

Unidade Curricular de Prática Pedagógica em
Educação de Infância

**Como planificar de acordo com as caraterísticas e
necessidades dos diferentes contextos, nomeadamente
no que concerne à heterogeneidade das crianças e
dos respetivos grupos**

**Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre na
Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar**

Andreia Sofia dos Santos Damas

Orientadora:
Professora Marta Uva

Coorientadora:
Professora Maria João Cardona

Agradecimentos

Com a finalização deste relatório síntese, gostaria de deixar o seu sincero agradecimento a todos aqueles que o tornaram possível, seja pela ajuda prestada como pelo apoio emocional.

Em primeiro lugar gostaria de prestar os meus mais sinceros agradecimentos à minha orientadora, a Professora Marta Uva, por todo o acompanhamento e aconselhamento prestados ao longo do trabalho desenvolvido.

Em segundo lugar gostava de deixar uma palavra de gratidão às educadoras cooperantes, pois com a sua ajuda (ao longo dos estágios em creche e em jardim de infância) consegui desenvolver diversas competências e colmatar lacuna que me ajudarão na futura prática profissional.

Em terceiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais, à minha irmã e a duas grandes amigas, pelo apoio e paciência demonstrados de todo o meu percurso, pois sem eles nunca teria conseguido chegar até aqui.

Por último pretendo deixar o meu reconhecimento a uma amiga e também educadora de infância, na medida em que esteve sempre disponível para me ajudar ao longo da licenciatura e do mestrado, disponibilizando os seus materiais para o trabalho que desenvolvi ao longo do meu percurso.

A todos, um muito obrigada.

Resumo

Este relatório síntese surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e nele está retratado todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância (que se desenrolou em dois contextos de estágio distintos: creche e jardim de infância), bem como a apresentação do respetivo percurso de desenvolvimento profissional e investigativo.

A pesquisa efetuada desenvolveu-se em torno da questão: Como planificar de acordo com as características e necessidades dos diferentes contextos, nomeadamente no que concerne à heterogeneidade das crianças e dos respetivos grupos? De forma a procurar respostas para esta questão de investigação, recorri-me do método por investigação qualitativa, privilegiando como instrumentos de recolha de dados, a entrevista semi-diretiva a três educadoras de infância.

Este estudo permitiu-me refletir quanto aos pressupostos essenciais para uma boa e eficaz planificação/ação, tendo em conta a diferenciação pedagógica. Uma vez que o papel do educador prende-se com a necessidade de perceber quais os aspetos essenciais a ter em conta durante o processo de planificação, de forma a ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, e da heterogeneidade existente na sala, este estudo permitiu-me compreender que todas as componentes da planificação, nomeadamente os objetivos, as estratégias e a avaliação deverão ser refletidos e operacionalizados em função dos grupos e das crianças em particular, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

Palavras-chave: Planificação/ação; Diferenciação pedagógica; Necessidades/interesses; Heterogeneidade.

Abstract

This summary report emerged from the Master's Degree in Preschool Education and it details all the work undertaken throughout the academic year of 2011/2012 in the context of the Course Unit on Teaching Practice for Early Childhood Education (which took place in two distinct training settings: a nursery school and a kindergarten), as well as presenting the respective professional and investigative development path.

The focus of the research was on the following issue: How does one plan according to the features and needs of different settings, namely with regards to the heterogeneity of the children and the respective groups? In order to pursue this matter, I applied the qualitative research method, and privileged semi-directive interview with three preschool teachers as a data-gathering tool.

This study has enabled me to reflect on the core assumptions for good and effective planning/action, which takes account of pedagogical differentiation. Insofar as the role of the educator is tied in with the need to understand which core features should be taken into consideration during the planning process, in order to meet the needs and interests of the children, and the heterogeneity which prevails in the classroom, this study has helped me to realize that all of the components of planning, i.e. the objectives, strategies and assessment, must be reflected and operationalized in consonance with the groups and the children in particular, so that the teaching/learning process can take place.

Keywords: Planning/action; Pedagogical differentiation; Needs/interests; Heterogeneity.

Índice Geral

Introdução	1
Parte I – Estágio	3
1. Caracterização dos Contextos de Estágio	3
1.1. Contexto de Estágio em Creche	3
1.1.1. caracterização da instituição	3
1.1.2. caracterização do projeto educativo da instituição	4
1.1.3. metodologia de trabalho utilizada pela educadora cooperante	4
1.1.4. caracterização da sala e do grupo	5
1.1.5. caracterização do projeto de estágio	5
1.2. Contexto de Estágio em Jardim de Infância	7
1.2.1. caracterização da instituição	7
1.2.2. caracterização do projeto educativo do agrupamento, do projeto educativo da instituição e do projeto curricular de grupo	7
1.2.3. metodologia de trabalho utilizada pela educadora cooperante	10
1.2.4. caracterização da sala e do grupo	10
1.2.5. caracterização do projeto de estágio	11
2. Percorso de Desenvolvimento Profissional	13
2.1. Contexto de Estágio em Creche	13
2.2. Contexto de Estágio em Jardim de Infância	17
2.3. Síntese comparativa dos dois estágios	21
3. Percorso Investigativo	23
3.1. Contexto de Estágio em Creche	23
3.2. Contexto de Estágio em Jardim de Infância	25
3.3. Surgimento/Emergência da Questão de Investigação	26
Parte II – Investigação	28
1. Problemática e sua Justificação	28
2. O Processo de Planificação na Educação Pré-escolar – Uma Abordagem Teórica	29
2.1. A Planificação no Quadro da Gestão Curricular	29
2.1.1. as orientações curriculares para a educação pré-escolar	31
2.2. Processo de Planificação	32
2.2.1. a definição de objetivos	32
2.2.2. estratégias e atividades	33

2.2.3. a avaliação	33
2.3. A Diferenciação pedagógica	35
2.4. O Papel do Educador e a Planificação do Trabalho Educativo	36
2.4.1. fases da carreira	36
3. Metodologia	39
3.1. Tipo de Estudo	39
3.2. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	39
4. A Perspetiva do Educador face ao Processo de Planificação - Apresentação e Análise dos Dados	41
4.1. Caraterização dos entrevistados	41
4.2. Conceção/Planificação	41
4.3. Operacionalização	43
4.4. Avaliação	45
5. Síntese dos dados	47
Reflexão Final	51
Referências Bibliográficas	54
Anexos	

Índice de Anexos

Anexo A – Rotina diária da sala de creche

Anexo B – Calendarização semanal da sala de creche

Anexo C - Registo fotográfico da sala de jardim de infância

Anexo D - Autorização para as entrevistas semi-diretivas e divulgação dos respetivos dados

Anexo E – Guião de entrevista

Anexo F – Transcrição das entrevistas

Anexo G – Análise das Entrevistas

Anexo H – Síntese comparativa, das entrevistas

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi proposta a realização de um relatório síntese que abordasse os aspetos mais importantes ocorridos no percurso de desenvolvimento profissional, enquanto estagiários deste mesmo mestrado.

