementada nas instituições educativas.

3.1. A qualidade na educação pré-escolar

É fundamental saber se as instituições em Portugal oferecem respostas de qualidade. Esta promoção de qualidade só é possível havendo uma implementação eficaz dos quadros pedagógicos de referência. Assim, segundo o ME/DGIDC (2009) uma educação de infância de qualidade requer uma comunidade profissional que conceptualize a criança como um ser competente e cooperante; o professor como um ser que tenta continuamente melhorar a sua prática; um processo de ensino aprendizagem onde se realiza a partilha de poder adulto e criança; interações favoráveis e de qualidade; um ambiente e contexto educativo organizado; processos de formação; documentação pedagógica que evidencie processos e políticas públicas que apoiem todo este processo.

Lilian Katz apresenta em *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (ME/DEB, 1998) cinco perspetivas sobre a avaliação da qualidade dos programas de educação pré-escolar. Se a avaliação for centrada no ambiente educativo e nos equipamentos e partir dos adultos, considerando o *ratio* adulto/crianças e as relações interpessoais encontramos-nos perante uma perspetiva orientada de cima para baixo. Outra abordagem, que “visa determinar como o programa é na realidade vivido pelas crianças que nele participam” (ME/ DEB, 1998, p. 16) assenta na perspetiva de baixo para cima. Uma terceira abordagem respeita à avaliação feita pelas famílias e é denominada por perspetiva exterior-interna ao programa. A perspetiva interior ao programa, considera as formas como este é vivenciado pelos profissionais que o

colocam em prática (relações interpessoais e relações com a Instituição). Por fim, a perspetiva exterior ou conclusiva, considera os impactos do programa na comunidade a que se destina e sociedade em geral.

Muito se tem falado em qualidade, mas o que será a qualidade em educação pré-escolar? De acordo com Moss (1994) e Woodhead (1996), citados em ME/DEB (1998), há uma certa relatividade neste conceito, não existindo uma definição única de qualidade. Apesar de toda esta diversidade “existe um forte consenso para aceitar, pelo menos nos países da Europa e nos Estados Unidos, que a qualidade tem a ver com as características das pessoas que trabalham nesses contextos; com as características dos programas; com as políticas educativas (...)” (ME/DEB, 1998, p. 47). Mais ainda, a investigação demonstra que a qualidade “depende, acima de tudo, da capacidade do pessoal para estabelecer relacionamentos com as crianças e ajudar a criar um ambiente seguro, coerente, sensível, estimulante e gratificante” (UNICEF, 2008, p.23). Consciente de que as definições de qualidade variam consideravelmente, considero fundamental a existência de um vasto conjunto de linhas orientadoras. A maior parte dos países incide a sua estratégia de promoção da qualidade em questões estruturais, que dizem respeito às condições relativamente estáveis de um contexto, como aspetos espaço-materiais; aspetos pessoais e sociais, relacionados com o grupo *ratio* adulto-criança (uma menor proporção crianças/adulto é equivalente a uma maior qualidade e menor tamanho do grupo) e com as características dos/as educadores/as (maior formação e treino especializado dos adultos); aspetos de planificação e atuação (relaciona-se com o jardim-de-infância, atividades de sala e trabalho com pais); e em questões processuais, que se relacionam com as interações, ou seja,

experiências efetivas que ocorrem no contexto educativo. Assim, aliando estas duas perspetivas, a tendência é que se consiga atingir uma co construção, envolvendo todos os diferentes intervenientes nos diferentes níveis de decisão (Recomendação n.º 3/2011).

No que se refere à formação do profissional responsável pela sala de educação pré-escolar é de salientar que a garantia do grau de licenciado para todos os professores, incluindo os/as educadores/as de infância, e, mais recentemente, do grau de mestre, constitui um marco importante na afirmação da profissionalidade destes docentes e na garantia de qualidade da educação de infância.

No contexto português, parece-me importante referir o trabalho desenvolvido pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular¹¹. A publicação da coleção *Aprender em Companhia* é um dos eixos de concretização da linha de trabalho da DGIDC. Esta coleção é composta por um Manual do Projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*¹² e por três publicações que explicam a sua aplicação. O projeto DQP é um referencial para a avaliação da qualidade que se afasta do paradigma tradicional e se aproxima do contextual uma vez que há uma valorização dos contextos, centrando-se não nos produtos, mas sim nos processos. Este paradigma situa-se numa perspetiva ecológica, na medida em que “se refere ao contexto, aos papéis dos actores nos contextos e às suas interacções...às relações entre contextos (as salas entre si; a sala e a escola) concebidos num contexto social e cultural mais vasto” (ME/DGIDC, 2009, p.11). Nesta perspetiva, parece-me importante analisar, posteriormente, em que consiste implementar a

¹¹ A partir deste ponto será substituída pela abreviatura DGIDC.

¹² Projeto adaptado do projeto inglês EEL (Effective Early Learning) e contextualizado à realidade portuguesa. A partir deste ponto será substituído pela abreviatura DQP.

qualidade numa instituição educativa, medindo vantagens e desvantagens, tendo em conta que “O conceito de qualidade tem sido muito problematizado e concorda-se hoje que é um conceito polissémico” (ME/DGIDC, 2009, p.9).

3.2. O Sistema de Gestão da Qualidade ¹³ nas IPSS

No decorrer da prática profissional, e neste estágio, tornou-se claro que existe uma certa discrepância entre o que é a qualidade e todas as variáveis que podem ser medidas e o que o Instituto da Segurança Social portuguesa, entidade que tutela as atividades das IPSS, pretende na sua definição de qualidade. Tendo as IPSS como principal objetivo auxiliar o Estado a responder de forma rápida e sustentada às necessidades sociais, são hoje em dia um pilar da solidariedade. Ao serem comparticipadas pelo Instituto da Segurança Social, tentam proporcionar aos seus utentes uma prestação de serviços com qualidade e adequados às suas necessidades.

Torna-se importante, neste momento, efetuar uma breve resenha histórica que contextualize o SGQ nas IPSS em Portugal. Nos últimos anos, a Comunidade Europeia tem vindo a impor aos seus países membros um aumento da qualidade dos serviços a prestar a crianças e idosos. A Segurança Social portuguesa adaptou estas exigências e, em 2006, publicou os intitulados “Manuais de Qualidade” que se encontram, atualmente, a ser postos em prática. Neste contexto, a Instituição em que neste trabalho centro a minha atenção, iniciou um projeto para implementar um SGQ. Embora sejam muitos os passos deste processo, interessa identificar aqueles se prendem com o trabalho do/a educador/a

¹³ A partir deste ponto será substituída pela abreviatura SGQ

de infância e, conseqüentemente, das crianças a que a Instituição dá resposta. Dentro do contexto pedagógico os documentos que assumem principal relevância são o Projeto Pedagógico, o Plano de Atividades de Sala, os Perfis de Desenvolvimento e Plano Individual de cada criança. Cabe-me a mim, neste momento, refletir sobre a pertinência deste processo. Ao promover a adoção deste modelo de qualidade há vantagens internas que podem ser atingidas, tais como melhorar a eficácia da organização; aperfeiçoar a comunicação; ordenar e sistematizar o que se faz; avaliar; responsabilizar; realizar mudanças; motivar os profissionais; impulsionar a medição da satisfação e insatisfação dos clientes. Quanto às vantagens externas estas prendem-se, principalmente, com o conseguir uma imagem de excelência, credibilidade e qualidade. No que concerne às desvantagens, que este processo acarreta, relacionam-se sobretudo com o tempo exigido e até com o excesso de documentos que chegam a ser burocráticos. O SGQ implica a existência de documentos que devem ser preenchidos dentro de prazos e limites, muitas vezes, curtos. Por outro lado, preencher variados impressos e cumprir prazos, obriga a que os/as educadores/as de infância não consigam, por muito que seja sua vontade, estar com as crianças e desenvolver projetos pedagógicos de maior qualidade e com a intervenção das crianças. É por isso que entre estas vantagens o tempo é o fator-chave, pois é preciso saber gerir o tempo de forma a conseguir ser um/uma educador/a com qualidade a todos os níveis. Em última instância, a questão principal é saber quais as implicações que tais mudanças vão ter para as nossas crianças. Podem retirar-se alguns pontos cruciais e vantajosos, tanto para os/as educadores/as de infância, como para as crianças, mas há que analisar e ponderar os prós e contras ao assumir este SGQ.

Percebe-se que, ao repensar todo este campo da educação de infância, “um dos traços mais evidentes da sociedade contemporânea ocidental é, sem dúvida, a aparente contradição entre, por um lado, a tendência para se standardizar, e, por outro, a importância que tende a ser reconhecida à diversidade” (Coelho, 2007, p. 1). Interessa olhar para a educação de infância como uma construção social, “simultaneamente co construída e desconstruída pelas próprias crianças” (Coelho, 2007, p. 8) e é, justamente, aqui que surgem algumas dúvidas sobre o SGQ. A conceção da infância “tem sido ainda marcada pelo progressivo reconhecimento de que as crianças participam da sua determinação” (Coelho, 2007, p.3), sendo estas reconhecidas como atores sociais de pleno direito, logo aquilo que é muito importante e que se deve ter em conta em qualquer SGQ é que as crianças, as famílias, os profissionais e as comunidades assumam um papel crucial e lhes seja dada “voz”.

Capítulo 4. “Histórias com história” - A importância da literatura infantil de qualidade

É fundamental que todos vocês saibam que leitura é muito mais que juntar letras umas às outras e que os verdadeiros leitores são aqueles que sonham, ouvem e sentem enquanto lêem. Sabiam que todas as crianças são bons leitores?

(Milhões, 2005, p. 1).

Nesta experiência chave tento analisar a importância da literatura infantil e a forma como esta influencia as crianças na educação pré-escolar. A escolha desta temática prende-se com o facto do projeto curricular da Instituição onde decorreu o estágio se intitular “Histórias com história” e, deste modo, variadas atividades a que assisti terem como ponto de partida as histórias. Aqui, é minha intenção refletir até que ponto isso é benéfico e como se conseguirá selecionar livros de qualidade.

Segundo Milhões (2005), “os livros de imagens são contentores mágicos que promovem as primeiras leituras” (p.1). Ouvir histórias está na base da construção de um bom leitor. Isto porque “Sonhar, inventar, mentir e criar são quatro palavras que derivam da palavra ler.” (Milhões, 2005, p.2). “Se tudo isto acontecer vai ser mais fácil perceber as histórias, ouvi-las, contá-las, vê-las, senti-las e tocá-las.” (Milhões, 2005, p. 2). Veloso e Riscado (2002) citados por Brito (2004) reforçam esta ideia, defendendo que “A Literatura Infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos” (p.29).

Interessa agora definir o que se entende por literatura para a infância. Assim, de acordo com Brito (2004), a literatura infantil engloba todas as obras escritas especificamente para crianças, bem como as que inicialmente poderiam ser dirigidas a adultos, mas, com o decorrer dos tempos, foram apropriadas pelas crianças. Ainda segundo Brito (2004), existe um contributo generalizado da formação inicial dos/as educadores/as, no interesse pela literatura para a infância. Os/as educadores/as procuram estar atualizados/as sobre a temática. Porém, tem sido reconhecido que existe um predomínio do livro de contos e dos livros didáticos e inexistência de poesia e os critérios de seleção são, sobretudo, a imagem, a linguagem e a idade das crianças, havendo um recurso constante ao flanelógrafo, aos fantoches e às imagens. Por norma, aparece um momento específico para a atividade, na rotina diária e um local próprio dentro da sala, ou seja, realiza-se uma certa “ritualização” do momento; que intitulam por “A Hora do Conto”. O recurso à interpretação da história, no final, é frequente enquanto o prolongamento didático não se verifica na maioria dos casos.

Veloso (2001) alerta para a situação de algumas salas de jardim-de-infância em que o acervo bibliográfico existente demonstra “um reduzido investimento numa vertente importantíssima, os livros, e a reduzida ou nula importância dada à promoção da leitura” (p. 2). Deste modo, é importante alertar para a tomada de consciência, por parte dos profissionais da educação pré-escolar, para esta temática. Isto porque o contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Aqui o/a educador/a assume um papel fulcral pois é ele que, segundo Veloso (2001) “tem à sua responsabilidade crianças nos níveis etários 0-6 anos tem de dispor de

bagagem teórica que lhe permita realizar opções metodológicas consistentes e fundamentadas” (p. 2).

Qualquer criança, para aprender a falar tem de ouvir, logo é fundamental que, desde cedo, a criança ouça histórias e tenha acesso a livros que possa manipular livremente. Também aqui os/as educadores/as assumem aqui um papel basilar, uma vez que são mediadores/as privilegiados/as no contacto com os pais, logo devem, não só criar momentos de contacto com os livros, como incentivar a que o mesmo se faça em casa. Deste modo, repondo à questão que se levantou anteriormente, sendo o/a educador/a de infância responsável pela seleção de livros com qualidade, que apresenta na sua sala e que poderá recomendar.

Nas OCEPE (ME/DEB, 2002), está bem explícito que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem sensibilidade estética. Por isso os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (ME/DEB, 2002, p. 70). As OCEPE (ME/DEB, 2002) são claras quanto às estratégias que se devem ter, enquanto educador/a, ao ler na sala de pré-escolar. Deve “ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens” (ME/DEB, 2002, p. 70). Outras estratégias que podemos utilizar, segundo o programa “*Está na Hora dos Livros*”¹⁴ (Plano Nacional de Leitura), enquanto contadores de histórias, é contarmos sobretudo histórias que conheçamos bem; identificarmos previamente os acontecimentos-chave para os apresentar de forma clara e sugestiva; contarmos a história como se estivéssemos a vê-la desenrolar-

¹⁴ Este Programa será explicitado mais à frente, no presente relatório.

se por cenas; ensaiarmos; adaptarmos a narrativa à idade das crianças; observarmos as suas reações para poder fazer os ajustes necessários.

Outro aspeto que é considerado bastante pertinente diz respeito à “animação do livro” e promoção da leitura. Assim, é indispensável que o ritual da hora do conto continue a ser uma prática recorrente na educação pré-escolar, pois segundo Veloso (2001) esta é uma “prática recomendada em toda a literatura especializada” (p. 4). Tal ritual literário exige alguns parâmetros que se devem seguir criteriosamente, logo deve ser bem preparado pelo/a educador/a, que deverá estar presente fisicamente e não utilizar demasiadas vezes fantoches, cassetes ou outras estratégias; o silêncio deve reinar, para que o momento seja respeitado por todos; não se devem tirar quaisquer dúvidas nem haver uma preocupação com o registo gráfico no final da atividade, o qual não deverá assumir um papel preponderante. Esta é uma ideia fulcral na prática educativa, enquanto educadores/as de infância, devemos saber apresentar a história recorrendo mais ao livro do que a outras técnicas, para que este assuma uma função dominante e não devemos estar sempre preocupados com o seu registo, algo a que assisti bastante na experiência de estágio.

De acordo com Veloso (2006), a leitura literária representa o “*abracadabra*” do sucesso escolar. Assim, torna-se necessário que os/as educadores/as saibam escolher e valorizem devidamente os textos que dão às crianças. Isto porque “o público leitor de Literatura Infantil não é responsável pela selecção e aquisição de livros, deixando aos adultos essa tarefa” (Riscado, 2001). De acordo com Riscado (2001) há quase uma total ausência de critérios no que concerne à selecção do acervo de livros para os mais novos, sendo que, muitas vezes, as escolhas recaem mais em

função das capas e dos títulos do que propriamente dos conteúdos, havendo influência dos fatores economicistas. Há que adquirir capacidades de observação de livros para crianças, no que se refere à componente material: descrição do “exterior” do livro (formato, espessura, rigidez da capa, resistência ao desgaste, lombada com ou sem informação, qualidade do papel); características gráficas da capa (título, força da imagem, rigor da informação); eventual interesse da contracapa e badanas (se na capa posterior há ou não um reforço da informação contida na capa frontal, uma vez que um livro pode ser começado a ler pelo fim); ao texto verbal: se é original ou tradução; qual a mancha gráfica e paginação; fazer uma leitura total analisando a narrativa (narrador, personagens, ação, espaço, tempo e especificidades); análise linguística quanto ao plano morfossintático (simplicidade/complexidade), lexical, retórico (recursos estilísticos utilizados), tipos de discurso (direto, indireto,...); folha de rosto; guardas; ao texto icónico: coerência das imagens; natureza; a sua relação com as personagens espaço e tempo; narratividade das imagens; à interação entre texto verbal e texto icónico: qual o espaço que cada um ocupa, disposição no espaço, correspondência semântica; ao conteúdo do livro: este pode cativar ou não o leitor, dependendo de variadas características, nomeadamente coerência do texto, extensão, humor, dimensão estética, originalidade, qualidade das imagens, valores veiculados, entre outras. Torna-se premente “re-analisar as ideias de que a Literatura Infantil é uma literatura *light* ou ainda a de que a Literatura Infantil é um bom veículo de transmissão de conhecimentos e de saberes” (Riscado, 2001, p.4).

Concluindo, nesta pluralidade de literatura infantil, é basilar selecionar criteriosamente textos traduzidos e ilustrações para propiciar à criança

verdadeiras obras de arte. Parece-me importante referir, neste tópico, a existência de dois *sites* que valorizam a literatura infantil e onde podemos encontrar diretrizes importantes na que se faz com maior qualidade: o Plano Nacional de Leitura (www.planonacionaldeleitura.gov.pt/), *site* da responsabilidade do Ministério da Educação, onde poderemos encontrar listas de livros recomendados, projetos, publicações, orientações e formações. Nas “Orientações para Atividades de Leitura”, no jardim-de-infância, podemos encontrar o Programa *Está na Hora dos Livros*, que apresenta variadas ações, como inserção de momentos de leitura diária e organização de bibliotecas; a Casa da leitura (www.casadaleitura.org/), que oferece a recensão de mais de 1400 títulos de literatura para a infância e juventude, organizados segundo faixas etárias e temas, bem como variados artigos e bibliografias. Apresenta variados serviços, especificamente, o “Serviço e Orientação da Leitura”, onde podemos encontrar os livros organizados, dependendo dos seus leitores; o “ABZ da Leitura”, área dedicada preferencialmente aos mediadores e especialistas com bibliografia específica e outros projetos.

Quanto à experiência de estágio, pude observar diferentes momentos em que as histórias assumiram um papel principal. A hora do conto foi presenciada, devendo talvez ser melhor preparada, segundo a perspetiva de Veloso (2001); as famílias foram envolvidas no projeto, sendo que tiveram a oportunidade de contar histórias, durante uma semana. Esta atividade foi interessante, porém teve um condicionante temporal pois as crianças vivenciaram as histórias de uma maneira fugaz e até cansativa, fazendo sempre um registo gráfico das mesmas. As histórias ouvidas foram de variada índole, não obedecendo aos critérios de qualidade acima mencionados, mas sendo muitas vezes pontos de partida para

outras atividades, tais como recontos orais, ilustrações e outras relacionadas com a expressão plástica.

Podemos rematar esta experiência chave com uma questão colocada por Veloso (2001), que nos faz pensar acerca da literatura infantil de qualidade:

Será que não pretendem que as crianças que estão a educar sejam dotadas de uma imaginação viva, de uma criatividade surpreendente, de uma sensibilidade apurada, de uma enorme vontade de querer ler e de querer saber, de uma capacidade comunicativa marcante, enfim, de uma espantosa capacidade de nos surpreender? (p.6)

Deste modo, parece-me fundamental que o jardim-de-infância consiga responder a esta questão podendo, para tal, fazer uso das orientações apresentadas anteriormente.