Este mesmo trabalho começa com o relatório dos estágios em creche e jardim de infância, realizados ao longo do mestrado, onde apresento uma análise reflexiva de todo o meu percurso, ou seja, os aspetos positivos e negativos, e as dificuldades reveladas (autoavaliação), bem como a caracterização de ambos os estágios (creche e jardim de infância) e respetivos projetos de intervenção.

Também vem devidamente contextualizado o surgimento/emergência da minha questão de investigação: como planificar de acordo com as características e necessidades dos diferentes contextos, nomeadamente no que concerne à heterogeneidade das crianças e dos respetivos grupos, ou seja, em que contexto de estágio surgiu e porquê, bem como as dúvidas/dificuldades reveladas ao longo dos estágios, mas que não evoluíram para questão e investigação.

A problemática por mim escolhida surgiu em contexto de creche, devido ao receio evidenciado, no que diz respeito à planificação para crianças tão pequenas. Para responder a esta questão realizei um conjunto de leituras (revisão da literatura) que me levaram à compreensão, em primeiro lugar, de questões ligadas à planificação no quadro da gestão curricular.

Através da pesquisa efetuada, pude perceber que o currículo pode ser definido como um conjunto de aprendizagens organizadas e estruturadas que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças em contexto escolar, enquanto que a gestão curricular prende-se com a gestão que o educador/professor faz do currículo existente, ou seja, é ele que define os objetivos a alcançar e os conteúdos a “lecionar” (Roldão, 1999).

No momento de organização do currículo, é necessário definir momentos em que a criança descobre por si mesma através da interação com o meio (Ribeiro, 1990), e incluir a organização do ambiente educativo. O ambiente educativo também deverá ser um ponto a ter em conta no currículo, na medida em que se revela uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, pois ao definirmos regras e rotinas estamos a desenvolver competências nas crianças (Emmer, 1985, citado por Ferreira e Dos Santos, s.d.).

Posteriormente, tive a oportunidade de analisar a forma como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar encaram as questões do currículo.

Por fim, efetuei uma revisão da literatura ligada às questões da planificação e à diferenciação pedagógica, bem como ao papel do educador e a planificação do trabalho educativo.

A pesquisa também envolveu a realização de uma entrevista semi-diretiva, a três educadoras de infância, que me ajudaram a ter uma maior noção de todas as questões ligadas à diferenciação pedagógica, ou seja, ter opiniões de profissionais que estão na prática e que todos os dias são confrontados com esta situação.

Assim sendo, este trabalho divide-se em duas partes. A primeira parte reparte-se em três capítulos. O primeiro capítulo destina-se à caracterização dos contextos de estágio em contexto de creche e jardim de infância, mencionando aspetos ligados à caracterização das instituições e dos projetos pertencentes às mesmas. Neste capítulo é apresentada, ainda, a caracterização das salas de estágio, dos grupos de crianças e das metodologias utilizadas pelas educadoras cooperantes, bem como dos projetos de estágio por mim concebidos, em conjunto com as colegas de estágio.

O segundo capítulo destina-se à apresentação do meu percurso de desenvolvimento profissional de ambos os estágios, referindo os aspetos positivos e negativos, e as dificuldades reveladas (autoavaliação). Terminarei com uma breve síntese comparativa dos mesmos.

No terceiro o último capítulo farei uma exposição quanto do meu percurso investigativo, ou seja, as primeiras questões que surgiram ao longo dos estágios e respetiva revisão da literatura, bem como o surgimento/emergência da questão de investigação.

Por sua vez, a segunda parte está destinada à investigação. Esta segunda parte é composta por cinco capítulos. O primeiro é destinado à problemática e sua justificação, e o segundo ao processo de planificação na educação pré-escolar – uma abordagem teórica, ou seja, à planificação no quadro da gestão curricular, interligado com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; ao processo de planificação (definição de objetivos, estratégias/atividades e avaliação); à diferenciação pedagógica; e ao papel do educador na planificação do trabalho educativo, fazendo referência às fases da carreira docente.

O terceiro capítulo faz referência à metodologia utilizada durante o processo de investigação (tipo de estudo e instrumentos de recolha de dados), enquanto que o quarto e quinto capítulos apresentam a perspetiva do educador face ao processo de planificação (análise dos dados recolhidos e síntese comparativa).

O presente relatório síntese conclui-se com uma reflexão final, reflexão essa que irá espelhar as principais conclusões retiradas através da elaboração deste trabalho e implicações no desenvolvimento profissional.

Por último, estão evidentes as referências bibliográficas e os anexos que ajudarão à compreensão do trabalho desenvolvido.

Parte I – Estágio

Ao longo do meu percurso em Mestrado em Educação Pré-Escolar realizei dois estágios, um em creche e outro em jardim de infância, ambos com duração de dez semanas. Estes estágios iniciaram-se com duas semanas de observação (no caso do estágio em creche) e com uma semana de observação (no caso do estágio em jardim de infância), estando as restantes destinadas a processos de planificação e ação pedagógica.

Estes mesmos estágios surgiram com objetivos pedagógicos para os alunos do presente Mestrado, de forma a poderem desenvolver competências na área da creche e do jardim de infância. Posto isto, os objetivos definidos para os estágios, de acordo com o programa da Unidade Curricular de prática pedagógica em educação e infância, foram:

- Conhecer o contexto e problemáticas da Creche e do Jardim de Infância;
- Interagir pedagogicamente com todos os intervenientes na ação educativa;
- Desenvolver uma atitude analítica e reflexiva face a situações de prática profissional e institucional, vivenciadas;
- Mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização das situações da prática profissional;
- Desenvolver competências de atuação como profissionais de educação, nomeadamente: observar e analisar contextos e situações; planificar ações adequadamente; desenvolver coerente e fundamentadamente estratégias de trabalho; avaliar os resultados alcançados.
- (Auto) avaliar o seu desempenho explicitando e analisando o porquê dos aspetos mais e menos conseguidos (Colaço, Luís, Santos e Uva, 2011/2012).

Posso afirmar que ambos os estágios foram muito enriquecedores, pois contribuíram para a minha aprendizagem enquanto futura educadora de infância e possibilitaram a aplicação de conhecimentos teóricos, adquiridos ao longo das Unidades Curriculares, essenciais a uma planificação e ação adequadas aos grupos de crianças.

1. Caraterização dos Contextos de Estágio

1.1. Contexto de Estágio em Creche

1.1.1. caraterização da instituição.

É de constatar que a creche onde efetuei este estágio situava-se na cidade de Santarém, freguesia de Marvila. Era numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos e com mais duas valências (jardim de infância e Atividades de Tempos Livres (ATL)).

Esta instituição encontrava-se numa edifício de rés-do-chão e 1º andar. No 1º andar era partilhado por quatro salas de Creche (berçário, sala de um ano, sala dos dois anos e sala familiar) e uma sala do Jardim-de-Infância (sala dos três anos). É de salientar que o Berçário e a Sala de 1 ano tinham um fraldário em comum e as restantes salas dispunham de casa de banho própria. Neste piso encontrava-se ainda o gabinete da Diretora Técnica, o vestiário para as funcionárias, uma casa de banho para adultos e os refeitórios referentes a cada um das valências (creche e jardim-de-infância). Existia ainda um espaço exterior com uma casinha e um escorrega onde as crianças podiam brincar.