Capítulo 5. O Sistema de Acompanhamento das Crianças – a importância de avaliar em educação pré-escolar

Para que exista qualidade é fundamental medir, ponderar, avaliar... Neste trabalho muito se tem falado sobre a qualidade, mas como é que esta pode ser avaliada? Esta questão conduziu-me a esta experiência-chave. Desde que a educação pré-escolar passou a ser vista como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME/DEB, 2002, p. 15), emergiu uma preocupação de que esta etapa fosse pautada pela qualidade. As alterações que surgiram, em 1997, com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e com as OCEPE (ME/DEB, 2002), vieram alterar o modo de avaliar e alertar os profissionais para a importância de uma avaliação autêntica e de qualidade. Deste modo, não basta ter uma vaga impressão do que acontece no processo educativo, é essencial ter parâmetros específicos de avaliação desse mesmo processo, para que todos melhorem a sua prática e atuação.

Ao longo deste mestrado tive contacto com variados documentos, promulgados pelo Ministério da Educação e pela DGIDC, que orientam o/ educador/a de infância para esta realidade da avaliação e monitorização com vista a uma educação de qualidade. Assim, podemos encontrar referência a este aspeto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto); na Circular nº17, de 2007, onde podemos ler que a “avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa”, na Circular nº4, de 2011, que acentua e valoriza o carácter formativo da educação pré-escolar. No documento orientador para a educação pré-escolar, as OCEPE (ME/DEB, 2002), é apresentada a noção de que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo

também uma base de avaliação para o educador” (ME/DEB, 2002, p. 27) servindo, igualmente, de suporte ao planeamento. Com esta apresentação sumária, depreende-se que, enquanto futuros/as educadores/as de infância, podemos e devemos avaliar. Para tal, podemos adotar um instrumento de avaliação que nos permita monitorizar as práticas e adequá-las à realidade concreta. Foi esta capacidade que foi posta à prova ao longo da minha intervenção enquanto estagiária no mestrado em educação pré-escolar e que, de seguida, explanarei.

5.1. O SAC como instrumento de avaliação

Porque uma das competências essenciais sobre a qual devemos refletir continuamente é a nossa capacidade de avaliar, esta foi uma das capacidades desenvolvidas no decorrer da minha intervenção através do SAC (Portugal e Laevers, 2010). O primeiro contacto que tivemos com o SAC foi com uma apresentação dirigida pela professora encarregue deste projeto, a Dra. Joana Chélinho. Posteriormente, a orientação foi dada através da plataforma “Colabor@”, criada no âmbito de um projeto de investigação-ação, integrado num Doutoramento. Este instrumento de apoio à prática pedagógica do/a educador/a de infância tem vários objetivos: observar, documentar, avaliar e, sobretudo, agilizar a relação entre as práticas. Permite o desenvolvimento curricular tendo em conta as práticas do/a educador/a e a observação do grupo de crianças. O instrumento original que inspira o SAC foi desenvolvido na Universidade de Lovaina (Bélgica) por Ferre Laevers, em 1997 e, posteriormente,

adaptado em Portugal, por Gabriela Portugal, na Universidade de Aveiro¹⁵.

5.1.1. Bem-estar emocional e Implicação

O SAC organiza-se em ciclos contínuos de observação e reflexão, tendo o bem-estar e implicação como “dimensões norteadoras de todo um processo” (Portugal e Laevers, 2010, p.13). Estes dois conceitos-chave tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. Laevers desenvolveu escalas para a avaliação do bem-estar emocional e para a avaliação da implicação. Relativamente ao bem-estar emocional este pode ser considerado um barómetro de intervenção educativa, porque através do grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo, pode ver-se até que ponto a organização e a dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas (Portugal e Laevers, 2010). Os indicadores do bem-estar emocional são abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. É importante avaliarmos este indicador pois pode fornecer-nos pistas importantes sobre a criança, ter conhecimento se esta se sente equilibrada emocionalmente ou se, pelo contrário, é uma criança emocionalmente instável e desmotivada (Portugal e Laevers, 2010).

Quanto à implicação, outra dimensão para avaliação da qualidade no ensino e indicador de qualidade do contexto educativo, esta poderá ser

¹⁵ Neste contexto foi lançado, em 2010, o manual *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* da autoria de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (Portugal e Laevers, 2010).

medida através do que as condições ambientais provocam na criança (Portugal e Laevers, 2010, p. 25). Os indicadores da implicação são a satisfação, criatividade, energia, concentração, expressão corporal, persistência, tempo de reação e expressão verbal. Estes são importantes uma vez que se os níveis estiverem elevados a criança está envolvida de um modo efetivo e a aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão a acontecer a níveis profundos. Caso contrário, se o indicador refletir uma criança apática e afastada é provável que o desenvolvimento e aprendizagem desta estagnem. Tanto uns como outros indicadores “não necessitam de estar todos presentes, ao mesmo tempo e na sua forma mais plena” (Portugal e Laevers, 2010, p. 22). A avaliação obedece a uma escala, do tipo Likert, de 1 a 5, em que o 1 é Muito baixo; o 2, Baixo; o 3 é Médio; o 4 representa um nível Alto e o 5, Muito Alto (ver Apêndice 5).

5.1.2. As fases do SAC e sua vivência prática

O SAC organiza-se em três fases distintas. Cada uma delas analisa, por um lado, o grupo no geral e o contexto e, por outro, a criança como individual. É importante realçar ainda que, no presente trabalho, se efetuou a primeira e a segunda fase, não tendo as circunstâncias temporais, permitido realizar a terceira fase.

Na primeira fase procede-se à **Avaliação**, realizando-se uma diagnose geral do grupo, tendo em conta os níveis de bem-estar e de implicação. Procura-se perceber, na fase 1, qual o nível de cada criança da sala, identificando as crianças com dificuldades sócio emocionais, bem como as que apresentam baixa implicação ou dificuldades desenvolvimentais. Nesta fase é preenchida a Ficha 1g (ver Apêndice 6). Os níveis vão de 1 a

5. Entre 1 e 2, aplica-se a cor vermelha que corresponde a uma criança que suscite preocupação em termos de bem-estar ou implicação. O nível 3, representado pela cor laranja, é o nível médio ou médio baixo e identifica as crianças que necessitam de uma maior atenção e de medidas promotoras de maior bem-estar e implicação. Entre 4 e 5 obtém-se a cor verde que representa as crianças que estão a usufruir da oferta que têm ao seu dispor, as suas necessidades e o seu bem-estar estão satisfeitos. Esta ficha foi aplicada no início de dezembro de 2011, quando me encontrava na fase de estágio referente à observação do contexto educativo. Assim, este instrumento revelou-se uma preciosa ajuda no conhecimento e caracterização de cada criança na sua individualidade, no que respeita aos níveis de bem-estar e implicação. Ao preencher a Ficha 1g foi possível caracterizar, de um modo global, o grupo, bem como identificar as crianças que necessitam de maior apoio e intervenção para que o seu desenvolvimento e aprendizagem sejam mais efetivos. De um modo geral, posso concluir, após o tratamento de dados, (ver Apêndice 7), que tanto ao nível do bem-estar emocional, como da implicação, a maioria das crianças situa-se no nível 4.

Na segunda fase, realiza-se a **Análise e Reflexão** onde se dissecar, reflete e conclui sobre a avaliação geral, da fase anterior, em função do grupo e do contexto. Com a Ficha 2g (ver Apêndice 8), implementada na primeira semana de maio de 2012, analisei os dados recolhidos com a ficha anterior e sinalizei os aspetos que considerava menos positivos, fazendo também o levantamento dos positivos. Aqui é importante realçar que a análise do contexto engloba variados aspetos, tais como a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização e o estilo do adulto. De um modo geral, com o preenchimento da Ficha 2g,

consegui analisar e refletir sobre alguns dados importantes para uma melhor perceção do grupo/contexto. Como se pode verificar no Apêndice 8 existem alguns aspetos a melhorar, mas também muitos positivos. Algo fundamental, nesta fase do SAC, diz respeito ao facto de se pedir a opinião às crianças. Assim, com a Ficha 2g, o caminho encontra-se aberto para a concretização de metas e planos de ação, não só tendo em conta a “voz” dos adultos, mas também as das crianças.

A terceira e última fase destina-se à **Definição de Objetivos e Iniciativas**, tendo por base as reflexões das fases anteriores, concretizam-se as ações. As três fases estão interligadas e sempre que se conclui a fase 3, retoma-se para um novo ciclo de avaliação. Porém, tal como já referi anteriormente, a Ficha 3g não foi preenchida por mim neste estágio.

Mesmo não tendo passado por todas as fases, o SAC apresentou-se um instrumento com inúmeras potencialidades e que, no futuro, poderei utilizar com muito mais à vontade. Apresentando o bem-estar e implicação como fatores fulcrais para perceber se as crianças estão bem e se estão a desenvolver, o SAC, quando bem aplicado, fornece elementos determinantes sobre a forma de planificar e intervir. Com o SAC, enquanto futura educadora de infância, poderei usufruir de um instrumento que me dará uma ideia clara sobre o funcionamento do grupo de crianças na sua globalidade e de cada criança em particular. Deste modo, torna-se mais fácil identificar aspetos que requerem intervenções específicas; reconhecer as crianças que necessitam de uma atenção diferenciada; delinear uma trajetória de iniciativa capaz de resolver problemas e maximizar a qualidade educativa e, muito importante, avaliar os resultados de todo o processo.

Capítulo 6. Caminhar rumo ao Projeto

É importante realçar que a componente de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar se encontra calendarizada em quatro fases distintas, que serão descritas, de forma breve, neste capítulo. Porque a metodologia de projeto foi a base que sustentou a atuação pedagógica desse mesmo projeto, irei expor uma revisão bibliográfica sobre essa temática.

6.1. 1ª Fase - Observação do contexto educativo

A primeira fase ocorreu ao longo de cinco semanas, no período de 7 de novembro a 16 de dezembro de 2011. Foram cinco semanas de observação do contexto educativo. Foi tempo de assumir a função de estagiária e explicar ao grupo de crianças os objetivos deste trabalho. Nesta primeira fase além de observar, consultar documentos, registar, foi ainda possível observar as práticas da educadora cooperante e perceber a sua metodologia de trabalho; o modo como as crianças são percecionadas e as diferentes relações interpessoais que se desenvolviam. Para além disto, tornou-se fácil e instintivo participar na dinâmica da sala e envolver-me nas diversas atividades propostas pela educadora.

6.2. 2ª Fase - Entrada progressiva na prática educativa

A segunda fase prolongou-se de 2 a 13 de janeiro e de 15 a 29 de fevereiro de 2012. Nesta fase conjecturava-se a entrada progressiva na prática com a realização de algumas atividades pontuais selecionadas em colaboração com a educadora e dinamizadas por mim, enquanto estagiária. Porém, podemos dizer que esta fase ficou marcada pelo miniprojeto “A ovelhinha que veio para o jantar” (ver Apêndice 9). Na

unidade curricular de Didática da Leitura e Escrita foi-nos proposto realizar um trabalho, tendo por temática “As atividades de leitura e de motivação para a Literatura”. Deste modo, pareceu-me apropriado, bem como à educadora cooperante, uma vez que o seu projeto curricular de sala se intitula “Histórias com história”, que uma das minhas tarefas pontuais estivesse relacionada com uma história, considerada de qualidade. Assim, selecionei uma história de qualidade pedagógica inserida no Plano Nacional de Leitura, na categoria da educação pré-escolar, e preparei algumas atividades relacionadas com a mesma. A elaboração do flanelógrafo e do estendal “sem fim” teve como principal motivação o facto de ser reutilizável. Assim, estes podem ser utilizados em qualquer história e para diversos fins. Outra questão que considerei pertinente, foi a utilização de materiais reutilizáveis, como as garrafas de água de plástico decoradas. Através da caça ao tesouro/jogo de pistas permitiu-se a exploração do espaço de forma independente, pois apesar das pistas serem dadas pelo adulto, as crianças circularam livremente pelo espaço. Quando se planeou que as crianças fizessem o reconto da história pretendeu-se que estas adquirissem capacidades como o encadeamento lógico e a memorização da mesma, lembrando as suas partes principais.

6.3. 3ª Fase - Desenvolvimento das práticas pedagógicas / 4ª Fase - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

Optei por juntar estas duas fases pois o que começou por ser um miniprojecto, iniciado em março de 2012 prolongou-se até 18 de maio, tornando-se o projeto central deste estágio. Como a base de trabalho que sustentou este trabalho é a metodologia de projeto, irei, de seguida, antes

mesmo de ser exposto o projeto, realizar uma breve resenha bibliográfica sobre esta metodologia.

6.3.1. A Metodologia de Projeto

No que concerne à metodologia de projeto, é importante compreender que a pedagogia, metodologia ou trabalho de projeto não é algo recente. O seu aparecimento data de 1918, com William Kilpatrick, discípulo de John Dewey. Porém, esta é uma metodologia bastante divulgada, mas ainda não muito praticada no contexto de jardim-de-infância, como é o caso da sala onde decorreu a prática deste estágio. Resumidamente, o trabalho de projeto é um método de aprendizagem na qual se realiza um estudo aprofundado sobre um determinado assunto, em que o mesmo é conduzido por uma criança ou por um grupo de crianças. A principal diferença desta abordagem educativa são as crianças que escolhem e que pesquisam sobre um determinado tema, sendo o/a educador/a um co construtor. O “trabalho de projecto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (ME/DGDCI, 2012, p.10). As crianças resolvem os seus problemas, com o apoio do adulto, que desempenha um papel de os estruturar e assistir as crianças. As suas aprendizagens podem ser documentadas através de livros de projeto, *posters*, murais, grafismos, gráficos ou outros instrumentos. É a isto que se denomina documentação e é a partir desta que se consegue verificar se as crianças estão ou não a desenvolver aprendizagens significativas. Nesta forma de pedagogia é fundamental, como educadores/as, termos a perceção de que as crianças têm as suas próprias questões e que estão a aprender a colaborar com o adulto e com todos os outros recursos disponíveis para encontrar as suas respostas. Assim, na minha prática reforcei a ideia de que devemos ouvir as crianças com seriedade.

6.3.2. Projeto “Onde foi o T.G.”

Contexto do Projeto - O projeto foi desenvolvido com todas as crianças da sala 3 de um jardim-de-infância, situado em Coimbra, ao longo de sete semanas do estágio. As crianças funcionaram em grande ou pequeno grupo, privilegiando-se a vivência de experiências distintas. Excetuando a divulgação às outras salas da Instituição e as pesquisas na internet, realizadas no centro de recursos da Instituição, o espaço utilizado foi sobretudo o da sala. Os pais foram informados do projeto que estava a decorrer, no sentido de poderem autorizar que os seus filhos fossem fotografados (ver Apêndice 10), no âmbito do projeto, bem como contribuir para a pesquisa de informação.

Situação desencadeadora - Este projeto surgiu de uma questão pertinente levantada pelas crianças, aquando a ida de uma criança do grupo para um outro país, uma vez que a mãe emigrou de Portugal para o Luxemburgo. Tornou-se evidente o interesse das crianças pelo tópico e, posteriormente comecei a intervir provocando o questionamento e a discussão e, assim, estimulando a curiosidade do grupo. Todas as crianças ficaram interessadas em perceber para onde tinha ido o T.. Estavam assim criadas as condições para iniciar o projeto que as crianças intitularam, por unanimidade, “Onde foi o T. G.? ”.

Questões de base que sustentam o projeto - Após a decisão de iniciar este projeto, questionei o grupo relativamente a este assunto perguntando o que já sabiam sobre onde teria ido o T.. A “chuva de ideias”, resultante dos diferentes contributos, foi registada (ver Apêndice 11).

Grandes intenções do projeto - Acordou-se que o tópico interessava ao grande grupo, encontrava-se apropriado ao contexto e oferecia um

interessante potencial para envolver as famílias, pelo que de imediato se formularam grandes intenções (ver apêndice 12).

Fase I – Definição do problema - Discutindo a temática com as crianças acerca do que gostariam de descobrir sobre a viagem do T. G., emergiram quatro perguntas que sustentaram o desenvolvimento do projeto: “Onde foi o T. G.?”; “O que é o Luxemburgo e onde fica?”; “O que existe nesse país?”; “O que foi o T. fazer?”.

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho - Para as perguntas sobre o que queriam saber, as crianças apresentaram três sugestões de pesquisa “Podemos perguntar aos nossos pais”; “Podemos ir ver no globo, que é uma coisa redonda, que está na biblioteca”; “Podemos procurar nos livros”, sendo tudo isto registado na teia inicial (ver Apêndice 13). Depois de decidido onde iriam pesquisar, foi-lhes perguntado o que gostariam de fazer neste projeto e surgiram várias propostas que, de seguida, irei apresentar.

Fase III – Execução - O início da procura de respostas para as questões foi feito em pequenos grupos, utilizando materiais como o globo terrestre; computadores, onde foram feitas pesquisas à internet; e livros trazidos por uma criança do grupo.

Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer.

(ME/DGDCI, 2012, p. 32).

“Saber o que é o Luxemburgo” - Para responder a esta questão o grupo de crianças pesquisou, em casa e no jardim-de-infância, sobre este país. Esta atividade foi realizada em grande grupo, utilizando como recursos um globo e etiquetas. Com algumas pistas, conseguiram encontrar o país de origem e o de destino. É de destacar que as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar, de um modo informal, as distâncias físicas, partindo de um globo com uma escala muito distante da real. É de realçar que a escolha do globo para a realização desta atividade foi para transmitir às crianças uma noção mais exata da forma da Terra. Posteriormente, as crianças relataram o que tinham pesquisado sobre o país de destino do T., selecionaram imagens imprimiram, recortaram e colaram num cartaz que intitularam de “LUXEMBURGO” (ver Apêndice 14). Ainda dentro da temática do “Luxemburgo”, as crianças puderam aprender algumas palavras em Luxemburguês, alargando o seu campo lexical.

“Ouvir a história Meninos de todas as cores” - Ao longo da pesquisa, encontraram uma história que envolvia um menino que fazia uma viagem a alguns continentes e que, ao longo dela, ia encontrando meninos de várias cores. Perguntei-lhes se estariam interessados em ouvi-la e como as crianças ficaram curiosas e entusiasmadas, preparei uma apresentação em PowerPoint, onde contei a história dos “Meninos de todas as cores”. De seguida, levei para a sala o livro onde a história estava, de modo a que as crianças percebessem que embora existam diversos recursos para apresentar uma história, é importante ver a história em suporte literário. Para além disso, começaram a perceber que o mundo estava dividido em continentes e para eles tornou-se fácil a sua visualização no globo. Nesta altura, fazendo recurso a novas etiquetas, as crianças conseguiram

encontrar os continentes apresentados na história (Europa, África, Ásia e América).

"Um desenho de uma grande roda dos meninos de todas as cores e dos continentes." - De seguida, para responder à proposta das crianças, foi projetado um mapa-mundo no teto e depois na parede e as crianças desenharam, em papel de cenário, o que estava projetado. As crianças puderam manipular pinceis e tintas de forma livre e autónoma (ver Apêndice 15). A educadora cooperante aproveitou o entusiasmo demonstrado, pelas crianças, com a aprendizagem dos continentes e realizou um trabalho de registo gráfico com elas (ver Apêndice 15). Para além disso, recolheu o que as crianças disseram sobre o Planeta Terra.