O rés-do-chão destinava-se às restantes salas de Jardim-de-Infância (sala dos quatro e sala dos cinco anos), havendo ainda uma casa de banho em comum. Junto da sala dos quatro anos, existia ainda uma sala de ATL, de acesso exterior ao edifício.

1.1.2. caraterização do projeto educativo da instituição.

A Instituição onde realizei o meu estágio em creche trabalhava com o Modelo Curricular High/Scope, para esta mesma valência. Este Modelo Curricular baseia-se na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, que considera que a criança é um aprendiz ativo e que adquire competências mais eficazmente a partir das atividades que ela mesmo planeia, descobre e reflete.

O Modelo Curricular em questão privilegia aquilo que a criança sabe e deseja aprender, e parte desse conhecimento para desenvolver vários projetos de sala e de centros de interesse. A partir daqui, as crianças adquirem conhecimento escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando e fazendo experiências através das interações com o mundo, com as pessoas, com os materiais e com as ideias.

Como tal, este projeto assentava na promoção da autonomia e na aprendizagem ativa da criança.¹

1.1.3. metodologia de trabalho utilizada pela educadora cooperante.

A metodologia de trabalho da educadora cooperante não partia de um projeto educativo de sala, pois o mesmo não existia, mas sim da rotina diária (ver Anexo A) e da calendarização semanal (ver Anexo B) definida para cada uma das salas de creche. A partir da rotina diária, proporcionava momentos de aprendizagens, como por exemplo: ensinava as crianças a usarem o bacio, enquanto que na calendarização semanal estavam evidentes as áreas

¹ Informação adquirida através do Projeto Educativo da Instituição.

deveriam ser trabalhadas com as crianças, nomeadamente a linguagem, a expressão motora, plástica e musical, e a motricidade fina. A partir desta calendarização, a educadora desenvolvia as suas atividades, de modo a desenvolver os domínios pretendidos.

1.1.4. caracterização da sala e do grupo.

Na sala em que realizei o meu estágio apenas os brinquedos estavam acessíveis às crianças, podendo as mesmas escolher com quais pretendiam brincar. Os materiais de trabalho, mais precisamente os de expressão plástica, não estavam ao acesso das mesmas para sua segurança (por exemplo: podiam colocar tintas na boca), sendo apenas disponibilizados no momento de atividade orientada. Nesta sala, as atividades das crianças eram colocadas em placards, para que os pais pudessem ver o trabalho desenvolvido pelos filhos ao longo de cada semana.

A sesta diária era realizada nesta sala, sendo os colchões colocados após a ida das crianças para o almoço (nesta sala não utilizavam catres, pois os mesmos eram apenas usados a partir da sala dos dois anos).

O grupo era constituído por doze crianças (seis do sexo feminino e seis do sexo masculino) com idades compreendidas entre os onze e os vinte e três meses. Neste grupo não existiam crianças com necessidades educativas especiais.

As crianças demonstravam grande interesse nas atividades de expressão plástica, expressão musical e expressão motora. Segundo a educadora cooperante, as crianças deste grupo eram participativas nas atividades propostas, mostrando capacidade de concentração e envolvimento. Manifestavam-se, ainda, muito ativas e interativas com os adultos e restantes crianças.

Estas crianças não tinham atividades extracurriculares. Contudo, algumas delas permaneciam na creche até à hora do prolongamento e/ou componente de apoio à família.

1.1.5. caracterização do projeto de estágio.

Durante as duas semanas de observação pude perceber a rotina diária (ver Anexo A) do grupo, bem como as suas características, interesses e necessidades, de forma a elaborar um projeto de estágio direcionado e adequado ao contexto em questão. Estas características, interesses e necessidades passavam pela importância da realização de atividades que fossem ao encontro da individualidade de cada criança (como por exemplo: existiam duas crianças que não tinham iniciado a marcha e por isso houve a necessidade de ajustar algumas atividades,

de modo a que as mesmas pudessem participar), bem como do que lhes suscitava maior interesse ou fosse necessária a sua aprendizagem.

Nas restantes semanas tive a oportunidade de desenvolver o meu projeto de estágio em torno do “Eu” - o conhecimento de si próprio. O mesmo emergiu de uma situação observada no início do estágio com uma criança em especial: a criança em questão perdeu a sua chucha e foi questionado o desaparecimento da mesma, da seguinte forma: “a chucha é tua?”; a criança respondeu, abanando a cabeça dizendo que não. Foi-lhe feita uma nova pergunta: “a chucha é da ... (foi dito o nome da criança)?”; a criança respondeu, abanando a cabeça dizendo que sim. Perante isto, eu e a minha colega de estágio resolvemos abordar a noção/conceção que as crianças desta idade têm de si próprias.

Após a situação referida anteriormente, desenvolvi ao longo do estágio (juntamente com a minha colega), um trabalho em que pretendíamos que as crianças atingissem os seguintes objetivos: compreender as características do corpo; aprender a tomar consciência de si próprio; fazer uso dos cinco sentidos; estimular o gosto pela música, através da dança e das canções; estimular o desenvolvimento motor; e estimular o desenvolvimento da motricidade fina. A partir destes objetivos foram desenvolvidas atividades que cumprissem o plano semanal de atividades existente na sala.

Contudo, eu e a minha colega de estágio sentimos necessidade de realizar alguma revisão da literatura, para percebermos de que forma as crianças desta idade têm consciência de si mesmas. Assim sendo, segundo Bohigas et al (1997) A identidade é um objetivo necessário na educação infantil, pela sua complexidade, ou seja, deve ser definida como um objetivo geral do processo educativo que se irá desenvolver ao longo da vida da criança. Por isso, traça-se neste nível a iniciação e o progresso na procura da identidade própria.

O reconhecimento de si própria, por parte da criança surge a partir dos dezoito meses, quando diante do espelho, a sua própria imagem lhe suscita reações de presença. Como é impensável a iniciação do processo ativo de socialização sem um certo nível de conhecimento de si próprio, é necessária a ligação entre o conhecimento de si próprio e o conhecimento dos outros, pois em conjunto ocorre um processo evolutivo (Harter & Monsour, 1992, citado por Serôdio, 2009).

É de salientar que é impossível conquistar a identidade própria sem o recurso e o apoio dos outros que são uma referência para a criança, pois através deste apoio constrói uma imagem do “eu” que, pouco a pouco, vai conquistando (isto ocorre na família e na creche) (Piaget, s.d, citado por Bohigas et al, 1997).

Fontaine, Campos e Musitu (1992, citado por Serôdio, 2009) concluem ainda que o conceito de si próprio ocupa um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois influencia o seu bem-estar, a sua motivação e a consciência da sua existência.

1.2. Contexto de Estágio em Jardim de Infância

1.2.1. caracterização da instituição.

O jardim de infância onde desenvolvi o meu estágio é uma instituição da rede pública, tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência, e encontra-se situada na cidade de Santarém, freguesia de São Nicolau.

Esta instituição exercia as suas funções num edifício de rés-do-chão, onde do seu lado direito era possível encontrar uma sala ampla utilizada para o acolhimento, para as refeições, para o prolongamento e para as atividades de enriquecimento curricular (AEC's). Do lado esquerdo, encontravam-se duas salas de jardim de infância (ambas com crianças dos três aos seis anos de idade) e uma sala de recursos (com funções polivalentes). Em frente a estas três salas era visível a casa de banho utilizada pelas crianças de ambas as salas, a copa, a sala das auxiliares, a casa de banho dos adultos e a sala das educadoras. Esta instituição continha ainda duas zonas de cabides correspondentes a cada uma das sala de jardim de infância.

No exterior deparávamo-nos com dois espaços de recreio, um na parte da frente, equipado com jogos de exterior e outro na parte de trás, onde as crianças tinham a oportunidade de brincar numa zona de areia, num escorrega e num baloiço. Este espaço continha ainda uma zona de relva com mesas e bancos, e uma pequena horta feita pelas crianças de ambas as salas.

1.2.2. caracterização do projeto educativo do agrupamento, do projeto educativo da instituição e do projeto curricular de turma.

No Projeto Curricular do Agrupamento estavam evidentes procedimentos essenciais a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem das crianças, procedimentos esses que passavam por um ensino de qualidade que contribuía para o sucesso escolar e para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional; pela preparação das crianças, desenvolvendo competências que visem responder aos desafios do mundo; pela oferta de respostas socioeducativas (apoio à família e necessidades das crianças), articuladas com os conteúdos pragmáticos; pela orientação das crianças face aos percursos corretos, a seguir; pela formação de indivíduos abertos ao diálogo e ao espírito crítico; pela sensibilização à promoção para a saúde física, mental e emocional, bem como de hábitos de higiene; pelo desenvolvimento de um trabalho de qualidade, cuidadoso, rigoroso e sério; pelo incentivo ao trabalho de cooperação entre colegas, com vista ao sucesso escolar; pela promoção do gosto por todas as áreas curriculares; e pela tentativa de melhoria da qualidade da escola. ²

² Informação adquirida através do Projeto Educativo do Agrupamento.

Por sua vez, o Projeto Curricular da instituição centrava-se em quatro princípios fundamentais: nível pedagógico, melhoria da qualidade dos serviços e da comunidade, melhoria dos hábitos de vida saudável, e nível relacional.

O primeiro princípio prendia-se com a necessidade de criar um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem; com a promoção do melhoramento das práticas e dos contextos da relação de ensino-aprendizagem, bem como dos resultados escolares das crianças; com a articulação do currículo desenvolvido às necessidades das duas turmas; com a adaptação das atividades ao ritmo/caraterísticas das crianças; com o aprofundamento das práticas/processos de gestão e articulação curricular; e com a redução das taxas de abandono escolar.

O segundo princípio defendia a importância da promoção da melhoria da qualidade dos serviços e valências do agrupamento; da distribuição de tarefas, às assistentes operacionais; do desenvolvimento da qualidade da comunicação entre a escola e a comunidade; da integração do agrupamento na comunidade educativa; e do apoio às crianças e respetivas famílias.

O terceiro princípio referia-se ao alargamento da ação do agrupamento no campo da promoção da educação para a saúde e na prática de atividades desportivas; à promoção da qualidade dos ambientes educativos, bem como à segurança, qualidade e conservação dos espaços físicos.

O quarto e último princípio destinava-se à promoção da educação para a cidadania; ao desenvolvimento de uma cultura organizacional; à realização de reuniões de departamento, com educadores, assistentes operacionais, alunas estagiárias, encarregados de educação, professores supervisores de estágio, etc; ao trabalho desenvolvido para a promoção de civildade nas relações interpessoais; e ao favorecimento das relações interculturais, onde o respeito pela diferença é evidente.³

O Projeto Curricular de grupo, que estrutura a atividade pedagógica direcionada para esta sala, não definia um tema específico, mas apresentava objetivos e competências específicas a serem adquiridas em cada período letivo, para as áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo) e domínios de aprendizagem (Matemática, Expressão Plástica, Musical, Dramática e Musical, e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Para a área de Formação Pessoal e Social, a educadora pretendia que as crianças desenvolvessem atitudes positivas face à aprendizagem dos diversos temas e à escola, bem como o respeito, a cooperação e a interação entre os colegas. Para esta área de conteúdo, também surgiu o objetivo de promoção da autonomia nas crianças.

Quanto à área do Conhecimento do Mundo, a educadora tinha como objetivos a promoção do gosto pela descoberta, interação e compreensão do mundo, manifestando ainda atitudes de

³ Informação adquirida através do Projeto Educativo da Instituição.

respeito pela ecologia. Também considerou de extrema importância o conhecimento da utilidade da água, do ar e da energia, bem como a sua conservação e poupança. O mesmo aconteceu com a vida das plantas, dos animais e dos seres humanos. Para concluir, nesta área de conteúdo, a educadora decidiu abordar a temática das rotinas diárias tendo em conta o passar das horas e dos dias, bem como os fenómenos atmosféricos e naturais.

Relativamente ao domínio da Expressão Motora, a educadora cooperante definiu um conjunto de objetivos a serem atingidos, tendo em conta a identificação e utilização das partes do corpo (motoras, sensitivas e expressivas), percebendo o esquema corporal e o conceito de lateralidade. A educadora também pretendia que as crianças realizassem jogos, aprendendo a respeitar as regras do mesmo.

Tendo em conta o domínio da Expressão Dramática, a educadora sentiu necessidade de abordar temas ligados à utilização do corpo como forma de expressão e comunicação verbal e mão-verbal, tendo ainda a capacidade de criar, recriar e imaginar. Foi indispensável o desenvolvimento da capacidade de representar diferentes papéis sociais.

Em relação ao domínio da Expressão Musical, emergiu a necessidade de promover objetivos na base da produção de sons com o próprio corpo e com instrumentos musicais (percussão, mímica e movimento), discriminando assim a presença e ausência de sons.

Para o domínio da Expressão Plástica, foram formulados objetivos que desenvolvessem a destreza manipulativa (cortar, rasgar, pegar, colar e pintar); a criação de imagens a partir de estímulos ambientais; e o interesse pelas manifestações artísticas.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a educadora desejava que as crianças aprendessem a dar atenção e a comunicar com indivíduos (em contexto social e físico) e objetos, estabelecendo relações com diferentes pessoas, através de um diálogo de tomar e dar a vez. Também queria desenvolver a capacidade de distinguir o código escrito de outros códigos, estando atentos à escrita envolvente e ao seu significado. Para além disto, as crianças deveriam de ser capazes de ouvir histórias, rimas e poesias, fazendo comentários e/ou levantando questões, apropriando-se assim das regras de uso da língua (rimas, sílabas, fonemas e sintaxe). A associação à escrita, como um campo fundamental na aprendizagem deste domínio, deveria de surgir tanto nos momentos de atividade orientada como de brincadeira livre.

Por fim, no domínio da Matemática, os objetivos prendiam-se com o sentido do número (contagem oral, noção de número ordinal e cardinal, relações numéricas, e adição e subtração); com a recolha de dados recorrendo a diferentes representações; com a classificação; e com a geométrica (compreensão da funcionalidade das tabelas e gráficos;

noção de espaço; transformações geométricas; relacionamento entre propriedades; comparar e ordenar; compreender atributos mensuráveis; e observar, descrever, continuar e inventar).⁴

1.2.3. metodologia de trabalho utilizada pela educadora cooperante.