"Uma história para a nossa biblioteca" - Como o grupo de crianças gosta muito de ver e ouvir histórias, e como o seu projeto curricular se intitula "Histórias com história", surgiu a ideia de elaborarmos um livro para a biblioteca da sala. Perguntei às crianças e disseram que gostavam que tivesse as imagens que tinham visto no PowerPoint. Deste modo, imprimi as imagens e cada um ajudou a plastificar as páginas do futuro livro. A colaboração das crianças foi fundamental pois só assim são capazes de participar ativamente em todos os passos do projeto. Depois das folhas plastificadas, as crianças colocaram a história por ordem e esta foi exposta na sala durante um tempo (ver Apêndice 16). De seguida, ajudaram a furar e colocar uma argola nas folhas e o livro ficou no cantinho destinado aos mesmos na sala de atividades. Posteriormente, uma das crianças demonstrou interesse em realizar o seu próprio livro, para levar para casa e mostrar aos pais a história. Assim, depois de uma conversa em grande grupo, as crianças recontaram a história que queriam no seu livro, passei-a para o computador e depois cada criança realizou o

registo gráfico das partes principais da história e elaborou o seu livro individual (ver Apêndice 16).

“Fantoches.” / “Um teatro para mostrar às outras salas.” - Esta revelou-se uma das atividades de excelência deste projeto. As crianças queriam muito fazer um teatro então debatemos como poderia ser apresentado. Foi proposto que trabalhassem em pequenos grupos, como forma de estimular a cooperação, a entreaajuda, o saber estar em grupo e a partilha de materiais e, com a ajuda da estagiária e da educadora cooperante cada um construiu o seu fantoche (ver Apêndice 17). Os pequenos grupos, ou equipas (como as crianças lhes chamaram), feitos anteriormente, elaboraram os seus próprios convites, ensaiaram e foram apresentar o teatro às diferentes salas da instituição (ver Apêndice 17).

Balanco intermédio - Um segundo “fôlego” - Como a maioria das propostas iniciais já havia sido realizada, decidiu-se, nesta altura do projeto, fazer um balanço. Assim, reformulou-se a teia. Esta chuva de propostas deu um novo fôlego ao projeto, surgindo as seguintes grandes ideias:

“Falar sobre as profissões!” - Esta atividade surgiu numa conversa sobre a razão por que o T. teria ido para o Luxemburgo. As crianças sabiam que tinha sido porque a mãe tinha ido procurar um novo emprego. Foi assim que a conversa evoluiu para “E nós? O que queremos ser quando formos grandes?” (ver Apêndice 18). Em conjunto, decidiu-se que, para sabermos mais sobre cada uma destas profissões, podíamos pedir a colaboração aos pais e assim, escrevemos um recado para trazermos para a sala, um objeto da profissão ou pesquisas (ver Apêndice 18). As famílias tiveram um envolvimento bastante positivo nesta

atividade. Deste modo, com o contributo de cada família construíram-se os “Cantinhos das Profissões” (ver Apêndice 18). Outra atividade relacionada com as profissões foi o registo gráfico da profissão escolhida.

“Dançar músicas dos continentes” - Tanto esta atividade, como a dos jogos dos animais tiveram como “indutores” livros trazidos pelas crianças. Um deles era o “Volta ao Mundo em 40 Canções”, que inclui um Cd áudio com 40 canções dos diferentes continentes. Quando as crianças tiveram oportunidade de explorar o livro e ouvir as canções, organizaram-se em grupos, selecionaram uma música de cada continente e coreografaram danças. Decidiram ainda elaborar um acessório para cada grupo. Assim, os europeus escolheram uma pulseira com fitas coloridas, os africanos, colares e pulseiras de rafia, os asiáticos um passarinho amarelo e os americanos uma coroa de penas.

“Fazer jogos sobre os animais dos continentes” - O livro “Animais do Mundo” foi o motivador desta atividade. Com o livro como recurso, e com as mesmas equipas, pesquisaram nos computadores variadas imagens dos animais que mais habitam em determinado continente. Depois de imprimidas, as imagens dos animais foram plastificadas e recortadas. Fizemos o jogo da estafeta dos animais onde, em equipa, as crianças decidiram que tinham de colocar os animais nos continentes onde apareciam mais (ver Apêndice 19). Posteriormente, foram realizados jogos de adivinhas e de “quente e frio” e, por fim, as imagens foram colocadas no continente e este foi afixado no espaço destinado ao projeto (ver Apêndice 19).

Principais domínios envolvidos - O Conhecimento do Mundo é a grande área deste projeto mas as atividades permitiram aprendizagens em

diferentes domínios, tais como Expressão Dramática, quando se preparou o teatro de fantoches, baseado na história “Meninos de todas as cores”. A realização deste teatro implicou a construção de fantoches (domínio da Expressão Plástica). Deste modo, a expressão dramática acabou por ganhar relevância no projeto, através da apresentação da peça de teatro “Os meninos de todas as cores”.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o projeto proporcionou o contacto com diversos livros, a maioria deles trazidos pelas crianças, alusivos às diversas temáticas abordadas (ver Apêndice 20). Através dos registos realizados ao longo do projeto foram criadas variadas condições de familiarização com a escrita. Algumas crianças escreveram o seu nome, a profissão, o título dos livros individuais, o nome dos continentes, tanto de forma manuscrita como no computador. Assim, a escrita foi adquirindo, cada vez mais, um maior significado para as crianças (ver Apêndice 20).

Ao nível da Expressão Musical, aprenderam as canções dos diferentes continentes. O enfoque foi colocado sobretudo na melodia/ritmo da canção pois as crianças aprenderam as canções para, de seguida, as coreografar. Numa abordagem realizada sobretudo ao nível da interpretação vocal, tentou privilegiar-se o carácter lúdico e a dimensão socializadora da música. Propiciou-se ainda o contacto com dialetos africanos e canadianos.

Foram também realizadas algumas atividades associadas ao domínio da Matemática, sobretudo efetuadas aquando a elaboração de acessórios para as danças, quando algumas crianças optaram por colar fitas

coloridas nas pulseiras de uma forma sequencial, bem como na elaboração dos convites para as outras salas do jardim-de-infância.

A teia - A teia final corresponde às principais linhas de intervenção concretizadas, engloba sugestões das crianças e propostas da estagiária e constitui, assim, uma referência sobre o caminho percorrido. Como podemos verificar, ao longo do projeto foram surgindo novas ideias e propostas de atividades, quer por parte das crianças quer por parte dos adultos, que se refletem nesta teia final, bem mais complexa do que a inicial (ver Apêndice 21).

Fase IV – Resultados e Produtos, Divulgação, Avaliação - Ao longo do projeto foram surgindo diferentes atividades e dessas, alguns resultados/produtos. Daí podermos encontrar os fantoches para o teatro; os livros individuais; os adereços para as danças que as crianças coreografaram; os animais que surgiram pela pesquisa, entre outros.

Como a divulgação faz parte do trabalho de projeto, ao longo do mesmo, todos os trabalhos realizados foram expostos, no interior e exterior da sala. A divulgação do projeto começou com a apresentação do teatro de fantoches “Meninos de todas as cores”. Para uma difusão mais alargada foi pensado um momento de divulgação, desta vez envolvendo as famílias. Para informar os pais deste evento, as crianças decidiram o que escrever e como construir os convites que levaram para casa. Deste modo, preparou-se uma ocasião festiva que espelhasse os momentos fortes do projeto pois “Ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e significante” (ME/DGDCI, 2012, p. 78).

A avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo, sendo que, no final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Toda a documentação do trabalho permitiu tanto aos adultos como às crianças rever e avaliar todo o processo. A existência desta avaliação contínua permitiu que fossem emergindo, no suceder do projeto, novas ideias e novas atividades propostas pelas crianças. A avaliação do projeto, por parte dos pais, foi feita ao longo do tempo, tanto ao nível de conversas informais, como pela sua participação nas atividades de pesquisa. No dia da divulgação do projeto todos os pais compareceram e felicitaram as crianças e a estagiária responsável pelo seu trabalho.

Reflexões em torno do projeto - Fazendo uma reflexão sobre o projeto realizado com estas crianças podemos perceber que ocorreram inúmeras aprendizagens. Contudo, a principal prende-se com o envolvimento e implicação das crianças ao longo do projeto. As crianças decidiram fazer imensas atividades sem nunca perder o fio condutor. Começaram com a viagem do T.; procuraram informação; observaram e compararam imagens; conheceram o Luxemburgo, percebendo que era um país que se inseria no continente europeu; demonstraram interesse por outros continentes; ouviram diferentes histórias e construíram o seu teatro de fantoches; perceberam que existem crianças de várias cores, que se situam mais em determinados continentes mas que também se movimentam pelo mundo; quiseram conhecer os animais que habitam diferentes continentes; compreenderam a razão pela qual o T. tinha ido para o Luxemburgo e quiseram, eles próprios, falar sobre as profissões que um dia querem ter, pesquisar e trazer elementos da mesma de sua casa envolvendo, de forma ativa, todas as famílias. Para além disso, todas

as semanas transmitiram (via internet) o desenvolvimento do projeto ao T..

Muitas foram as competências trabalhadas neste projeto, de que se destaca: pesquisar, ler, manusear livros, navegar na internet, contar, ouvir histórias e relatos; escrever; selecionar e organizar informação; fazer o reconto da história de uma forma exímia; trabalhar em grupo; ouvir os outros e comunicar o que aprenderam; partilhar conhecimentos; envolver-se nas tarefas; gosto por aprender, entre outras.

Potencialidades não desenvolvidas e novos caminhos - Muito se fez e muito haveria ainda por fazer neste projeto. Aquando do “segundo fôlego”, ideias relacionadas com a alimentação específica dos diferentes continentes, vestuário, ou habitação poderiam ter sido exploradas se não estivéssemos condicionados pelo período de tempo. Para além disso, teria sido interessante conseguir analisar outros continentes e não só os que surgiram na história dos “Meninos de todas as cores”. Mesmo que essa informação tenha sido demonstrada às crianças, no globo terrestre, não se fez a exploração que deveria pois já não houve tempo para tal.

Capítulo 7. Envolvendo parceiros - O envolvimento e a formação parental nas Instituições Educativas

Neste capítulo irei apresentar uma reflexão sobre o envolvimento parental nas instituições educativas. Será analisada a relação que se estabelece entre a família e a instituição de educação, ressaltando vantagens e riscos, modalidades de trabalho, estratégias de envolvimento e a importância da relação entre estes dois contextos, como fator de desenvolvimento das crianças. As instituições educativas surgem como uma extensão da família, sendo uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo. É evidente que em todas as instituições educativas está patente uma relação “escola-família”, o que resta saber é se esta relação se desenvolve ou não de uma forma efetiva. Parece-me importante realçar que “a aprendizagem das crianças de pouca idade está muito enraizada na sua vida quotidiana, nas suas experiências e vivências” (Ferreira e Triches, 2009, p.40), logo esta é uma situação que não trará muitas vantagens se houver uma grande separação entre ambas as realidades.

7.1. Vantagens e riscos da relação entre escola e família

Variados estudos sobre as relações entre a escola e a família reforçam que o envolvimento entre estas duas realidades mais próximas da criança trazem inúmeros benefícios para todos os intervenientes. Segundo Silva (1996 e 2003, citado por Ferreira e Triches, 2009) existem outros estudos que demonstram que esses benefícios são mais facilmente percebidos nas famílias de classe média e alta, uma vez que nas crianças oriundas de famílias de classes mais desfavorecidas é patente um certo distanciamento da cultura escolar. É importante que as instituições

educativas promovam iniciativas que envolvam as famílias de todas as classes sociais. Só assim, o envolvimento parental consegue combater diferenças e desequilíbrios entre as famílias e promover o sucesso educativo das crianças.

7.2. Modalidades de trabalho

No que respeita à participação parental na vida educativa dos seus filhos, segundo Ferreira e Triches (2009), existem vários modos de esta se concretizar, sendo os mais habituais a família como recetora de informação sobre o que acontece na instituição, através de caderneta de recados, trabalhos para elaborarem em casa, diálogos formais (reuniões) ou informais e os cursos de formação parental onde, através de sessões ou ações de formação, é proporcionada a discussão em grupo, a observação de casos específicos, técnicas de *role-play*, treino de aptidões ou aconselhamento individualizado. Qualquer que seja a estratégia pedagógica que se assuma, o mais importante é saber escolher atividades que se ajustem às situações das crianças e respetivas famílias.

7.3. Estratégias de envolvimento parental

Para que se consiga estabelecer uma boa relação entre a família e a instituição é fundamental a existência de uma colaboração positiva entre ambos os contextos, apoiando-se na comunicação e informação. É importante que a instituição promova reuniões onde se discutam temas variados. É crucial que o/a educador/a perceba que existem inúmeras formas de envolvimento parental e que cada uma se adapta melhor ou pior, conforme o grupo de pais a que se destina. Por parte dos pais, pretende-se que não só exijam e reivindiquem mas também ajudem e colaborem. De acordo com Triches (2008) citado por Ferreira e Triches

(2009) “é preciso construir co-responsabilidades, desenvolver um trabalho conjunto, envolvendo todos” (p. 50).

Parece-me importante, devido ao trabalho de investigação que se sucede, que a reflexão vá ao encontro das práticas de formação parental que as instituições educativas possam oferecer às famílias. De acordo com Mahoney, Kaiser, Girolametto, MacDonald, Robinson, Safford & Spiker (1999) e Coutinho (2004) citados por Ferreira (2008), “A formação parental tem sido definida como o processo de fornecer aos pais ou a outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento da criança” (p. 3). Os programas de formação parental tentam responder às necessidades das famílias através da complexidade sistémica inerente à parentalidade. Em termos de metodologia e estratégias, muitas são as alternativas utilizadas nos programas de formação parental com um foco mais ecológico e positivo. Martins (2008) apresenta diversos programas utilizados a nível internacional, cada um com as suas especificidades, tais como o *Treino em eficácia parental – Parent Effectiveness Training – PET* (Gordon, 1970); *Triplo P – Positivo Parenting Program* (Sanders et al., 2000); *Modelo Comportamental – Responsive Parenting Program* (Hall, 1984); *Programa Webster-Stratton e Hebert*, 1994; *Incredible Years Parents* (Carolyn Webster-Stratton).

A nível nacional os recursos e respostas nesta área de ação são ainda escassos. Existem alguns centros de investigação de instituições do ensino superior que desenvolvem iniciativas de apoio aos pais. Apuramos também a presença, a nível nacional, de uma proliferação de publicações

que incidem nestas temáticas¹⁶, bem como de um crescente número de associações que intentam a salvaguarda dos direitos das famílias e das crianças¹⁷. No que respeita aos programas de educação parental, em Portugal, podemos referir, o Tesouro das Famílias - Criado pela Dr.ª Ana Melo que tem por base o Programa norte-americano “*The Incredible Years*”; a *Missão C* e o programa *Mais Família, Mais*.

Da autoria de Filomena Gaspar da Universidade de Coimbra, este programa apresenta-se em sessões de grupo durante 12 semanas. Foi especialmente concebido para todas as famílias de baixo a médio risco, com crianças dos 2 aos 8 anos. Tem por base o jogo de cartas, role-play, trabalhos de casa, telefonemas semanais. Visa fortalecer a relação pais/criança; promover competências parentais positivas; encorajar a definição de regras claras e a imposição de limites efetivos; e promover o uso de estratégias disciplinares não-violentas.

(Quingostas, 2011, p. 16)

É exatamente este programa que proponho avaliar, não o programa pois a sua validade já foi comprovada, mas sim a satisfação dos pais com a resposta da educação parental, num jardim-de-infância em Coimbra. O programa é “concebido para ser aplicado a grupos de pais ou outras figuras com funções parentais” (Cabral, Ferreira, Santos, Gaspar, Silva e Eufrazia, 2009, p. 30).

¹⁶ Revistas “*Pais & Filhos*”; “*Mãe Ideal*”; “*Bebés deHoje*”; “*Adolescentes - Manual para Pais*” (Quingostas, 2011).

¹⁷ “Pais Para Sempre - Associação para a Defesa dos Filhos e dos Pais Separados”; “Associação Famílias”; “Associação Portuguesa de Famílias Numerosas”; “Associação de Formação de Pais” (Quingostas, 2011).

Programa “Mais Família, Mais Criança” – quadro resumo

1ª Sessão: O comportamento da criança é sistémico e multideterminado – importância do brincar	2ª Sessão: Atenção positiva e outros princípios da parentalidade eficaz
3ª Sessão: Elogios – salientar o que de melhor têm os nossos filhos	4ª Sessão: Recompensas – salientar o que de melhor têm os nossos filhos
5ª Sessão: Dar ordens e estabelecer limites	6ª Sessão: A importância de ignorar comportamentos desadequados
7ª Sessão: Consequências negativas para comportamentos desadequados – consequências lógicas e naturais	8ª Sessão: Tempo de pausa
9ª Sessão: Tempo de pausa em vez de bater. A importância das mensagens “EU”	10ª Sessão: Birras num local público
11ª Sessão: Lutas e discussões entre irmãos	12ª Sessão: Planear a etapa seguinte – celebração

Este é um programa que, segundo Hutchings & Lane (2005), citados em Cabral, Ferreira, Santos, Gaspar, Silva e Eufrazia (2009), “permite aos pais encontrar o suporte social que muitas vezes não possuem de outra forma” (p.31).

7.4. Trabalho de investigação

Este trabalho de investigação relaciona-se com a temática do envolvimento parental. Foi selecionado este tema uma vez que na Instituição onde decorreu este trabalho, e no período a que ele corresponde, seria oferecido, pela primeira vez, a dezoito famílias, um programa de formação parental. Deste modo, é minha intenção procurar responder à questão "A formação parental deve ser uma resposta dada

aos pais em jardim-de-infância? Se sim, porquê? Vantagens e riscos", de modo a que se perceba se o programa foi satisfatório o que nos levará a refletir se esta formação será uma iniciativa vantajosa a repetir ou não. Para tal, utilizarei como instrumento de trabalho o Questionário de Avaliação da Satisfação dos Pais, adaptado do Programa *Incredible Years* (ver Anexo 1), com inteira autorização por parte da autora Professora Doutora Filomena Gaspar. De seguida, apresentarei algumas conclusões que me permitiram analisar as variadas áreas do programa e verificar até que ponto os pais ficaram satisfeitos. É de realçar que o programa foi realizado com dois grupos distintos (um de oito elementos, que funcionava às segundas-feiras e outro de dez, às quartas-feiras) e nos gráficos tal facto será referenciado, o que nos irá permitir fazer uma certa comparação entre os dois. Os dados obtidos foram analisados no programa SPSS e serão apresentados os considerados mais relevantes (a totalidade da investigação será apresentada no Apêndice 22). O questionário apresenta ainda sete questões abertas que serão categorizadas para uma análise qualitativa (ver Apêndice 23).

7.4.1 Análise de dados quantitativos

Na *dimensão A. Programa*, podemos concluir que os dados são muito satisfatórios, uma vez que em todas as questões os participantes responderam o índice máximo ou o imediatamente anterior na escala de Likert utilizada. Deste modo, o que motivou os pais a frequentar este programa, alguns problemas dos filhos encontram-se, no final das sessões, bastante melhores; os sentimentos quanto aos progressos dos filhos são de muita satisfação; o programa ajudou bastante na resolução de outros problemas pessoais ou familiares. As expectativas, quanto aos bons resultados do programa são muito otimistas e os participantes

sentiram que as metodologias utilizadas, para alterar os comportamentos dos filhos, foram muito apropriadas. Quando questionados se recomendariam este programa a amigos ou familiares, a maioria respondeu “com certeza que sim”. No que concerne a competências desenvolvidas, desde que participaram no programa, os pais sentem-se competentes para gerir os problemas da sua casa, atualmente e no futuro, sendo os sentimentos em relação ao programa para os seus filhos e para a sua família, muito positivos. Estes resultados poderão dever-se ao envolvimento, participação e comunicação eficaz que ocorreram, tanto no grupo de segunda-feira como no de quarta-feira.

Na *dimensão B. Metodologias do Programa*, avaliaram-se as metodologias no que concerne à sua dificuldade, bem como à sua utilidade. Neste contexto, ambos os grupos responderam segundo escala de Likert¹⁸. À questão sobre as explicações e informações fornecidas pelos dinamizadores, foi unânime nos dois grupos, a resposta “Muito fácil”. Também a discussão que sucedeu no grupo sobre as estratégias parentais, bem como a prática dessas ou de outras estratégias/atividades, em casa, obteve uma média maior na resposta “Muito fácil”. A utilização de dramatizações (*role play*) e exercícios práticos que aconteceram nas diferentes sessões foram considerados de muito fácil realização. Quanto à utilidade, os pais consideraram que as informações e conteúdos apresentados, a discussão no grupo sobre as estratégias apresentadas, a prática em casa e a utilização de dramatizações e exercícios práticos nas sessões foram, de um modo geral, bastante úteis. É de realçar que os valores são substancialmente mais elevados no grupo de quarta-feira, o que poderá sugerir um maior envolvimento e participação deste grupo.

¹⁸ “1. Extremamente difícil, 2. Difícil, 3. Algo difícil, 4. Neutra, 5. Fácil, 6. Muito fácil e 6. Extremamente fácil”.

Penso que os resultados de uma grande utilidade e pouca dificuldade nas metodologias do programa se devem exatamente à utilização e demonstração de casos práticos que podem acontecer nas famílias dos participantes.

Na terceira dimensão, *C. Técnicas específicas ensinadas*, foi possível analisar as respostas que se relacionam com as técnicas específicas ensinadas. No que concerne à sua dificuldade, a totalidade dos participantes considera que utilizar a técnica “brincar” é, agora, extremamente fácil. Os “comentários descritivos/dar atenção”, bem como a técnica de “elogiar/recompensar”, em ambos os grupos, é também, atualmente, extremamente fácil de aplicar. As técnicas “ignorar”, “ordens claras” e o “tempo de pausa”, talvez por serem diferentes e mais distantes da realidade familiar, tiveram uma maior percentagem na resposta “Fácil”, sendo que nesta última as respostas oscilam muito em toda a escala. As “mensagens EU” representam uma técnica mais fácil para o grupo de quarta-feira (todas as respostas “Extremamente fácil”), do que para o de segunda-feira (maior percentagem de respostas “Muito fácil”). No conjunto das técnicas específicas ensinadas a resposta que obteve uma maior classificação foi “Muito fácil”, sendo que um elemento de quarta-feira respondeu “Algo difícil”. Relativamente à utilidade que os pais encontraram nas técnicas específicas ensinadas, a maioria das respostas situa-se no “Útil” e “Bastante útil”, verificando-se que o grupo de 2ª feira é quem mais dá resposta “Útil”. A técnica “Mensagens EU” recebeu respostas “Alguma útil” e “Indiferente”, parecendo a técnica que o grupo de 2ª feira menos utilidade encontrou. Na globalidade das técnicas, digamos que das dezoito famílias que participaram, 50% as consideraram “Útil” e os outros 50% “Bastante útil”.

Na **dimensão D. Dinamizadores do Programa**, os resultados situam-se no “Bom” e “Muito bom” o que sugere que os pais sentiram que os dinamizadores estavam bem preparados, interessados, dinâmicos e que conseguiram desenvolver uma relação de cumplicidade com o grupo.

Na última dimensão, **E. Análise do grupo de pais**, os dados revelam que os diferentes elementos do grupo se apoiavam e se interessavam mutuamente, sendo que o grupo de quarta-feira parece mais unido e interativo.

7.4.2. Análise de dados qualitativos

Para analisar os dados recolhidos sobre a opinião dos pais, considerei mais adequado realizar uma análise de conteúdo, identificando categorias e organizando as respostas pelas mesmas. Posso concluir quanto à **utilidade do programa** que todas as famílias encontraram uma ou mais utilidades na participação na formação parental, sendo que algumas chegam mesmo a evidenciar que “*O programa foi todo útil pois teve uma sequência lógica e progressiva dos conteúdos abordados*”. Dos **aspectos mais interessantes e agradáveis** realçam-se aqueles com que os pais estavam menos familiarizados como “*Limites, ordens, resolução de problemas e mensagens ‘eu’*” e “*Tempo de pausa*”; se bem que alguns participantes consideraram que “*Tudo isto é importante para o sucesso de bem educar, não excluo nenhum*”. Quanto aos **aspectos menos agradáveis** podemos destacar que a maioria não consegue identificar aspectos negativos. As **sugestões** apresentadas prendem-se sobretudo com o facto de poder haver mais exemplos práticos e de se “*Poder expandir o programa para mais assuntos como a ‘adolescência’ por exemplo*”. No grupo de quarta-feira distingue-se a vontade de querer ter mais sessões,

aprofundando alguns temas. No *apoio complementar* a maioria das famílias respondeu que não tinha necessitado e quando questionadas sobre a necessidade de apoio adicional no seu papel parental respondeu que não. Por fim, no que respeita aos *benefícios da participação* estes centram-se muito nas práticas enquanto pais pois tentam aplicar aquilo que aprenderam: “*O programa constituiu um momento importante de reflexão. Concordei com as estratégias discutidas e tento aplicá-las*”.

7.5. Reflexão conclusiva

Após a apresentação de alguns conteúdos sobre o envolvimento parental e a análise dos questionários de satisfação dos pais, é possível traçar algumas linhas conclusivas sobre esta temática. Parece-me que não existe uma receita única para o envolvimento parental. O que existe são múltiplos desafios e inúmeras possibilidades. Para responder à questão da investigação, partindo dos dados apresentados, parece-me que iniciativas como a que ocorreu trazem inúmeras vantagens. Os pais ficaram bastante satisfeitos e com vontade que a experiência se repetisse. Com programas deste cariz os pais conhecem e percebem melhor certas estratégias de como lidar com determinados comportamentos dos seus filhos. Algo importante a realçar é que, deste modo, há uma complementaridade entre escola e família, essencial para que a criança conheça os seus limites e cresça mais feliz. A família e os profissionais de educação de infância devem-se aproximar e desenvolver uma relação estreita, transformando esta interação numa mais-valia para todos. Os riscos prendem-se com a questão de nem todas as famílias poderem participar em iniciativas deste cariz, ficando de fora, por vezes, as famílias oriundas de contextos socioculturais mais pobres e que ganhariam muito com a participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o fim desta etapa é tempo de proceder à autoavaliação do desempenho neste estágio, bem como refletir sobre o impacto desta experiência na minha formação como futura educadora de infância.

Uma vez que a minha prática profissional já se enquadrava no ramo educativo, era tempo de aprofundar conteúdos, avaliar reflexivamente e adequar tudo isto à prática de estágio. Não posso dizer que tudo foi fácil, mas são os obstáculos que nos fazem crescer. Senti-me muito bem acolhida, nunca intrusa, o que facilitou, desde o primeiro dia, a integração, a observação e, por fim, a ação na Instituição. As maiores dificuldades prenderam-se com o facto de o grupo de crianças ter trabalhado, pela primeira vez, com a Metodologia de Projeto. Porém, essas dificuldades foram suplantadas rapidamente e o resultado final é, sem dúvida, positivo, até porque “o trabalho de projecto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, *simultaneamente*, dos seus educadores ou professores” (ME/DGDCI, 2012, p.11).

Este trabalho permitiu-me refletir sobre diversas dimensões da realidade educativa e da profissão do/a educador/a de infância, reflexão que, aliada ao desenvolvimento de competências possibilitado no estágio, constituem dimensões centrais do meu percurso formativo.

Comecei a Parte I, definindo o termo “profissão” apresentando, para tal, um modelo processual de análise da profissão docente. De seguida, apresentei alguns elementos específicos e que melhor caracterizam a educação de infância, uma vez que não é qualquer pessoa que pode assumir e desempenhar esta profissão. Apresento, ainda, como é que esta área da educação atingiu a profissionalização e como se distingue da docência em geral, sendo reforçada a singularidade da educação de

infância, bem como a importância do seu carácter profissional. Com este primeiro capítulo reflete-se sobre a garantia das práticas do/a educador/a de infância se revestirem de profissionalismo prático-reflexivo. Seguidamente apresentei o contexto em que o estágio a que neste trabalho se alude, decorreu. Assim, caracterizei a instituição, apresentando o seu Projeto Educativo, o grupo-alvo do meu projeto de estágio, o modo como o ambiente educativo se organiza (espaços e materiais, tempo e rotina diária); caracterizei a equipa educativa, bem como as práticas da educadora cooperante. Tonou-se mais fácil perceber como se organizava todas as envolvências da Instituição.

Ao longo deste processo surgiram determinadas experiências que, pela sua pertinência, assumiram o carácter de experiências-chave. A segunda parte do trabalho é iniciada por uma consideração prático-reflexiva sobre a temática da qualidade, questionando-se sobre qual será o melhor caminho para se alcançar uma educação pré-escolar onde esta esteja presente. Não se consegue alcançar respostas definitivas mas, com base na revisão literária, tentei perceber o que se entende por qualidade na educação pré-escolar e como esta poderá ser implementada nas instituições educativas, fazendo referência ao SGQ, já que a IPSS está a passar por este processo de implementação de qualidade.

Seguidamente analisou-se a importância da literatura infantil e a forma como esta influencia as crianças na educação pré-escolar. Escolhi este assunto pelo facto do projeto curricular da Instituição, onde decorreu o estágio, se intitular “Histórias com história”. Refletiu-se, nesta segunda experiência-chave sobre a importância do/a educador/a de infância definir critérios de qualidade na seleção da literatura infantil.

Num terceiro momento considerou-se a necessidade de medir, ponderar e avaliar de modo a que se atinja uma avaliação autêntica e de qualidade. Para que todos melhorem a sua prática e atuação é essencial ter parâmetros específicos de avaliação. É neste contexto que surge o SAC. Avaliou-se o bem-estar e a implicação das crianças em particular e do grupo em geral e mesmo não tendo passado por todas as fases, devido a condicionantes temporais, o SAC apresentou-se como um instrumento com inúmeras potencialidades e que, no futuro, poderei utilizar na minha prática educativa.

Na experiência “Caminhar rumo ao Projeto”, realizei uma breve contextualização sobre a metodologia de projeto, visto que esta foi a base de trabalho para o projeto desenvolvido apresentando, de seguida, as fases do estágio e o projeto “Onde foi o T. G.?”. Foi um projeto que me fez evoluir bastante neste tipo de metodologia pois as crianças fizeram inúmeras aprendizagens, decidindo fazer variadas atividades, sem nunca perder o fio condutor e sempre muito implicadas e envolvidas. A criança foi, deste modo, “encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (ME/DGDCI, 2012, p.18).

No último capítulo, refleti e efetuei um trabalho de investigação sobre o envolvimento parental nas instituições educativas. Analisei a relação que se estabeleceu entre a família e a Instituição, uma vez que esta última promoveu um programa de formação parental. Foi minha intenção procurar responder à questão "A formação parental deve ser uma resposta dada aos pais em jardim-de-infância? Se sim, porquê? Vantagens e riscos". Analisaram-se os dados recolhidos através do Questionário de Avaliação da Satisfação dos Pais, que os pais responderam na última

sessão, e chegaram-se a algumas conclusões, sendo que a que mais se destaca é que, efetivamente, os pais ficaram extremamente satisfeitos e que iniciativas como a que ocorreu trazem inúmeras vantagens. Nos dias de hoje muitas são as dificuldades sentidas pelos adultos enquanto pais e a formação parental pode representar uma resposta face aos seus desafios, medos e problemas com que confrontam diariamente no exercício da parentalidade positiva. Com este programa há um “fortalecimento de relações gratificantes entre os pais e a criança e a promoção de um estilo parental positivo” (Cabral, Ferreira, Santos, Gaspar, Silva e Eufrázia, 2009, p. 30). Quanto aos riscos, julgo que estes se relacionam sobretudo com o facto de nem todas as famílias poderem participar, ficando excluídas, na maioria das vezes, as famílias oriundas de contextos socioculturais mais pobres.

Reconhecer que a prática profissional do/a educador/a tem impacto nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, implica reconhecer a importância de que ele/a se torne o mais reflexivo e crítico possível, pois só assim consegue ir aperfeiçoando a sua prática profissional. Sabendo que “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas” (ME/DEB, 2002, p.25), estes momentos são cruciais e imprescindíveis para um futuro profissional em educação. Através do estágio consegui perceber, de uma forma mais clara, quais os meus erros e tive oportunidade de os corrigir antes de passar à prática propriamente dita. Durante este período foi-me possível colocar em prática muito do que já sabia e do que fui aprendendo ao longo desta nova fase da minha vida. Chego ao final desta etapa com a certeza de que “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico

e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender.” (ME/DEB, 2002, p. 93) e que é importante, como profissional de educação ser reflexivo e aprendiz ao longo da vida..

BIBLIOGRAFIA

- Brito, A.L. (2004) *Literatura para a Infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Cabral, A., Ferreira, A. C., Santos, J., Gaspar, M., F., Silva, P. e Eufrázia, R. (2009). *Uma aventura no mundo da família*. (1ª Ed.). Edições GAF – Grupo Aprender em Festa. Gouveia,
- Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação da educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Coelho, A., (2005). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Coelho, A., (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educacion*, nº 44 (3), pp 1-8.
- Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República nº 201 – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ferreira, L., (2008). *Co-construir o tempo: Avaliação de um curso de formação parental e parentalidade masculina positiva em contexto de risco*. Mestrado integrado em Psicologia. Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Ferreira, S. e Triches, M. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ* nº 22, pp. 39-55.

- Formosinho, J. (Org.), Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.^a Ed.). Porto Editora. Porto.
- Katz, L., e Chard, S. (2009). *A Abordagem por projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Martins, E., (2008). *Um Programa de Educação Parental*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada na Especialidade de Psicologia Educacional. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Milhões, M. (2005). A verdadeira leitura faz-se com os 5 sentidos. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 1-3.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (2002). *Orientações curriculares para e educação pré-escolar*. 2.^a Edição. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto Editora. Porto.
- Oliveira - Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto Editora. Porto.

- Oliveira-Formosinho, J. (coord.), Bertram, T., Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Pimentel, J. S., Gandres, C., Barros, A. R., e Carreira, M. (2010). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho*. Portugal.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto.
- Portugal, G. (2008). *Que educação queremos para a infância - Relatório do estudo A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, pp. 7-28.
- Quingostas, A., (2011). *Um programa de educação/treino parental. Parentalidade positiva - “pais atentos... Pais presentes”*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Política Social. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Recomendação n.º 3/2011. *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série — N.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Riscado, L. (2001). *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga.
- Sarmiento, T. (1999). *Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Spodek, B., e Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artemed. Porto Alegre.
- Torres, M. G., Mouta, C., e Meneses, A. L. (2002). *Profissão, profissionalidade e profissionalização dos Educadores de infância*. Cadernos de Educação de Infância.

UNICEF, (2008). *A transição dos cuidados na infância, Innocenti Report Card n.º 8*. Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF, Florença.

Veloso, R. (2001). *A Leitura Literária*. Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora dos Livros. Jardim de Infância. Plano Nacional de Leitura. Ministério da Educação. Lisboa.

Veloso, R. (2006). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de Avaliação da Satisfação dos Pais

Questionário de avaliação da satisfação dos pais

(Adaptado de Programa Incredible Years)

Este questionário faz parte da avaliação do Programa em que participou. É importante que responda o mais honestamente possível. A informação obtida vai ajudar-nos a avaliar e a melhorar continuamente o Programa oferecido. A sua colaboração é extremamente útil. Todas as respostas são inteiramente confidenciais.

A. PROGRAMA

Por favor assinale, com um X, a opção que expressa aquilo que honestamente sente:

1. O/s maior/es problema/s do meu filho/da minha filha que me levaram a frequentar este Programa neste momento está/ão:

Bastante piores Piores Um pouco piores Iguais Um pouco melhores
Melhores Bastante melhores

2. Os meus sentimentos quanto aos progressos do meu filho/da minha filha são:

Muita insatisfação Insatisfação Alguma insatisfação Neutros Alguma satisfação
Satisfação Muita satisfação

3. Até que ponto o Programa serviu de ajuda para outros problemas pessoais ou familiares não relacionados directamente com o seu filho/a sua filha (por ex. o seu bem-estar geral ou no casamento)?

Dificultou mais do que ajudou Dificultou Dificultou um pouco Indiferente Ajudou um pouco Ajudou Ajudou bastante

4. As minhas expectativas quanto a bons resultados do Programa são neste momento:

Muito pessimistas Pessimistas Um pouco pessimistas Neutras Um pouco otimistas Otimistas Muito otimistas

5. Sinto que as metodologias utilizadas para modificar os problemas/comportamento do meu filho/da minha filha deste Programa são:

Muito inapropriadas Inapropriadas Um pouco inapropriadas Indiferentes Um pouco apropriadas

Apropriadas Muito Apropriadas

6. Recomendaria este Programa a um amigo ou a um familiar?

Com certeza que não Não Talvez não Não sei Talvez sim Sim Com certeza que sim

7. Qual a competência actual que sente em si para gerir problemas actuais de comportamento na sua casa?

Muito incompetente Incompetente Um pouco incompetente Não sei Um pouco competente Competente Muito competente

8. Qual a competência que sente em si para gerir problemas de comportamento que surjam no futuro em sua casa

Muito incompetente Incompetente Um pouco incompetente Não sei Um pouco competente Competente Muito competente

9. Os meus sentimentos sobre o Programa para o meu filho/minha filha e para a minha família são:

Muito negativos Negativos Um pouco negativos Indiferentes Um pouco positivos Positivos Muito positivos

B. METODOLOGIAS DO PROGRAMA

DIFICULDADE

Nesta parte do questionário queríamos pedir-lhe a sua opinião sobre a dificuldade que cada uma das metodologias utilizadas no Programa apresentou para si. Por favor, assinale com um X a opção que mais claramente descreve a sua opinião:

1. Explicações e informações fornecidas pelos dinamizadores (por ex. quando o dinamizador explicou os Elogios ou o Tempo de Pausa)

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

2. Discussão no grupo sobre as estratégias parentais

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

3. Prática das estratégias com o seu filho/a sua filha nas actividades de casa

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

4. Outras actividades de casa (por ex. leituras folhetos, fazer registos,...)

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

5. Utilização de dramatizações (*role-play*) e exercícios práticos nas sessões

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

UTILIDADE

Nesta parte do questionário queremos pedir-lhe a sua opinião sobre a utilidade que as metodologias utilizadas no Programa têm para si agora. Por favor, assinale com um X a opção que mais claramente descreve a sua opinião

1. Informações e conteúdos apresentados

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

2. Discussão no grupo sobre as estratégias parentais

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

3. Prática das estratégias com o seu filho/a sua filha nas actividades de casa

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

4. Outras actividades de casa (por ex. leituras, fazer registos, ...)

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

5. Utilização de dramatizações (*role-play*) e exercícios práticos nas sessões

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

C. TÉCNICAS ESPECÍFICAS ENSINADAS

DIFICULDADE

Nesta parte do questionário queríamos saber o qual a dificuldade que tem agora em utilizar cada uma das técnicas ensinadas. Por favor, assinale com um X a opção que mais claramente descreve a sua dificuldade.