A metodologia de trabalho da educadora cooperante não se regia por um tema específico definido no Projeto Curricular de Grupo, estando o mesmo organizado pelos objetivos a desenvolver em cada área de conteúdo e domínio de aprendizagem.

A educadora definiu um projeto com estes parâmetros, pois na sua metodologia de trabalho pretendia desenvolver, nas crianças, competências ligadas às metas de aprendizagem, competências essas que não aconteciam, necessariamente, através de um tema de projeto.

1.2.4. caracterização da sala e do grupo.

A sala onde decorreu este estágio era chamada de sala número dois. O grupo era constituído por vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No grupo dos mais novos estavam integradas cinco crianças, enquanto que o grupo dos médios era constituído por sete. Por sua vez, o grupo dos mais velhos era formado por nove crianças. O grupo, no seu todo, era composto por quinze raparigas e sete rapazes, e não existiam crianças com necessidades educativas especiais.

As crianças deste grupo manifestavam muito interesse pelo recreio, nomeadamente por jogos e corridas, e pelas brincadeiras em grupo (brincar com os amigos). Também mostraram interesse por animais e insetos, e pela leitura de histórias. As mesmas também mostravam ser participativas e interessadas nas atividades que lhes eram propostas, e mantinham-se concentradas durante os momentos de trabalho.

Os seus pontos fortes eram ao nível da formação pessoal e social, da expressão e comunicação, da informática e do conhecimento do mundo. Os pontos fracos centram-se ao nível da linguagem oral, aspeto esse que se revelava uma preocupação por parte da educadora, devido à idade das mesmas.

Como atividades extracurriculares, as crianças tinham a oportunidade de usufruir de momentos destinados à expressão musical, à expressão dramática e à expressão físico-motora.

⁴ Informação adquirida através do Projeto Curricular de Turma.

Quanto à sala, a mesma tinha muita luminosidade e os materiais estavam acessíveis a todas as crianças, tal como se verifica no registo fotográfico (ver Anexo C).

1.2.5. caracterização do projeto de estágio.

Durante a semana de observação tive a oportunidade de recolher toda a informação necessária à construção do meu projeto de estágio, informação essa que passou pela análise do Projeto Curricular de Turma, e pela observação atenta das crianças e do contexto em questão.

Após a análise de todos estes parâmetros defini, juntamente com a minha colega de estágio, um projeto destinado à promoção do espaço exterior. Adotámos este projeto, uma vez que durante a semana de observação constatámos que as crianças exploravam pouco o espaço exterior, pois brincavam sempre nas mesmas zonas. Assim sendo, acabavam por não usufruir de locais que podiam ser valorizados e aproveitados para momentos de aprendizagem.

Perante isto, apliquei o projeto, juntamente com a minha colega de estágio, tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, preocupação essa que também vinha referenciada no Projeto Curricular de Turma.

Para o desenvolvimento deste projeto foram definidos objetivos a serem alcançados pelas crianças. Os objetivos propostos foram os seguintes: adquirir aprendizagens através do recurso ao espaço exterior, valorizando-o como importante espaço educativo; criar áreas de jogo e de atividades lúdicas que pudessem utilizar no seu contexto diário de jardim-de-infância; conhecer os diferentes jogos tradicionais que podem ser realizados no espaço exterior; relembrar as atividades realizadas ao longo da semana, de forma a participar na discussão semanal; transmitir, na discussão semanal, as atividades que mais gostaram e as que gostaram menos justificando as suas opções; participar numa gincana, na última semana de estágio; e adquirir conhecimentos através de atividades direcionadas para as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Ao longo do período de estágio houve sempre uma articulação entre o projeto de estágio (definido por nós estagiárias) e o Projeto Curricular de Grupo tendo em conta a Área de Formação Pessoal e Social (respeito pelas ideias dos outros), a Área de Conhecimento do Mundo (apresentar atitudes de respeito e cuidados ecológicos), o Domínio da Expressão Motora (interiorizar o esquema corporal, desenvolver a motricidade fina e a destreza manual, e utilizar e sentir o corpo), o Domínio da Expressão Dramática (saber utilizar o corpo para expressar e comunicar espontânea e criativamente, e criar situações de comunicação verbal e não-verbal), o Domínio da Expressão Plástica (destrezas manipulativas, tais como pintar), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (distinguir o código escrito de outros tipos

de códigos, envolver-se com a escrita, recorrer a formas de registo diferenciadas, e raciocinar sobre o uso das regras da gramática), e o Domínio da Matemática (compreender a funcionalidade dos gráficos e como se leem, conhecer os números ordinais, e comparar e ordenar).

Neste projeto, também houve a necessidade de pesquisa quanto à importância da valorização do espaço exterior, como fonte de aprendizagem para as crianças. Segundo um artigo retirado do Ministério da Educação (1996, citado por Albuquerque, 2007) é muito importante a promoção do espaço exterior, pois o mesmo proporciona momentos educativos. Contudo, os mesmos têm de ser planeados pelo educador, juntamente com as crianças.

Os momentos educativos proporcionados às crianças estão relacionados com o conhecimento do mundo (por exemplo: criação de espaços com árvores, canteiros e animais), com a expressão motora (por exemplo: aquisição de regras e realização de jogos), com a expressão dramática e musical (por exemplo: jogos de roda), e com a expressão plástica (por exemplo: pintura e digitinta no espaço exterior) (Albuquerque, 2007).

No fundo, os espaços exteriores deverão ser locais onde a criança tem a possibilidade de desenvolver a sua criatividade; ter liberdade para se exprimir corporalmente; comunicar com os outros (desenvolvimento da linguagem); aumentar a capacidade crítica, reflexiva e de observação (Neto, 1995, citado por Albuquerque, 2007); desenvolver-se pessoalmente; e promover a sua autonomia (Albuquerque, 2007).

2. Percurso de Desenvolvimento Profissional/autoavaliação

2.1. Contexto de Estágio em Creche

Relativamente estágio em creche, posso afirmar que fui pontual e cordial com todos os elementos da instituição, e revelei ainda iniciativa no trabalho da instituição, fornecendo a minha ajuda nos momentos de rotina e de atividade orientada, promovidos pela educadora cooperante. Esta iniciativa por mim revelada também foi evidente nos momentos de refeição, uma vez que não só ajudava as crianças da minha sala de estágio, como tomava a iniciativa de apoiar uma outra sala que não tinha estagiárias.

É para mim importante divulgar que este estágio foi marcado pela insegurança nos momentos de planificação e na conseqüente operacionalização da ação, na medida em que o mesmo decorreu numa sala com crianças muito pequenas e em fases diferentes do seu desenvolvimento. Foi muito complicado para mim planificar para este grupo, pois questionava-me relativamente às seguintes questões: “o que é que estas crianças conseguem fazer e aprender, pois são tão pequenas e duas delas ainda não iniciaram marcha?”.