1. Brincar

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

2. Comentários descritivos/dar atenção

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

3. Elogiar/recompensar

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

4. Ignorar

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

5. Ordens claras

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

6. Tempo de Pausa

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

7. Mensagens “EU”

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

8. O conjunto das técnicas

Extremamente difícil Difícil Algo difícil Neutra Fácil Muito fácil Extremamente fácil

UTILIDADE

Nesta parte do questionário queríamos agora saber o qual a utilidade que tem para si cada uma das técnicas ensinadas. Por favor, assinale com um X a opção que mais claramente descreve a sua dificuldade.

1. Brincar

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

2. Comentários descritivos/dar atenção

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

3. Elogiar/recompensar

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

4. Ignorar

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

5. Ordens claras

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

6. Tempo de Pausa

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

7. Mensagens “EU”

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

8. O conjunto das técnicas

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

D. AVALIAÇÃO DOS DINAMIZADORES

Pedimos-lhe agora que nos dê a sua opinião o dinamizador do Programa:

Nome do dinamizador:

1. Senti que o ensino desenvolvido pelo dinamizador foi:

Muito fraco Fraco Abaixo da média Na média Um pouco acima da média Bom Muito Bom

2. A preparação/formação do dinamizador era:

Muito fraca Fraca Abaixo da média Média Um pouco acima da média Boa Muito Boa

3. No que se refere ao interesse e preocupação demonstrados pelo dinamizador relativamente a mim e aos meus problemas com o meu filho/a minha filha fiquei:

Muito insatisfeito Insatisfeito Um pouco insatisfeito Neutro Um pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

4. Neste momento sinto que o papel do dinamizador no Programa foi:

Totalmente inútil Inútil Algo inútil Indiferente Alguma utilidade Útil Bastante útil

5. No que se refere aos meus sentimentos pessoais quanto ao dinamizador

Não gosto mesmo nada dele/a Não gosto muito dele/a Não gosto dele/a É-me indiferente Gosto um pouco dele/a Gosto dele/a Gosto imenso dele/a

E. GRUPO DE PAIS

1. Quanto ao apoio recebido pelo grupo sinto-me:

Totalmente insatisfeito Insatisfeito Um pouco insatisfeito Neutro Um pouco satisfeito Satisfeito Totalmente satisfeito

2. No que se refere ao interesse demonstrado pelos membros do grupo relativamente ao meu filho/á minha filha e a mim fiquei:

Muito insatisfeito Insatisfeito Um pouco Insatisfeito Indiferente Um pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

3. Gostaria de me continuar a encontrar com estes pais como um grupo?

Sim Não

4. Qual a probabilidade de se continuar a encontrar com uma ou mais pessoas deste grupo?

Totalmente improvável Improvável Um pouco improvável Indiferente Um pouco provável Provável Totalmente provável

F. A SUA OPINIÃO, POR FAVOR

1. Qual a parte do Programa foi mais útil para si?

2. O que é que gostou mais neste Programa (brincar, elogiar, limites, ordens, tempo de pausa, resolução de problemas; mensagens EU)?

3. O que é que lhe agradou menos neste Programa?

4. Como poderia o Programa ser melhorado para o ajudar mais?

5. Durante o tempo em que esteve no Programa recebeu algum outro tipo de apoio/intervenção ou o seu filho/a sua filha?

6. Neste momento sente necessidade de apoio adicional no seu papel parental? Se sim, por favor indique de que tipo e para quê?

7. Qual é para si o maior benefício que retirou da sua participação no Programa?

- O meu sentimento relativamente a preencher questionários é

Muito negativo Negativo Um pouco negativo Neutro Um pouco positivo Positivo Muito positivo

O meu sentimento sobre as filmagens das sessões é:

Muito negativo Negativo Um pouco negativo Neutro Um pouco positivo Positivo Muito positivo

Agradecemos-lhe sinceramente a sua paciência no preenchimento deste questionário. É realmente uma grande ajuda para a planificação de futuros programas. **MUITO OBRIGADO.**

APÊNDICES

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Recursos físicos (interiores) da Instituição	108
Apêndice 2 - Recursos físicos (exteriores) da Instituição	108
Apêndice 3 - Equipa educativa da Instituição	109
Apêndice 4 - Rotina diária da sala dos 5 anos	110
Apêndice 5 - Escala de avaliação de Bem-estar Emocional e Implicação	111
Apêndice 6 - Ficha 1g.....	112
Apêndice 7 - Tratamento de dados - Ficha 1g.....	114
Apêndice 8 - Ficha 2G.....	115
Apêndice 9 - Síntese do miniprojeto: “A ovelhinha que veio para o jantar”	119
Apêndice 10 - Autorização para fotografar	124
Apêndice 11 - O que já pensamos saber... E algumas dúvidas... ..	125
Apêndice 12 - Grandes intenções do projeto	127
Apêndice 13 - Teia inicial	128
Apêndice 14- “Saber o que é o Luxemburgo”.....	129
Apêndice 15 - “Um desenho de uma grande roda dos meninos de todas as cores e dos continentes.”	130
Apêndice 16- “Uma história para a nossa biblioteca”.....	131
Apêndice 17 - “Fantoches.” + “Um teatro para mostrar às outras salas.”	132
Apêndice 18 - “Falar sobre as profissões!”	132
Apêndice 19 - “Fazer jogos sobre os animais dos continentes”	134
Apêndice 20 - Principais domínios envolvidos.....	135
Apêndice 21 – Teia final	136
Apêndice 22 – Dados de investigação	137
Apêndice 23 – Categorização de respostas abertas.....	145

Apêndice 1- Recursos físicos (interiores) da Instituição

Creche/Berçário 1º Andar

- 2 Berçários – 2 salas parque e 2 salas de berços;
 - Sala de muda-fraldas;
 - Copa de leites;
 - Sala de música;
 - Um dormitório (creche);
 - Uma casa-de-banho;
 - Centro de recursos/Ludoteca + wc.
- ### Creche Pré-Escolar – Rês-do-chão
- 4 Salas de atividades de creche;
 - 2 wc's creche,
 - Refeitório (creche e pré-escolar);
 - Uma sala de atividades do grupo dos três anos;
 - Uma sala de atividades do grupo dos quatro anos;
 - 1 wc pré-escolar
 - Um gabinete da Direção;
 - Secretaria;
 - Sala de reuniões;
 - 2 wc's para adultos;
 - Uma sala polivalente;
 - Uma cozinha.
 - Uma ludoteca, parcialmente/aparentemente dividida em 6 áreas - CAF;
- ### Pré-escolar CATL Cave
- 2 salas para o CATL;
 - Uma sala de atividades do grupo dos cinco anos;
 - Um salão polivalente/refeitório dos adultos;
 - 3 wc's para crianças;
 - Um *atelier*;
 - Uma sala de arrumos;
 - Uma lavandaria

Apêndice 2 - Recursos físicos (exteriores) da Instituição

Espaços exteriores, situados na cave:	<ul style="list-style-type: none"> • Recreio destinado às crianças que frequentam a valência de CATL e 5 anos.
Espaços exteriores, situados no rés-do-chão:	<ul style="list-style-type: none"> • Jardim com arbustos e bancos; • Parque infantil, equipado com baloiços e escorrega

Apêndice 3 - Equipa educativa da Instituição

Conselho de administração	3 Elementos
Técnicos (14 funcionários)	8 Educadores de infância 1 Educadora social 3 Professores de atividades de enriquecimento curricular 1 Técnica de serviço social estagiaria 1 Educadora social estagiária
Pessoal não docente (26 funcionários)	11 Ajudantes de ação educativa 1 Ajudante de ação educativa estagiária 1 Animadora sociocultural 1 Administrativo 8 Auxiliares de serviços gerais 1 Cozinheira 3 Auxiliares de cozinha

Apêndice 4 - Rotina diária da sala dos 5 anos

Horas	Rotina diária
09.30 – 10.00	Acolhimento / Marcação de presenças / Bons dias / Programação do dia / Suplemento matinal (fruta)
10.00 – 11.30	Trabalhos relacionados com o Projeto
11.30 – 12.30	Atividades de escolha livre / Jogos no exterior
12.30 – 13.30	Higiene / Almoço
13.30 – 14.30	CAF
14.30 – 16.00	Hora do Conto / Fichas / Jogos de grande grupo
16.00 – 16.30	Higiene / Lanche
16.30 – 17.30	Atividades livres
17.30 – 18.15	CAF

Apêndice 5 - Escala de avaliação de Bem-estar Emocional e Implicação

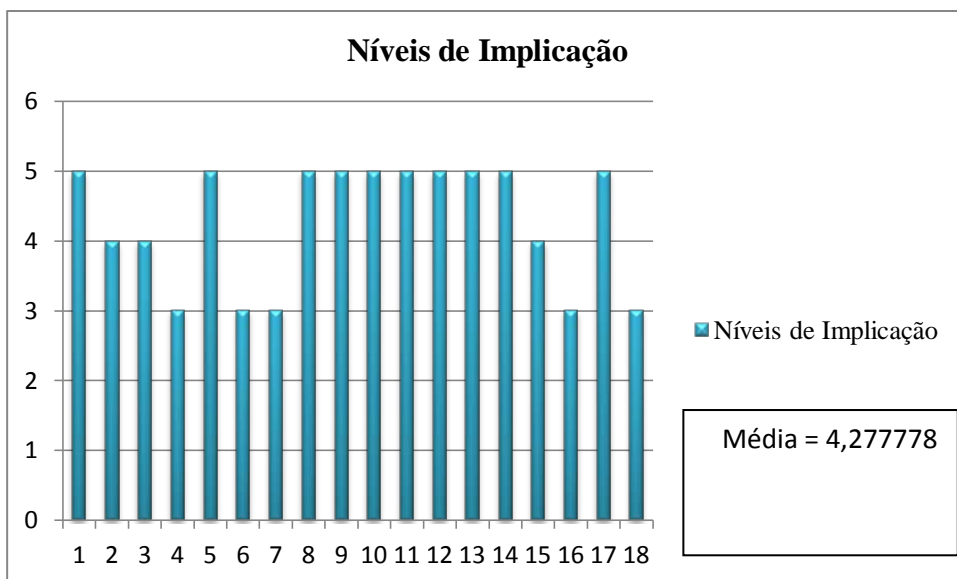
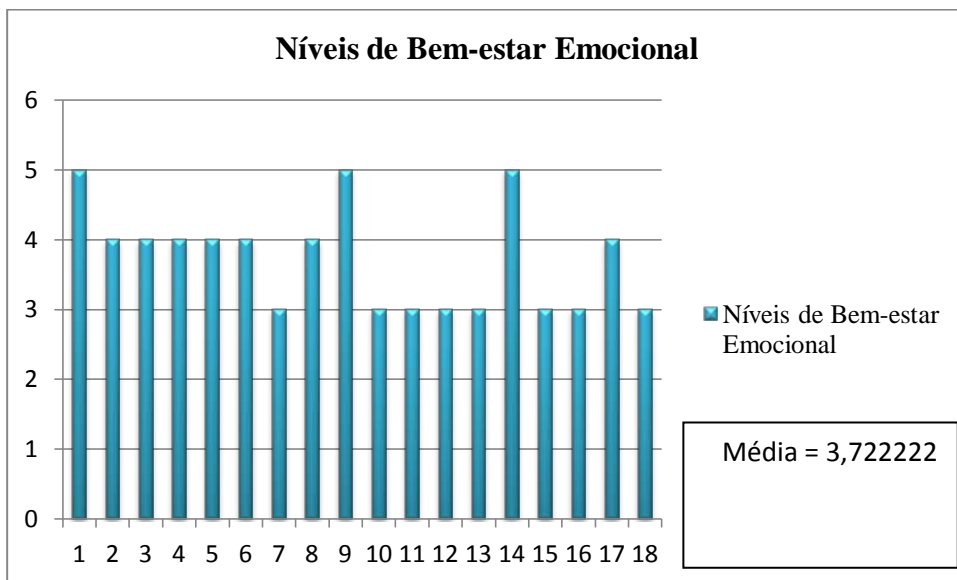
BEM-ESTAR EMOCIONAL				
1	2	3	4	5
MUITO BAIXO Claros sinais de sofrimento emocional (tristeza, medo, raiva), evita contacto	BAIXO Desequilíbrio emocional menos expressivo do que em 1 mas persistente	MÉDIO Postura neutra ou flutuante	ALTO Sinais claros de satisfação mas não plenos	MUITO ALTO Sinais plenos de contentamento
IMPLICAÇÃO				
1	2	3	4	5
MUITO BAIXO Ausência de atividade	MUITO BAIXO Atividade frequentemente interrompida	MUITO BAIXO Atividade mais ou menos continuada ou sem intensidade	MUITO BAIXO Atividade com momentos intensos	MUITO BAIXO Atividade intensa e continuada

Apêndice 6 - Ficha 1g

Grupo: 5 anos N.º de adultos: 2		N.º total de Crianças: 18 Semana de: 21/nov. a 11/dez. Observador: Sandra Esteves		
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	A.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Muito tranquila, concentrada e envolvida na tarefa. Não desiste com facilidade.
2	H.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Muito alegre e motivado.
3	Hen.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Demonstra prazer nas atividades que realiza.
4	M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Sente-se alegre e feliz. Concentra-se na tarefa, mas não por muito tempo.
5	S.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Muito tranquila e persistente na tarefa.
6	R.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Bastante feliz. Chega muitas vezes tarde ao JI.
7	T. G.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Pais ausentes.
8	T. P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito interessado e mentalmente ativo.
9	T.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	Sente-se muito feliz.
10	J.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Por vezes é algo tenso e intranquilo.
11	M.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Um pouco tensa e intranquila.
12	M. I.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	
13	B.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Falta algumas vezes.
14	L.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	Muito feliz, concentrada e

				envolvida em certas tarefas.
15	M. S.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	É algo tenso e intranquilo.
16	A. S.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Não é muito concentrado.
17	A. L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Muito atento e persistente.
18	L.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A concentração é mediana.

Apêndice 7 - Tratamento de dados - Ficha 1g



Apêndice 8 - Ficha 2G

Data: maio de 2012

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças apresentarem, de um modo geral, níveis médios e altos, de bem-estar emocional e implicação. • As crianças circulam pelo espaço sem problemas, comunicando com os adultos e crianças de outras salas, da sua resposta social ou de outra; • As crianças evidenciam gosto em vir ao jardim-de-infância e parecem sentir-se bem. • Muitas das atividades estarem relacionadas com o Projeto Curricular. 	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As situações que mais me preocupam relacionam-se com o comportamento do M. pois quando ele está nota-se que todo o grupo fica mais destabilizado. • A M. também me preocupa por o seu comportamento é, muitas vezes, alheado e quando algo não lhe corre bem ou não consegue realizar alguma tarefa, chora compulsivamente. • O A. e a L. estão em níveis medianos (3) de implicação e bem-estar e era desejável que subissem um patamar. • Quando a educadora não se encontra presente, a auxiliar reage de um modo menos correto com as crianças, colocando algumas fora da sala. • As atividades são, quase sempre, propostas, pelo adulto e muitas das atividades poderiam ter uma maior colaboração das crianças.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p>	<p>1.Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p>
<p>O ambiente está bem organizado e a sala oferece variadas experiências.</p> <p>Quase todos os materiais estão ao alcance das crianças, o que permite que possam utilizá-los de forma autónoma.</p>	<p>A área da casinha não existe, só estando presente uma casinha pequena. Pelo interesse demonstrado, parece-me que era uma área a existir.</p> <p>O cantinho dos livros situa-se numa janela o que não é muito vantajoso, não sendo uma área muito escolhida pelas crianças.</p>
<p>2.Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc.):</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantém contactos fugazes e impessoais, etc.):</p>
<p>De um modo geral, as crianças sentem-se bem no espaço de sala e da instituição.</p> <p>As cores, decoração, distribuição e arrumação do equipamento favorecem o espaço.</p>	<p>As interações são pautadas, um pouco, pela impessoalidade. Nota-se falta de carinho e meiguice que as crianças procuram.</p> <p>Os adultos são pouco calorosos.</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc.):</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc.)</p>
<p>As crianças têm algumas responsabilidades predefinidas pelo grupo, tais como: arrumar as cadeiras, arrumar os lápis e marcadores, colocar o</p>	<p>As atividades são quase sempre selecionadas pelo adulto e, predominantemente, impostas às crianças. Sendo um grupo de 5/6 anos, era importante que se lhes desse “mais</p>

lixo no caixote...		voz” na tomada de decisões e na planificação.	
		Na concretização das atividades, principalmente, as de expressão plástica, o sentido estético é muito valorizado não deixando muita liberdade às crianças para organizarem o seu trabalho de acordo com o seu gosto pessoal.	
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc.)	
Logo pela manhã, o plano do dia é transmitido às crianças, aquando a conversa com a educadora. Por norma, não existem momentos “vazios/mortos”, pois quando a atividade cessa as crianças dirigem-se às áreas para brincar livremente.		As crianças não participam da organização do dia, sendo-lhes, quase sempre, o plano do dia transmitido e não sendo pedida a sua colaboração.	
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc.)		5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc.)	
As crianças podem escolher quais as áreas que querem brincar, podendo circular pelas mesmas, desde que o solicitem ao adulto.			
Fatores inerentes à criança	Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala,	Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar,	Circunstâncias excecionais (presença de novo

(dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc.)	dia de atividade excepcional, etc.)	etc.)	adulto na sala, falta de adulto de referência, etc.)

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI

O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • Brincar e correr na rua; • Fazer puzzles; • Às 6feiras trazer brinquedos de casa e poder brincar com eles livremente; • De ir à música e à ginástica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando lhes ralham; • Quando têm de ficar sentados a “pensar”; • Comer a comida até ao fim, mesmo quando não gostam.

Interesses ou desejos

- Teatros de fantoches;
- Livros divertidos;
- Mais bonecos;
- Brincar à sala dos bebés.

INFORMAÇÕES GERAIS

Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • Os pais do grupo de crianças, de um modo geral, são muito interessados, solicitando espontaneamente reuniões individuais com a educadora; • O jardim-de-infância situa-se num espaço semiurbano da cidade de Coimbra; • A maior parte das famílias pertence à cidade de Coimbra mas também há muitas crianças dos arredores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os documentos principais que a instituição apresenta são: <ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo “Ser para Crescer”; - O Plano Anual de Atividades; - O Projeto Curricular da Instituição, que se intitula “Histórias com história” e que é comum às três respostas sociais. Creche, Pré-escolar e ATL.

Apêndice 9 - Síntese do miniprojeto: “A ovelhinha que veio para o jantar”

Data: 23 e 24 de fevereiro

Destinatários: 17 Crianças de 5/6 anos de idade.

Metas de Aprendizagem: Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

Espaço: Sala de atividades;
Diferentes espaços da instituição.