Ao longo do período de estágio fui conseguindo colmatar o receio e dificuldade quanto à planificação/ação, principalmente através da observação das crianças, ou seja, suas atitudes, reações e nível de participação nas atividades propostas, e as suas aptidões, de forma a fazer um diagnóstico das suas capacidades ou limitações e assim planificar segundo a sua individualidade.

Ao longo do processo de planificação/ação também tive sempre o cuidado de preparar previamente os materiais a serem utilizados nas atividades, para que as mesmas fossem mais apelativas e facilitadoras da aprendizagem das crianças. Como por exemplo: elaborei dois livros para falar com as crianças sobre o corpo e sobre as emoções, livros esses em que as imagens apareciam tapadas, de forma a despertar a atenção das crianças. Não só foi mais perceptível a compreensão por parte das crianças, como despertou muito a curiosidade das mesmas ao quererem destapar as imagens escondidas.

No entanto, julgo necessitar ainda de um maior domínio no campo da ação, pois estive demasiado centrada na planificação, não sendo capaz de alterá-la, na prática, caso fosse necessário. Quero salientar que neste estágio centrei-me muito na planificação, pois senti muito receio quanto ao surgimento de erros da minha parte ou de me afastar da planificação realizada e assim fugir ao que estava previsto (não sabia se podia modificar as planificações e assim sendo tive receio de o fazer). Contudo, esta foi uma aposta que fiz para o estágio seguinte, ou seja, não me centrar tão rigidamente na planificação e investir na capacidade de flexibilizar sem dificuldade ou receio.

Ao longo do estágio também me deparei com uma situação com a qual tive dificuldade. A mesma surgiu no momento em que eram colocados os colchões para a sesta, bem como a sua

retirada após a finalização desta rotina. Enquanto realizava este procedimento, as crianças começavam a correr em direção aos colchões, não querendo permanecer sentadas no tapete, tal como a educadora cooperante pretendia. No início foi muito difícil lidar com este acontecimento, pois não conseguia organizar o grupo ao mesmo tempo que colocava os colchões para a sesta diária.

Perante isto, eu e a minha colega de estágio definimos uma estratégia para colmatar esta situação. Enquanto uma de nós colocava os colchões na sala ou os retirava, a outra ficava com as crianças no tapete a cantar canções ou a fazer outro tipo de animação. Assim, conseguimos gerir e equilibrar melhor estes momentos.

Tal como havia dificuldade da minha parte em organizar o grupo, também senti dificuldade na relação com uma criança em especial. Esta criança fazia muitas birras quando era contrariada e evitava responder ao que lhe fosse solicitado. No início não sabia como lidar com esta situação, até que percebi que o que a mesma necessitava era de carinho e atenção e, possivelmente, que lhe mostrassem que podia confiar em nós. Percebi esta situação, pois experimentei chamá-la junto de mim para acarinhá-la ao mesmo tempo que lhe pedia delicadamente que me ouvisse. A partir daqui, a criança começou a ter outro tipo de atitude comigo: começou a procurar o carinho da minha parte; pedia que brincasse com ela; manifestava calma nas atitudes que tinha para comigo e compreendia os meus pedidos. Fiquei contente por ter percebido o que a criança realmente necessitava e a partir daí tive sempre esta atitude para com a mesma, de forma a melhor interagir com ela.

Os momentos de saída para o refeitório também foram um foco de atenção, pois as crianças não se organizavam autonomamente no “comboio”, o que dificultava um pouco a deslocação das mesmas, ao revelarem tendência para “fuga”. Quando me deparei com esta situação, defini para mim mesma que seria um aspeto a ter em conta na planificação, ou seja, definir estratégias para que as crianças saíssem de forma mais ordenada. Estas estratégias iniciaram-se pela deslocação das crianças, em pequenos grupos, na qual permaneciam dois adultos a acompanhá-las. Posteriormente, fizemos essa deslocação em grupos maiores, até que finalmente experimentámos a saída de todas as crianças, ao mesmo tempo. Após esta insistência, consegui com que as mesmas adquirissem esta competência, sendo que no final do meu estágio já não me deparava com esta problemática.

Outra situação que adquiri competência foi na tentativa de não levantar a voz, quando as crianças demonstravam um comportamento menos adequado. Ao longo do estágio fui modificando esta situação através do bom exemplo da educadora cooperante, pois a mesma não manifestava esta atitude com as crianças e mesmo assim organizava o grupo em questão, sem dificuldade. Sinto que esta foi uma grande conquista, uma vez que sempre evidenciei este erro e com a ajuda da educadora corriji-o. Como por exemplo: em vez de chamar a criança à

atenção pelo comportamento evidenciado, chamava-a junto de mim e explicava porque é que não podia ter aquela atitude.

Relativamente às atividades, posso afirmar que onde revelei maior confiança foram nas de grande grupo, conseguindo captar uma maior atenção e interesse por parte das crianças. Sinto que foi nas atividades de grande grupo que as crianças realizaram aprendizagens e contactaram (com maior vivacidade) com novas experiências, uma vez que ao estarem a vivenciar (todas ao mesmo tempo) as atividades propostas, conseguiram estar concentradas e empenhadas, e assim aproveitar ao máximo as experiências que estavam a ser oferecidas. Como por exemplo: numa atividade de exploração livre de instrumentos musicais, onde as crianças o puderam fazer em grande grupo.

Nas atividades individuais foi um pouco mais complicado. As crianças ficavam muito interessadas e entusiasmadas com as atividades propostas, que não queriam esperar pela sua vez. Assim sendo, tornava-se um pouco difícil trabalhar individualmente, na medida em que as restantes quase não o permitiam (como por exemplo: tiravam o material de cima da mesa ou até mesmo da mão do colega), ou seja, era necessário ter uma atenção redobrada, principalmente nas atividades com recurso a tintas (as crianças podiam colocar na boca e/ou sujarem-se).

Perante isto, sinto que teria sido importante planificar atividades apelativas para as crianças que estavam em espera, de modo a conseguir um trabalho individual, mais eficaz. Apesar desta dificuldade, apercebi-me que a maioria das crianças conseguiu compreender/identificar o que lhes era pedido, como foi o caso da atividade de reconhecimento da face, estas mesmas crianças referiram onde estavam os olhos, a boca, o nariz e a orelhas.

Devido à dificuldade revelada (por mim e pela minha colega de estágio) no trabalho individual, foi criada a estratégia de definir atividades mais direcionadas para o grande grupo, do que para o pequeno. Apesar das estratégias criadas, sinto que ainda necessito de um maior domínio no trabalho individual, pois como futura educadora de infância terei de ter esta capacidade, para que possa trabalhar adequadamente com o meu grupo.

Para terminar, gostaria de expor uma experiência (não propositada) que fiz, juntamente com a minha colega de estágio, para uma das atividades de Natal (pretendíamos fazer anjinhos com o recurso à pintura de mãos). Para percebermos como seria a sua concretização, antes de a elaborarmos com as crianças, decidimos experimentar. Quando iniciámos a “experiência”, percebi logo o porquê das crianças fecharem a mão constantemente – a tinta é fria e ao utilizarmos o pincel, o mesmo torna-se incomodativo. Ao fazer esta experiência percebi o quanto é importante passarmos pelas situações para percebermos as reações das crianças e até mesmo as suas necessidades, de forma a compreendê-las e a melhor interagir com elas.

Gostaria de salientar que todas estas evoluções também foram possíveis através do apoio da educadora cooperante e das auxiliares da sala, pois sempre me ajudaram perante as dificuldades, referiram os aspetos a melhorar e estiveram sempre disponíveis para responder a questões que fossem surgindo.

É evidente que ao longo do estágio a relação com a educadora e as auxiliares foi de respeito e cooperação em todos os momentos preocupando-me em questioná-las quanto à organização do ambiente educativo.

A relação estabelecida com as crianças também foi de respeito pelos seus interesses e necessidades, e de interação com as mesmas, pois vejamos: nos momentos de muda da fralda tentei sempre interagir com as crianças, para que as mesmas percebessem que podiam confiar em mim. Nestes momentos também lhes dava a chucha quando as mesmas o solicitavam. Ao longo do estágio também fui tendo uma atitude de afeto e carinho, mimando-as e brincando com elas. Nos momentos de atividade orientada tive sempre o cuidado de as respeitar tendo em conta a sua individualidade, como por exemplo: existiam duas crianças que ainda não tinham iniciado a marcha e por isso planifiquei atividades que pudessem ser realizadas por todas.

Perante o projeto de estágio e a minha atuação em concordância com o mesmo, sinto necessidade de fazer um balanço geral de todo este processo. É de constatar que através deste projeto foi permitido às crianças realizar um conjunto de aprendizagens e vivenciar uma quantidade de experiências. Estas aprendizagens e experiências surgiram através do trabalho centrado no desenvolvimento da linguagem, na expressão motora, musical e plástica, e na motricidade fina. Para o desenvolvimento da linguagem foram promovidas atividades baseadas na leitura de histórias, enquanto que para a expressão motora foram realizados pequenos percursos e promovidos momentos de dança. Para a expressão musical, as crianças tiveram a oportunidade de contactar, livremente, com instrumentos musicais e como diversas canções; e para a expressão plástica foram feitas trabalhos muito centrados na pintura de dedos e de mãos, desenvolvendo ainda motricidade fina.

Para finalizar, julgo ser importante referir que ao longo do estágio fui refletindo sobre o meu desenvolvimento e questionando a educadora quanto à minha evolução. Também realizei pesquisas que me levassem à desmistificação de dilemas/dúvidas que tenham surgido (ver Percurso investigativo), bem como a reflexão de melhores estratégias a utilizar junto das crianças.

2.2. Contexto de Estágio em Jardim de Infância

Quanto à minha autoavaliação deste estágio em Jardim de infância, posso afirmar que ao longo do mesmo fui sempre pontual, e tentei colaborar com a educadora cooperante e com as auxiliares, no trabalho da sala.

Este mesmo estágio começou com alguns receios e angústias, uma vez que estava perante um novo contexto e um novo grupo de crianças e tinha medo que as mesmas não reagissem bem às atividades propostas ou que estas não fossem adequadas aos três grupos (mais novos, médios e mais velhos). Para além disto, ainda tinha apreensão quanto à abordagem à Matemática, porque não domino tanto essa área disciplinar. Com esforço e dedicação, houve evolução da minha parte, na medida que praticava as tarefas em casa, de forma a esclarecer alguma dúvida que surgisse durante a planificação. Para superar esta dificuldade também permanecia atenta aos exemplos dados nas aulas de Pedagogia de Educação de Infância – Jardim de Infância.

Outro dos receios e angústias demonstrados ao longo do presente estágio correspondeu à elaboração de atividades que fossem ao encontro da heterogeneidade do grupo, uma vez que no início tinha medo de planear tarefas muito complexas para as mais novos e demasiado simples para as mais velhas. E, aí, reforçou-se a minha problemática de investigação.

Ao observar as características dos três grupos (mais novos, médios e mais velhos) percebi o que cada criança conseguia fazer, incluindo muitas vezes duas crianças do grupo dos médios juntamente com as mais velhas, uma vez que já apresentavam uma capacidade de raciocínio ao nível destes e, as restantes, junto das mais novas, pois ainda não conseguiam realizar tarefas mais complexas. Feita esta divisão definia dois tipos de atividades, uma mais complexa e outra mais simples, dentro da temática a ser trabalhada naquela semana.

Perante este contexto de estágio, posso afirmar que a primeira semana foi um pouco complicada, ou seja, senti-me um pouco perdida, uma vez que enquanto tentava perceber a rotina do jardim de infância, estava também a recolher toda a informação necessária para o projeto de estágio. Na segunda semana, esta situação já se começou a alterar.

Passada a primeira semana de estágio, começaram a surgir outros receios/dúvidas. A primeira correspondeu à realização da rotina diária. Esta dúvida/receio emergiu, porque não sabia se essa tarefa era da minha responsabilidade ou se a educadora (como por exemplo: levar as crianças do recreio para a sala) e ao realizá-la poderia estar a “retirar” a autoridade da mesma.

Com o apoio e feedback da educadora cooperante, retirei essa dúvida/receio ao perceber o quão é importante para mim realizar este momento tão enriquecedor de aprendizagens para as crianças (ficaria a perceber as rotinas e quais as aprendizagens que poderão ser realizadas).

Como por exemplo: a lavagem correta das mãos) e que não estaria a sobrepor-me à educadora cooperante.

Neste estágio existiram ainda alguns aspetos menos positivos, aspetos esses que foram alterados e modificados, de forma a haver evolução da minha parte. Um destes aspetos diz respeito à atividade de elaboração de bolas para o jogo do bowling. Estas bolas foram feitas com balões e areia, e quando iniciei o seu enchimento, os mesmos não aumentavam de tamanho. Para conseguir concretizar esta atividade deveria de ter utilizado uma garrafa como funil, e quando a educadora me alertou para essa situação, apercebi-me do erro cometido e corriji-o. Contudo, estava evidenciado, na planificação, o uso da garrafa como funil, mas como não a voltei a reler, o recurso a este instrumento foi esquecido. Após este acontecimento modifiquei sempre a minha atitude, relendo as planificações antes de iniciar uma atividade, de forma a não ocorrer um erro semelhante.

Apesar deste contratempo, as crianças conseguiram responder às questões colocadas quanto à leveza e tamanho das bolas, ou seja, que uma estava mais leve que as outras devido à menor quantidade de areia colocada. As crianças mencionaram ainda que pelo facto desta mesma bola ter menos quantidade de areia que as restantes, o tamanho também era mais reduzido.

Falando ainda da atividade de enchimento das bolas para o jogo do bowling, apesar do receio ao nível da matemática, consegui introduzir as noções de cheio e vazio, mais pesado e mais leve. Como tal, posso afirmar que houve evolução, pois fui capaz de introduzir a temática direcionada para o domínio da matemática, sem receio de errar.