Duração: Não se pretende que esta atividade de leitura e motivação da literatura nas crianças seja desenvolvida num só dia. Assim, o objetivo será a sua aplicação em dois ou mais dias, para que estas desenvolvam capacidades de memorização.

Estratégias:	<ol style="list-style-type: none">1) Leitura da história “A ovelhinha que veio para jantar” de Steve Smallman e Joelle Dreidemy, pela estagiária.2) Em simultâneo com a leitura da história, a estagiária apresenta a sequências das imagens (personagens e cenário) no flanelógrafo.3) Caça ao tesouro – após a audição da história e a visualização no flanelógrafo, as crianças terão a oportunidade de procurar pelos diferentes espaços da instituição, garrafas que contém os diferentes episódios da história. A caça ao tesouro será orientada com variadas pistas que a estagiária preparou e que lhes vão sendo entregues e lidas ao longo da mesma, pelos responsáveis dos diferentes espaços. Estas pistas irão encaminhar as crianças para a etapa seguinte.4) Após terem descoberto todas as imagens, as crianças regressam à sala de atividades, onde terão de ordenar os diferentes fragmentos da história num “estendal”, colocando as imagens de forma sequencial nas micas.5) De seguida, sugere-se ao grupo de crianças que realizem o reconto da história. Este momento pode ser executado em pequenos grupos.
Avaliação:	É realizada através da observação da motivação das crianças, do interesse demonstrado, mas também através da ordenação das imagens e do reconto realizado, apesar de este não necessitar de ser <i>ipsis verbis</i> a história.

Registo fotográfico do miniprojeto:



Ilustração 1 - Conjunto de pistas nos respetivos envelopes



Ilustração 2 - Exemplo de pista



Ilustração 3 - Exemplo de garrafa com pista no interior



Ilustração 4 - Conjunto de garrafas



Ilustração 3 - Exemplo de mica do estendal



Ilustração 6 - Exemplo de um fragmento a história no estendal



Ilustração 4 - Imagens da história colocadas no flanelógrafo



Ilustração 8 - As crianças a ouvirem e verem a história apresentada no flanelógrafo



Ilustração 9 – As crianças quando encontraram a 1ª garrafa do Jogo de Pistas



Ilustração 10 – As crianças a abrirem as garrafas que continham as pistas, ordenarem as imagens e recontarem a história

Apêndice 10 - Autorização para fotografar

AUTORIZAÇÃO PARA FOTOGRAFAR

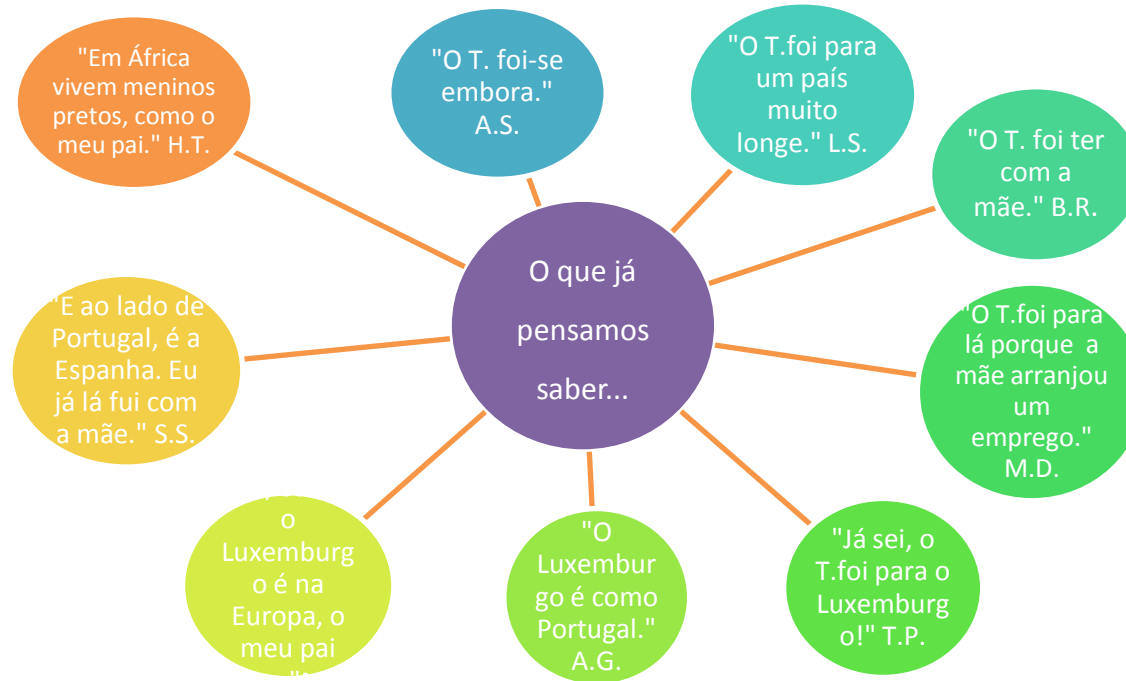
No âmbito Mestrado em Educação Pré-Escolar, na unidade curricular de Prática Educativa, encontro-me, no presente ano letivo, a desenvolver um estágio na sala 3 do Pré-Escolar.

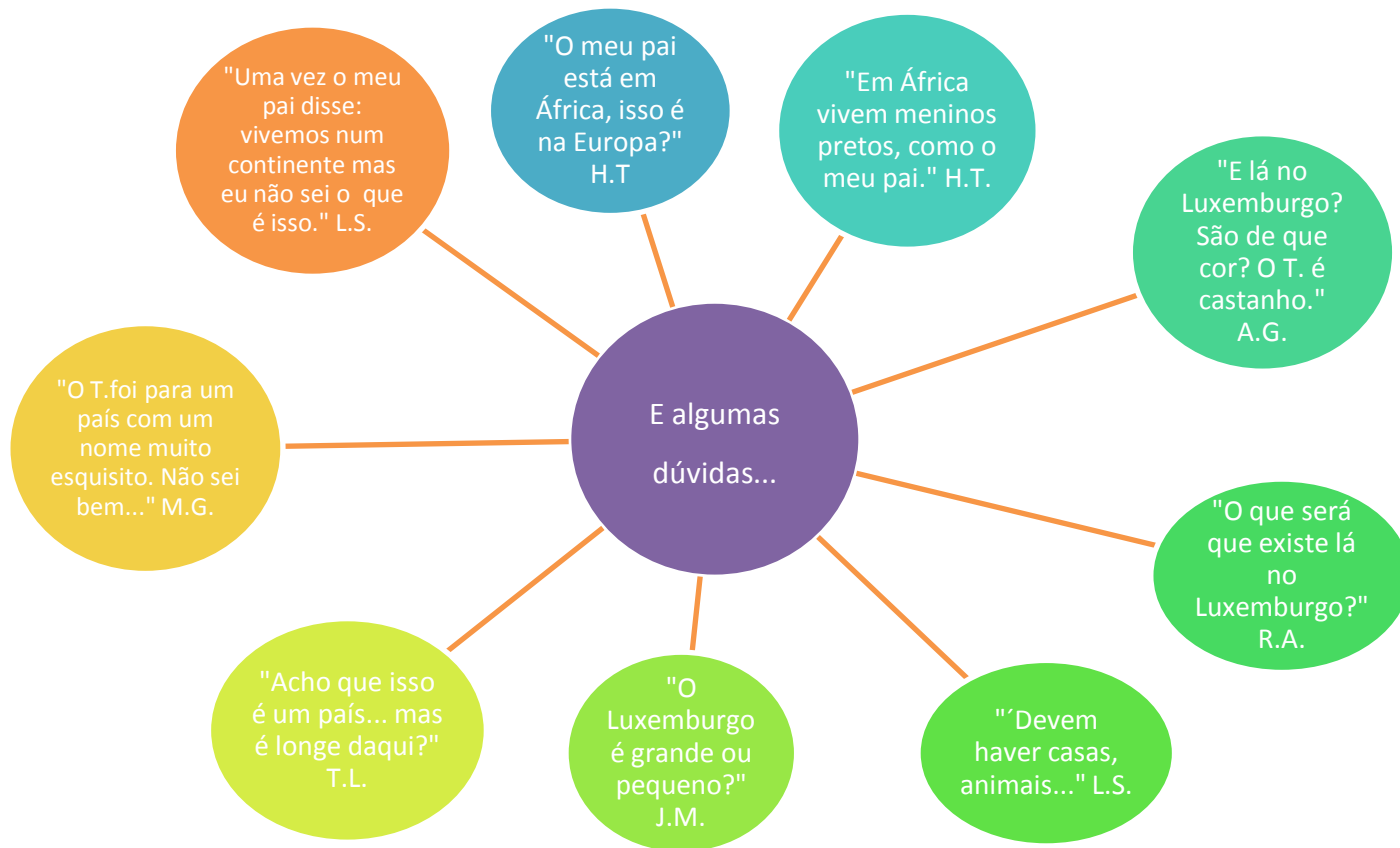
Assim, venho por este meio solicitar a vossa autorização para que sejam tiradas fotografias ao vosso filho ou filha, durante as atividades pedagógicas a fim de enriquecer e ilustrar o dossier de estágio.

A estagiária,

Sandra Esteves

Apêndice 11 - O que já pensamos saber... E algumas dúvidas...

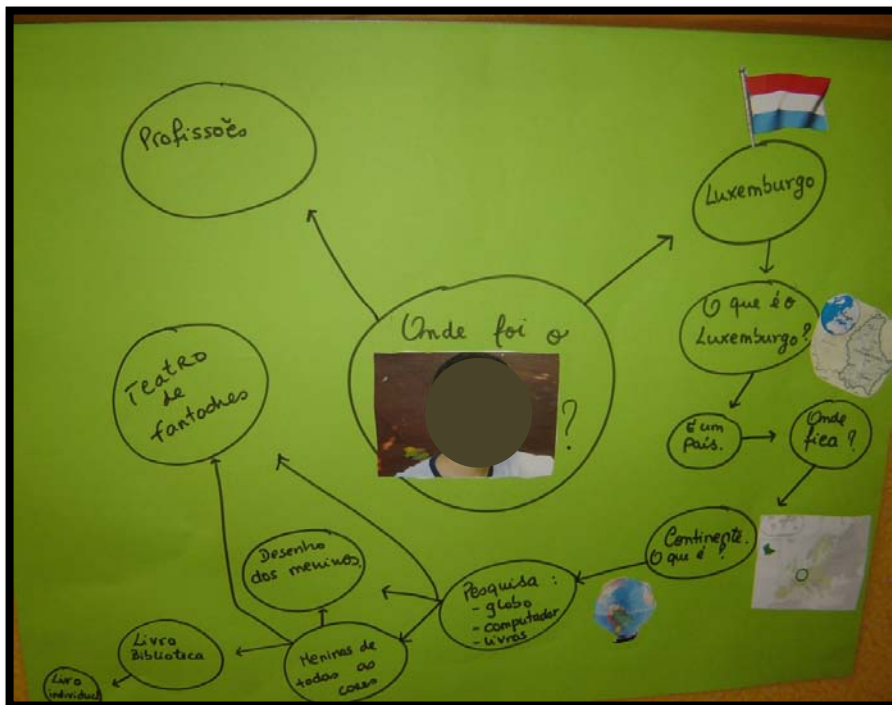




Apêndice 12 - Grandes intenções do projeto

- Explorar a temática dos diferentes espaços do mundo (Portugal, Luxemburgo e outros países que as crianças conhecem, onde se inserem no nosso planetas: os diferentes continentes);
- Abordar conceitos relacionados com o Planeta Terra (continentes) com recurso ao globo e à projeção do planisfério;
- Comentar o tema da multiculturalidade;
- Sensibilizar para conceitos sobre amizade entre os meninos de cores diferentes;
- Adquirir/ Consolidar hábitos de respeito pelas pessoas de cor diferente;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas – Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Dramática (oral / verbal, mímica/ gestual) como meios de relação (verbal versus gestual versus visual), de informação (transmissão de conteúdos), de sensibilização estética e de compreensão do mundo (diferentes povos/raças);
- Despertar a curiosidade natural das crianças, o pensamento crítico e a imaginação/criatividade;
- Explorar a dramatização partindo de fantoches;
- Enriquecer a área da leitura com livros elaborados com a colaboração das crianças;
- Incluir a participação das famílias na pesquisa sobre variados subtemas do projeto;
- Abordar a temática das profissões.

Apêndice 13 - Teia inicial



Apêndice 14- “Saber o que é o Luxemburgo”



O que aprendemos sobre o Luxemburgo:

“Demora-se muito a lá chegar de carro” (A.L.)

“De avião demora-se menos horas” (T.P.)

“Lá há lebres” (H.)

“Arranja-se muito dinheiro” (T.)

“É um país” (R.)

“Fica ao lado de França, da Bélgica e da Alemanha”
(T., M. e J.)

“Há muitos animais” (A.)

“Tem uma bandeira azul, branca e vermelha” (M.G.)

“É longe e só podemos ir de avião” (H.)

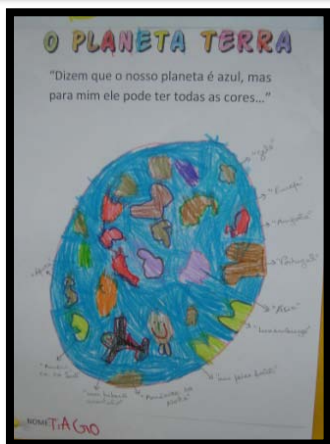
“Há peixes que se chamam trutas” (B.)

“É muito pequeno, mais pequeno do que Portugal”
(S.)

“Eles falam luxemburguês, alemão e francês” (A.L.)

“Há muitas florestas e jardins” (M.F.)

Apêndice 15 - "Um desenho de uma grande roda dos meninos de todas as cores e dos continentes."



Apêndice 16- “Uma história para a nossa biblioteca”



Apêndice 17 - “Fantoches.” + “Um teatro para mostrar às outras salas.”



Apêndice 18 - “Falar sobre as profissões!”

“O que queremos ser quando formos grandes”:

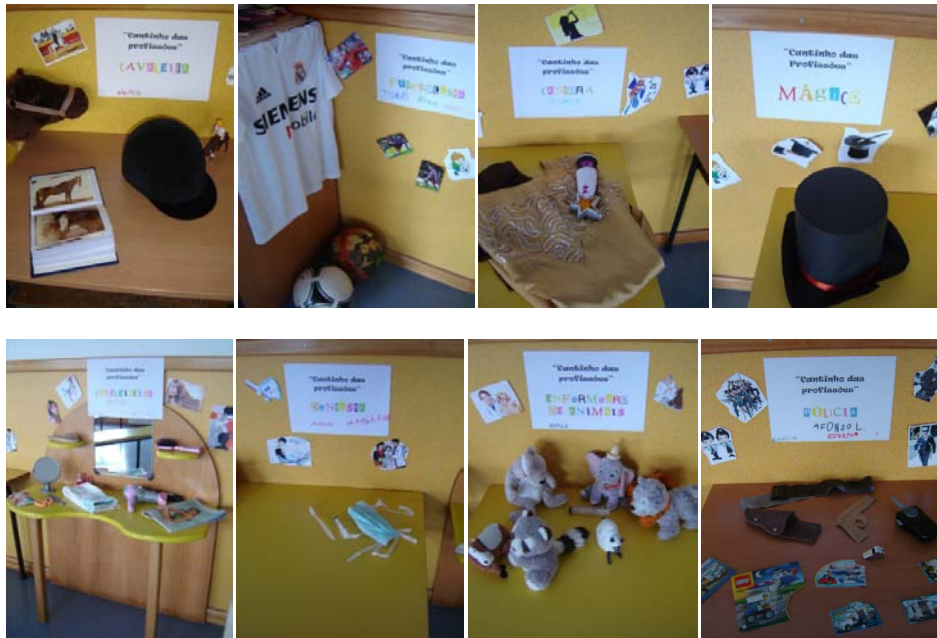
- * Cabeleireiras – 2
- * Polícia – 4
- * Futebolista – 4
- * Música/Cantora – 1
- * Piloto de avião – 1
- * Enfermeiro de animais – 1
- * Dentista – 2
- * Cavaleira – 1
- * Mágico - 1



PAI E MÃE:

NO PROJETO “ONDE FOI O T. G.?” FALÁMOS SOBRE AS PROFISSÕES. POR FAVOR, AJUDEM-NOS A PESQUISAR COISAS DA NOSSA PROFISSÃO. NA PRÓXIMA SEMANA VAMOS TRAZER, PARA A SALA, UM OBJETO DA NOSSA PROFISSÃO OU O QUE PESQUISÁMOS. TAMBÉM PODEMOS EMPRESTAR AOS AMIGOS.

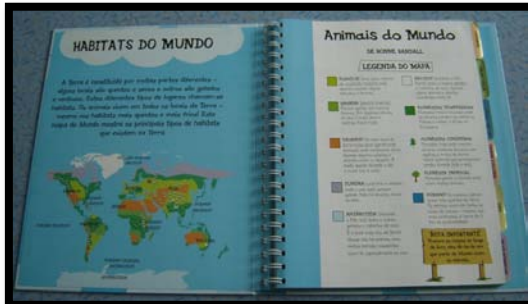
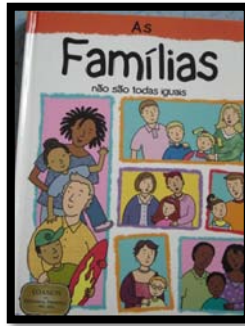
GRUPO DOS 5/6 ANOS



Apêndice 19 - "Fazer jogos sobre os animais dos continentes"



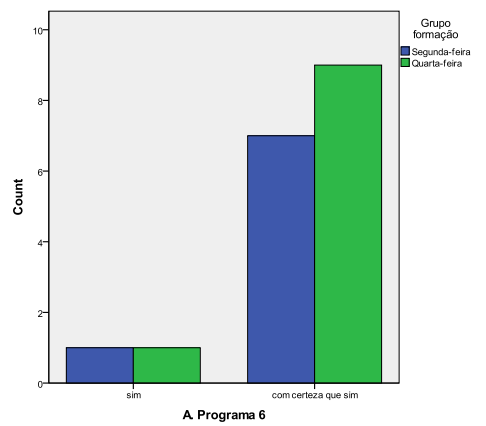
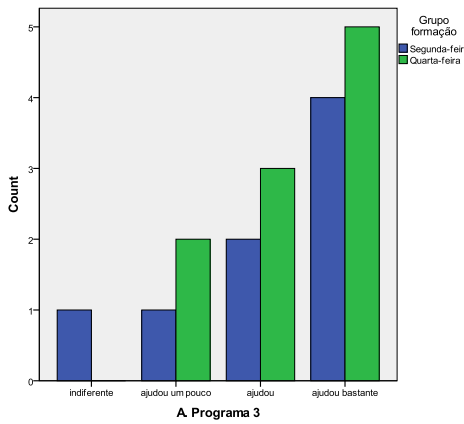
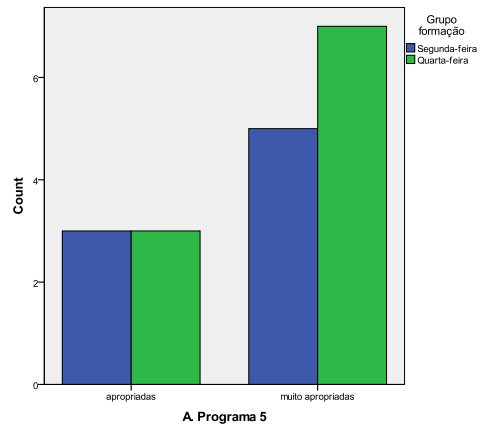
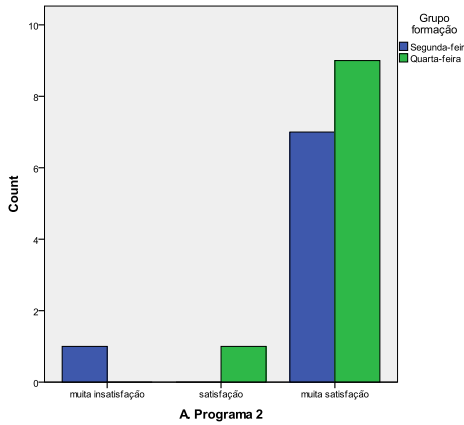
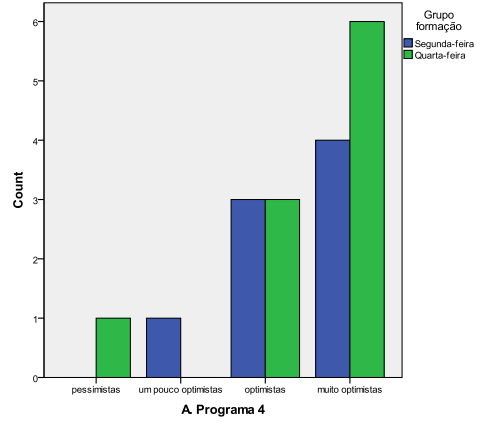
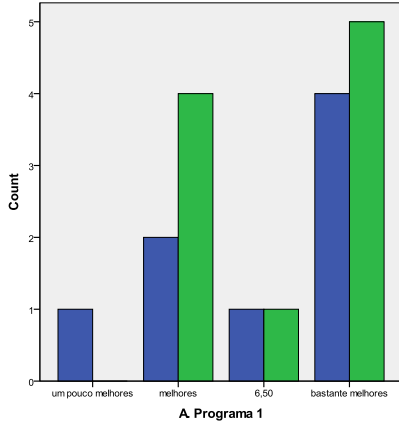
Apêndice 20 - Principais domínios envolvidos

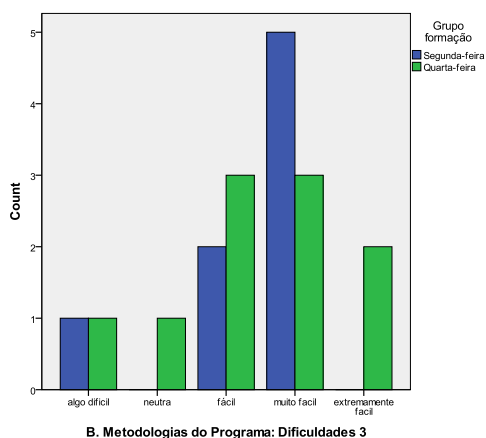
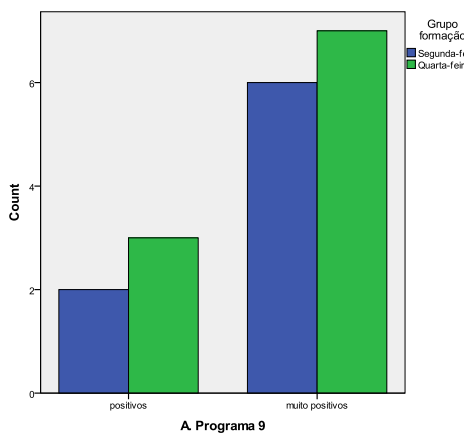
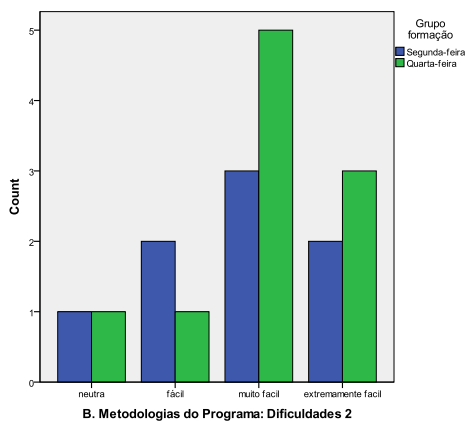
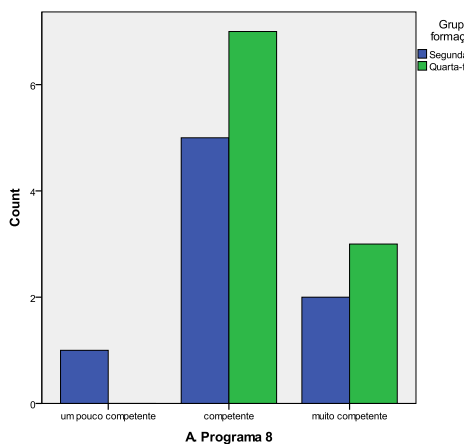
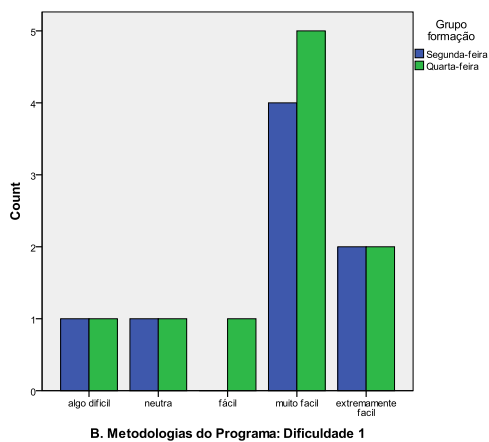
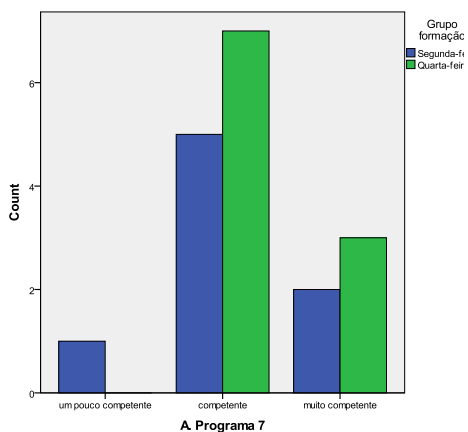


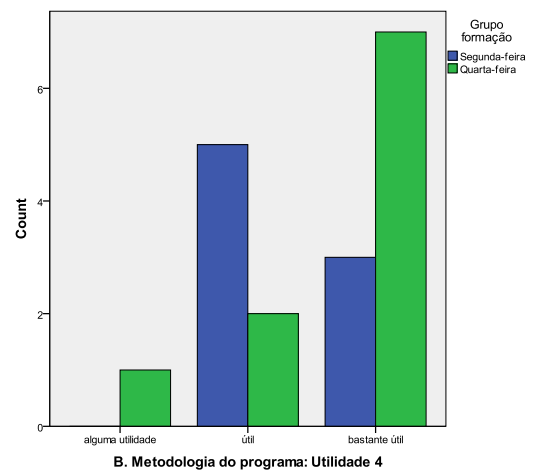
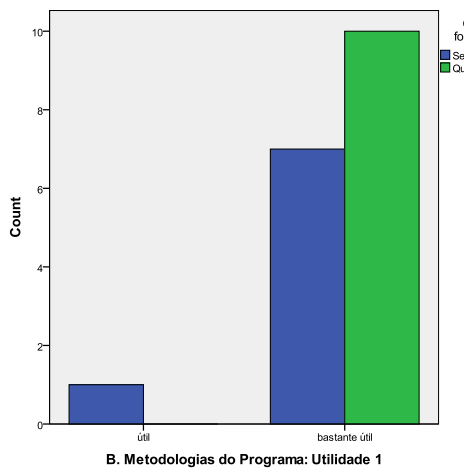
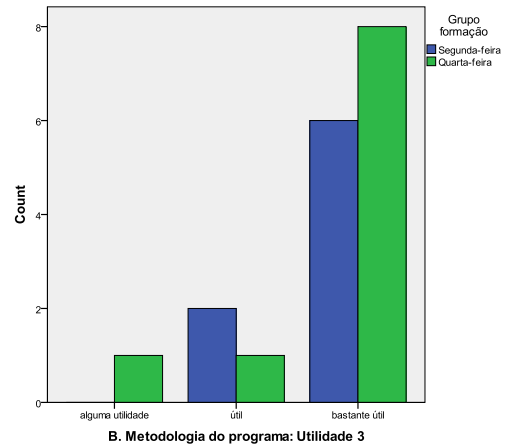
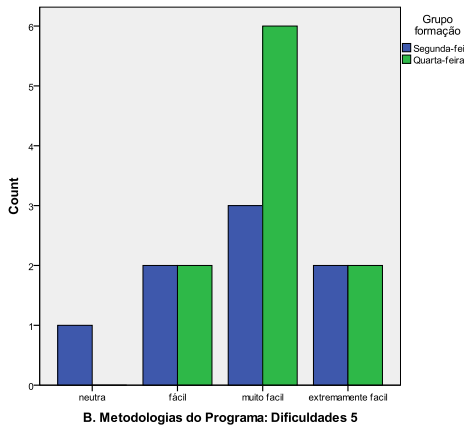
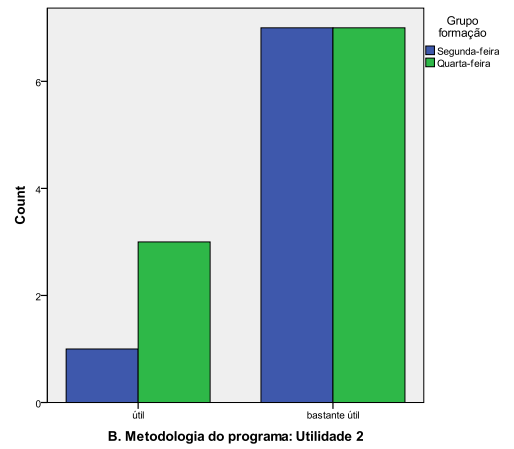
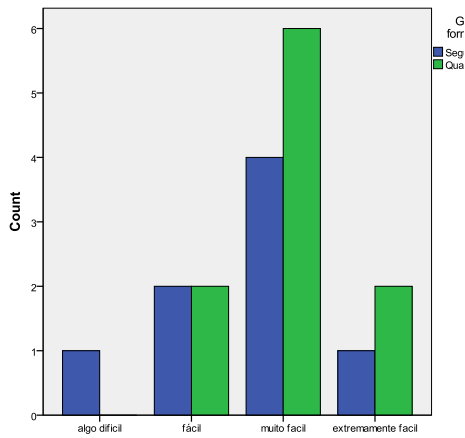
Apêndice 21 – Teia final

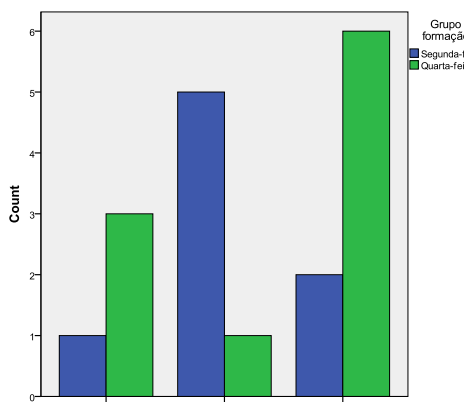


Apêndice 22 – Dados de investigação

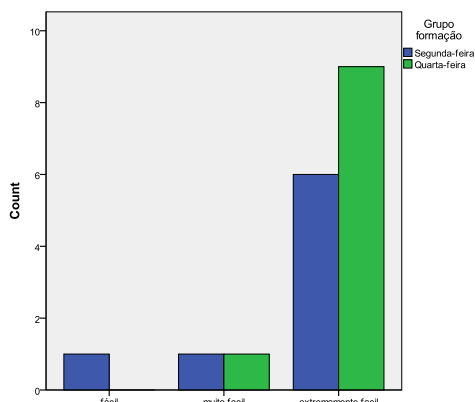




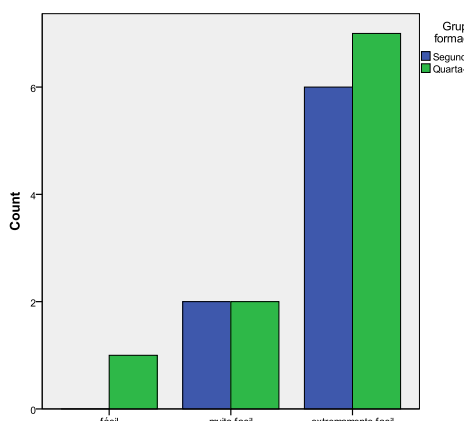




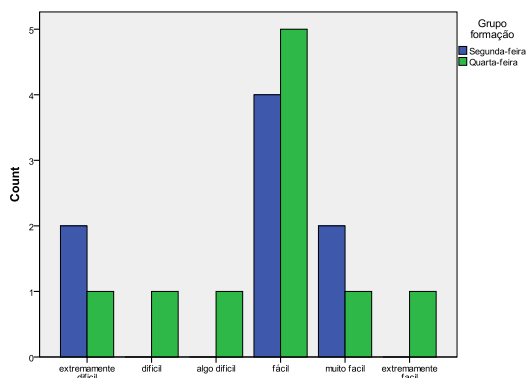
B. Metodologia do programa: Utilidade 5



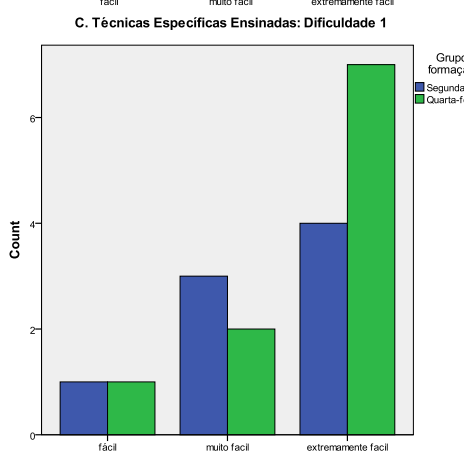
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Dificuldade 3



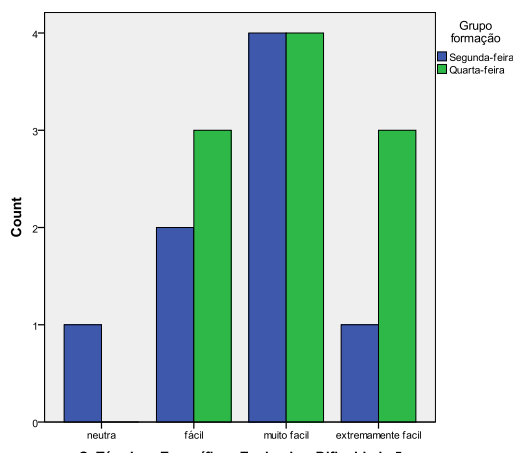
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Dificuldade 1



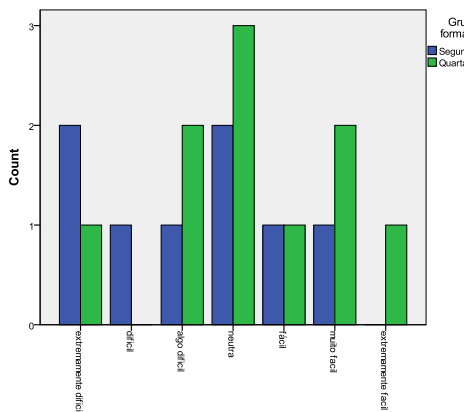
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Dificuldade 4



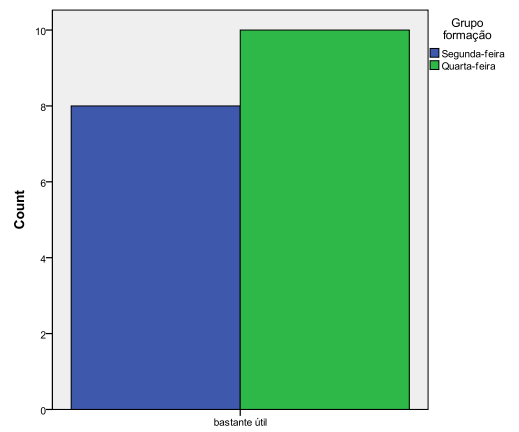
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Dificuldades 2



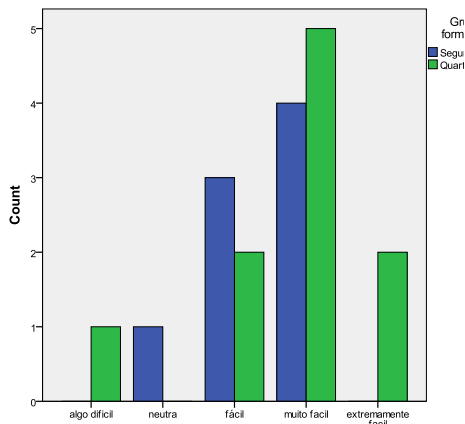
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Dificuldade 5



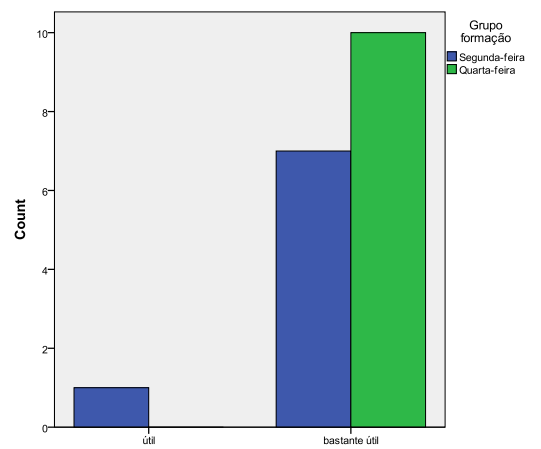
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Dificuldade 6



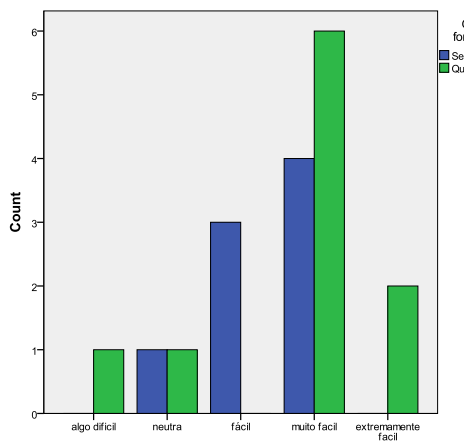
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Utilidade 1



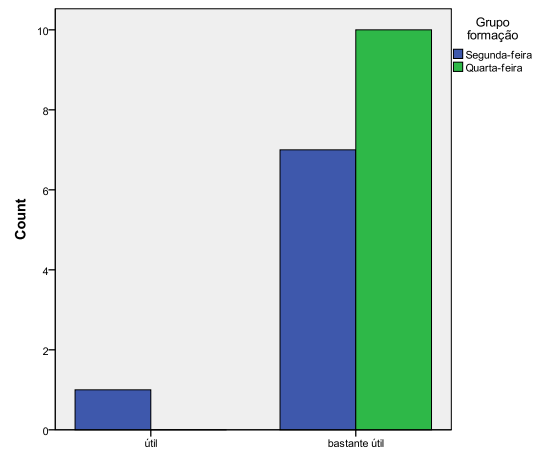
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Dificuldade 7



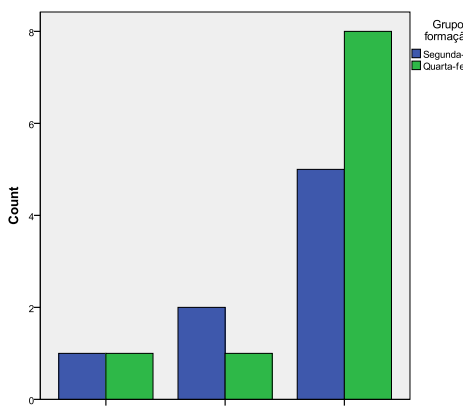
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Utilidade 2



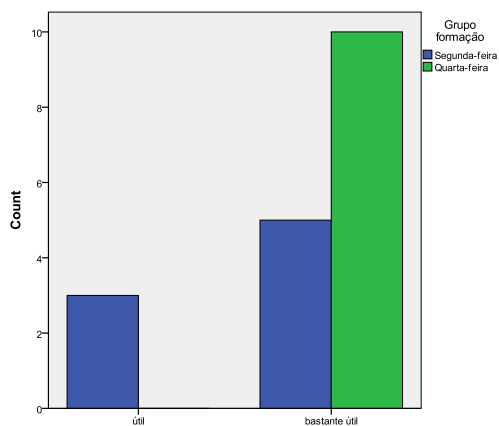
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Dificuldade 8



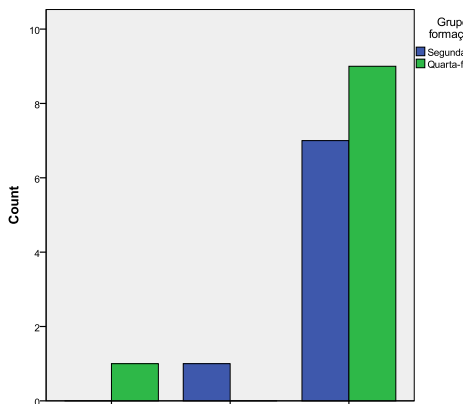
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Utilidade 3



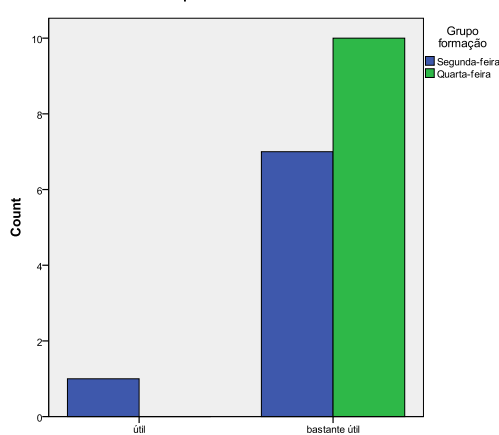
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Utilidade 4



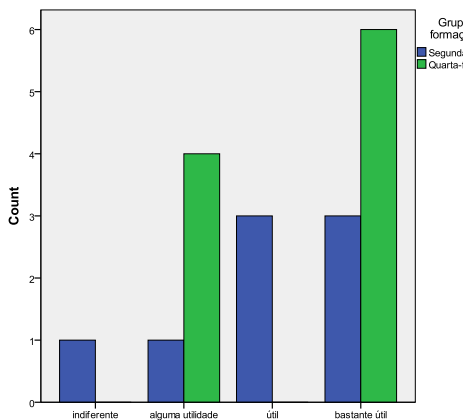
C. Técnicas Específicas Utilizadas: Utilidade 7



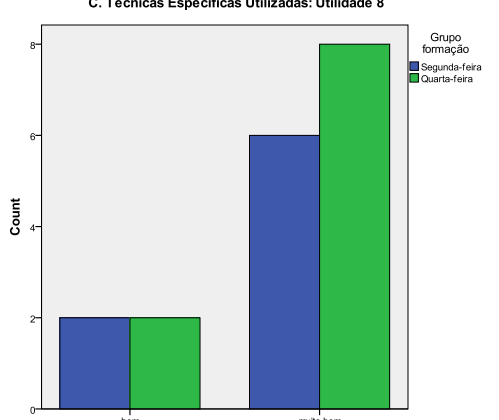
C. Técnicas Específicas Ensinadas: Utilidade 5



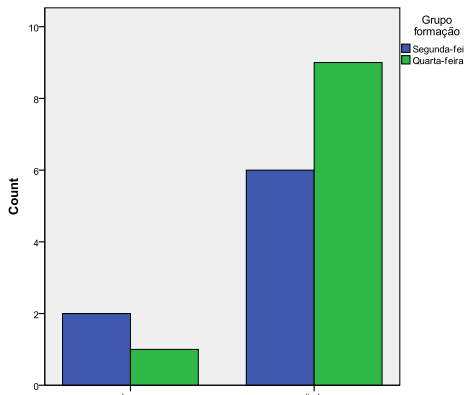
C. Técnicas Específicas Utilizadas: Utilidade 8



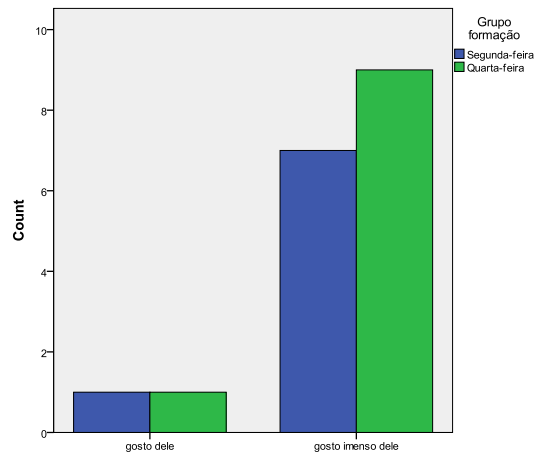
C. Técnicas Específicas Utilizadas: Utilidade 6



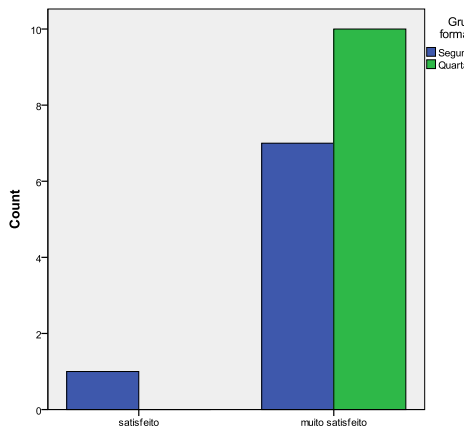
D. Avaliação do Dinamizadores 1



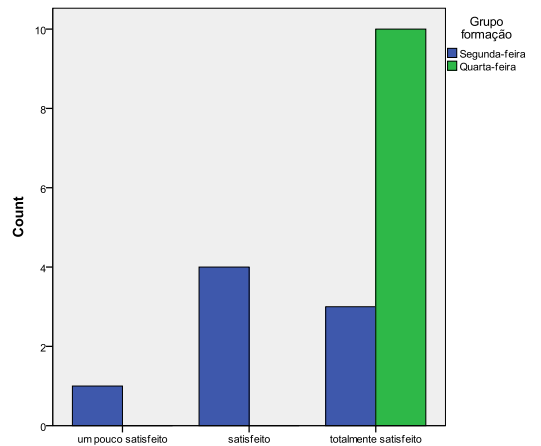
D. Avaliação dos Dinamizadores 2



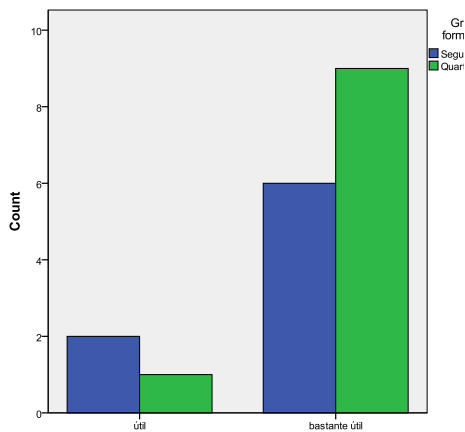
D. Avaliação dos Dinamizadores 5



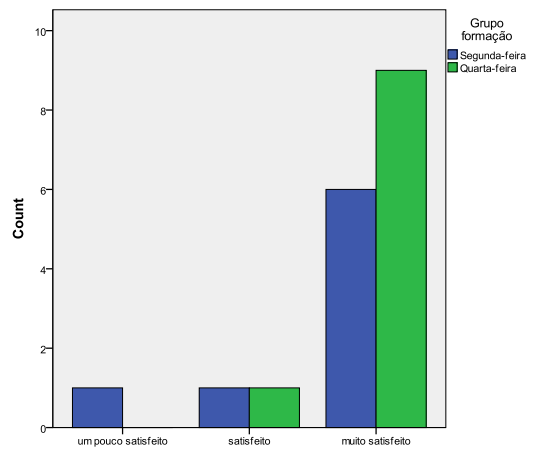
D. Avaliação dos Dinamizadores 3



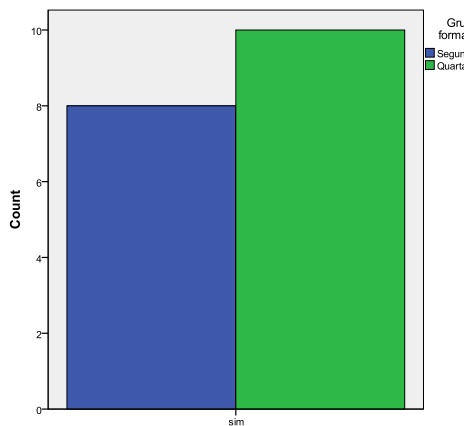
E. Grupo de Pais 1



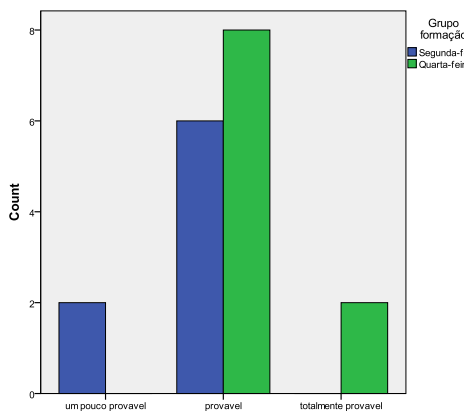
D. Avaliação dos Dinamizadores 4



E. Grupo de Pais 2



E. Grupo de Pais 3



E. Grupo de Pais 4

Apêndice 23 – Categorização de respostas abertas

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO PROGRAMA	UTILIDADE	<p><u>Segunda-feira</u></p> <p>“Corrigir as minhas ‘incapacidades’ e/ou falta de conhecimento.”;</p> <p>“Não existe uma parte mas sim um todo, todo o programa em si foi importante e trouxe imensas conquistas.”;</p> <p>“Todo o programa.”;</p> <p>“Todos.”;</p> <p>“Achei todos os temas interessantes e úteis.”; “Gostaria também que pudesse ter sido discutida a interação com outros membros da família.”;</p> <p>“Elogio; Brincar; Tabela de pontos.”;</p> <p>“Tudo.”;</p> <p>“Consequências lógicas e recompensas (autocolantes!).”.</p>
		<p><u>Quarta-feira</u></p> <p>“Técnicas específicas, principalmente a do tempo de pausa.”;</p> <p>“O ignorar. Penso que a parte dos elogios e das recompensas também será muito útil.”;</p> <p>“Gostei especialmente das consequências lógicas e do elogiar”;</p> <p>“Todas as partes foram úteis, mas as mensagens ‘EU’ ficaram de uma forma mais intensa e utilizo sempre que preciso.”;</p> <p>“Tudo. Foi maravilhoso aprender a saber lidar com as situações.”;</p> <p>“Não houve parte a realçar, mas sim o todo.”;</p> <p>“Saber quando ignorar e quando castigar e recompensar.”;</p> <p>“A parte do programa que fez a viragem na</p>

		<p>resolução dos problemas com os meus filhos foi a estratégia da recompensa.”;</p> <p>“O programa foi todo útil pois teve uma sequência lógica e progressiva dos conteúdos abordados.”.</p>
	ASPETOS MAIS AGRADÁVEIS	<p><u>Segunda-feira</u></p> <p>“Elogiar, ignorar, brincar.”;</p> <p>“Tudo.”;</p> <p>“Gostei igualmente de todos os temas. Aqueles que mais imediatamente foram talvez brincar, elogiar, mensagens EU.”;</p> <p>“De tudo um pouco, mas gostei mais do elogio.”;</p> <p>“Achei todos os temas interessantes e úteis.”; “Resolução de problemas.”;</p> <p>“Limites, ordens, resolução de problemas e mensagens ‘eu’.”</p>
	ASPETOS MENOS AGRADÁVEIS	<p><u>Quarta-feira</u></p> <p>“Tempo de pausa.”;</p> <p>“Gostei mais da parte do brincar!”;</p> <p>“Sem dúvida consequências lógicas, brincar, limites, mensagens eu e elogiar”;</p> <p>“Brincar, convívio, elogiar e outros.”;</p> <p>“Tempo pausa é um dos meus favoritos, mas todos são impecáveis.”;</p> <p>“Todas as técnicas mas as mensagens Eu são eficazes.”;</p> <p>“Todos são importantes.”;</p> <p>“Tudo foi importante.”;</p> <p>“Tudo isto é importante para o sucesso de bem educar, não excludo nenhum.”.</p>
	ASPETOS MENOS AGRADÁVEIS	<p><u>Segunda-feira</u></p> <p>“O conteúdo poderia ter sido dado em menos tempo, no entanto aceito por 2 factores: - participação activa do grupo, - entendo que temos ‘tempos’ diferentes.”;</p> <p>“Não tenho nada a referir.”;</p>

		<p>“Nada.”;</p> <p>“A participação dos pais por vezes não ia de encontro ao tema da sessão. Essas discussões eram algumas vezes interessantes mas outras vezes eram pouco interessantes.”;</p> <p>“Nada.”;</p> <p>“O horário.”;</p> <p>“Tempos de pausa.”</p> <hr/> <p><u>Quarta-feira</u></p> <p>“O ter terminado.”;</p> <p>“Nada. Gostei muito de tudo e ajudaram-me bastante a ‘crescer’ como mãe”;</p> <p>“Nada.”;</p> <p>“Nada”;</p> <p>“Tempo de pausa.”;</p> <p>“A abertura do grupo.”;</p> <p>“Não consigo identificar nada, só tenho pena de ter faltado (por impossibilidade) a algumas sessões.”.</p> <hr/> <p><u>Segunda-feira</u></p> <p>“Mais concentrado, mais exemplos práticos.”</p> <p>“O grupo ser mais homogéneo na idade das crianças.”;</p> <p>“Talvez falar-se na idade das minhas filhas (porque existe aqui pessoas que têm filhos de outra idade).”;</p> <p>“Gosto do formato. Lembro-me que numa sessão foram mostrados pequenos filmes. As situações eram muito extremas e longe dos nossos problemas. É apenas um pequeno pormenor que podia ser melhorado.”;</p> <p>“Poder expandir o programa para mais assuntos como a ‘adolescência’ por exemplo.”;</p>
	<p>SUGESTÕES</p>	

		<p>“Talvez abordar mais casos práticos.”.</p> <p><u>Quarta-feira</u></p> <p>“Acho que seria útil haver daqui a mais ou menos um ano mas uma dose porque entretanto o Rodrigo vai crescer e na altura seria importante ‘relembrar’ estes conceitos!”;</p> <p>“Ter mais sessões”;</p> <p>“Acho que a presença dos miúdos por alguns instantes seria legal vê-los cá com os pais.”;</p> <p>“Esteve tudo muito bem!!!”;</p> <p>“Os materiais disponibilizados podiam ser melhorados.”;</p> <p>“Poderia ter sido dado mais tempo a alguns temas (mais cerca de duas sessões) que em função do grupo, geraram mais intervenções e, assim, menos tempo para análise.”;</p> <p>“Ter mais conteúdos, mais horas.”.</p>
	<p>APOIO COMPLEMENTAR</p>	<p><u>Segunda-feira</u></p> <p>“Não”;</p> <p>“Não”;</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Não.”;</p> <p>“Não.”;</p> <p>“Não.”;</p> <p>“Não foi necessário.”.</p> <p><u>Quarta-feira</u></p> <p>“Não”;</p> <p>“Não.”;</p> <p>“Não.”;</p> <p>“Sim, pois a minha filha ficava no infantário.”;</p> <p>“Apoio do infantário”;</p> <p>“Não”;</p> <p>“Sim, foi disponibilizada, mas não foi</p>

		necessária.”; “Não”.
	APOIO ADICIONAL	<p><u>Segunda-feira</u> “Neste momento não, mas esta formação deu-me a certeza de que assim que não souber ou tiver dúvidas vou pedir ajuda”; “Não... O que não quer dizer que pontualmente não possa precisar.”; “Não.”; “Não.”; “Não.”; “Sim. Gostava de poder aprofundar a ‘adolescência’ para poder lidar com a minha filha mais velha, sem entrar em guerra.”; “Acho que não.”</p> <p><u>Quarta-feira</u> “Não”; “Penso que não.”; “Acho que aprendi imenso, talvez no futuro possa precisar, mas no momento não.”; “Por agora é usar tudo que se aprendeu.”; “Não”; “Não”; “Não”; “Este tipo de formação é sempre importante e o seu prolongamento constituiria um apoio adicional necessário.”.</p>
	BENEFÍCIOS DA PARTICIPAÇÃO	<p><u>Segunda-feira</u> “Corrigir birras e comportamentos – ganhei qualidade de tempo”; “A minha filha deixar a chupeta, de dormir com fralda, de beber leite pelo biberon pela manhã e eu própria ter mais calma a lidar com os meus filhos.”; “Partilha de experiencias; principais linhas</p>

		<p>orientadoras na definição de regras e estratégias para as colocar em prática, evitando desvios comportamentais.”;</p> <p>“Foi tudo bom.”;</p> <p>“O programa constituiu um momento importante de reflexão. Concordei com as estratégias discutidas e tento aplicá-las.”;</p> <p>“Tentar mudar para melhor e conseguir em alguns aspectos.”;</p> <p>“Melhor reflexão familiar.”;</p> <p>“Entendimento de comportamentos inapropriados e formas de atuação.”</p> <hr/> <p><u>Quarta-feira</u></p> <p>“Aprendi a estabelecer objectivos concretos e objectivos”;</p> <p>“Sim menos stressada. A parte do aprender a ignorar foi mesmo muito importante e benéfico pois com o facto de eu ignorar os comportamentos de birra o Rodrigo deixou de fazer os espasmos de choro que fazia.”;</p> <p>“Sem dúvida todos os conselhos sábios e experiência partilhada com todos os elementos.”;</p> <p>“A aprendizagem. E o convívio com outros pais. Acho que foi bom conhecer outras famílias”;</p> <p>“Educação de nossos filhos”;</p> <p>“Ser melhor pai e melhor como pessoa.”;</p> <p>“Conseguir resolver alguns problemas que tinha com os meus filhos e no ambiente familiar, melhorando substancialmente o tempo que passamos juntos”;</p> <p>“Crescimento pessoal. Consolidação e aprendizagem de novas estratégias”.</p>
--	--	---