Na segunda semana de estágio de intervenção senti dificuldade na dinamização de uma outra atividade: elaboração de uma história, a partir das imagens do livro “O Nadadorzinho”. Manifestei esta dificuldade, pois comecei por pedir ideias às crianças (quanto às imagens) antes de construir a história em si (achei que seria mais difícil para elas começarem a descrever a história, portanto pedi apenas que dissessem o que viam nas imagens). Devido a esta estratégia, a atividade demorou muito tempo e a educadora acabou por a reiniciar, de forma a que as crianças construíssem a história e não realizassem apenas a leitura das imagens. Quando a educadora tomou esta iniciativa, percebi que poderia ter começado logo a sugerir esta mesma narração, pois as crianças demonstraram algum domínio do assunto.

Verifiquei que as crianças revelaram capacidades para este tipo de atividades, pois não apresentaram dificuldades na interpretação das imagens da história, transmitindo ainda frases coerentes e de fácil perceção. Necessitaram apenas de uma pequena ajuda para relacionar as ideias transmitidas e assim elaborar a história. É relevante mencionar ainda que esta ocorrência surgiu também de um conhecimento menos aprofundado das competências já adquiridas pelas crianças, situação essa que com o avançar do estágio foi tornando-se mais

perceptível, através de um maior contacto com as crianças e da observação às suas capacidades e dificuldades.

É de salientar que a segunda semana de intervenção estava destinada à minha colega de estágio, mas como as atividades propostas para essa mesma semana destinavam-se à constituição de dois grupos de trabalho, não era possível estar uma só pessoa a apoiar os dois grupos ao mesmo tempo.

Passando agora para os aspetos mais positivos deste estágio, posso afirmar que os mesmos correspondem à evolução perante a minha insegurança. No início do estágio tinha muito receio de errar e isso refletia-se no meu processo, pois não demonstrava confiança no trabalho que estava a realizar e assim a operacionalização não corria muito bem. Perante a opinião da educadora cooperante e da supervisora de estágio percebi que tinha de mudar este meu comportamento, e com esforço e dedicação consegui tornar-me mais segura. Esta situação ainda não está verdadeiramente completa, pois sei que quando ingressar no mercado de trabalho possivelmente irá voltar, mas sei que houve um esforço da minha parte que continuará ao longo de toda a minha vida profissional.

Esta insegurança também dizia respeito à capacidade de organizar o grupo, ou seja, não conseguia agarrar o grupo durante todo o tempo das atividades, pois o mesmo dispersava-se. Com esta evolução consegui modificar o comportamento do grupo, como por exemplo: quando queria iniciar uma atividade, o grupo não o permitia devido ao barulho existente. Com a minha mudança, essa situação já não se verificava com tanta frequência, na medida em que explicava às crianças que havia momentos para brincar e outros para trabalhar, e que ao estarem a trabalhar era necessário haver concentração.

É de salientar que a minha evolução também se prende com a preparação das atividades, pois funcionava um pouco na base do improvisado, ou seja, planificava a atividade, mas quando a ia executar não preparava exatamente o que dizer e como a introduzir, e isso por vezes não levava à imediata compreensão da tarefa, por parte das crianças ou então acabava por me perder no meu raciocínio. Ao longo do estágio fui alterando esta situação, porque existiram atividades que não correram muito bem, mas mesmo assim sinto que ainda tenho que aperfeiçoar esta atitude.

Para terminar é importante referir que foi a relação estabelecida com a educadora cooperante que contribuiu para a minha aprendizagem em contexto de jardim de infância, pois a mesma esteve sempre disponível para responder a questões que pudessem surgir e para fornecer o feedback necessário à melhoria da planificação e da operacionalização das atividades, bem como da organização do ambiente educativo. Considerei muito importante a interação existente, uma vez que me permitiu desenvolver competências, ou seja, corrigir erros cometidos e assim tornar-se uma melhor profissional.

A relação estabelecida com as crianças também foi muito positiva, havendo ainda troca de carinho entre estagiária e crianças. Contudo, também respeitei a sua vontade e os seus interesses (como por exemplo: uma das crianças disse-me que não queria realizar uma das atividades propostas e eu não insisti, respeitando a sua vontade sempre que isso não invalidasse aprendizagens significativas) e as suas ideias (como por exemplo: nos momentos de conversa em grande grupo, após a marcação das presenças, deixei sempre que as crianças transmitissem as suas novidades, não deixando nenhuma de parte).

Em toda a relação estabelecida/trabalho realizado com as crianças, tentei explicar-lhes que não devem desvalorizar os restantes colegas seja por que motivo for. Como por exemplo: perante uma situação ocorrida com uma criança, expliquei às restantes que quando eu era criança também me tinha acontecido a mesma situação. Isto para que percebessem que pode acontecer a qualquer um e que não devem troçar dos colegas.

Como balanço final do projeto de estágio e minha atuação decorrente do mesmo, verifiquei que existiram momentos que correram bem, nomeadamente no que concerne à minha evolução enquanto futura educadora de infância, pois ao longo do estágio apercebi-me de quais as atitudes mais corretas a ter, atitudes essas que levaram as crianças a desenvolver aprendizagens. Essas atitudes passaram pela resposta às necessidades e interesses das crianças, através da observação individual de cada uma. Mas também surgiram momentos que não correram tão bem, na medida em que poderia ter trabalhado de outra forma, logo no início, para que as atividades propostas fossem executadas corretamente (como por exemplo: não trabalhar na base do improvisado).

No entanto, com a aplicação deste projeto de estágio foi possível a aquisição de aprendizagens e o contacto com novas experiências, por parte das crianças. As aprendizagens e experiências foram possíveis através do trabalho desenvolvido a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em conjunto com a exploração do espaço exterior (tema do projeto de estágio). Com o trabalho proposto, as crianças tiveram a oportunidade de: realizar histórias através da leitura de imagens, dramatizando-as posteriormente numa área de espetáculos criada no espaço exterior; elaborar instrumentos musicais, explorando-os em forma de ditado musical, na área de espetáculos criada anteriormente; realizar diferentes jogos no espaço exterior, nomeadamente o jogo do bowling, o jogo da malha e o jogo da glória; trabalhar a matemática através da contagem de elementos presentes no exterior, através do jogo da glória; entre muitas outras coisas.

Tal como referido na caracterização do projeto, as crianças realizaram semanalmente uma ficha individual de avaliação das atividades propostas. Nessa ficha, tinha de ser colocado um smile triste na atividade menos apreciada e um smile contente na mais apreciada. Finalizado o preenchimento desta ficha, as crianças tinham de explicar o porquê da escolha. Através dos

dados recolhidos foi possível perceber quais as atividades mais enriquecedoras e promotoras de aprendizagem, e as que necessitavam de maior domínio ou reformulação.

2.3. Síntese comparativa dos dois estágios

Fazendo agora uma síntese comparativa do meu percurso de desenvolvimento profissional, posso assegurar que evolui do estágio de creche para o de jardim de infância no que diz respeito à planificação e à operacionalização, uma vez que no primeiro estágio tinha muito receio de definir atividades muito complexas para o grupo e no segundo estágio o mesmo receio só se verificou no início.

Em contrapartida, sinto que recuei do estágio de creche para o estágio de jardim de infância relativamente às atividades em grande grupo e individuais, ou seja, em creche a minha grande dificuldade eram as atividades individuais devido à curiosidade das crianças e em jardim de infância a minha problemática eram as tarefas em grande grupo, uma vez que as crianças juntas dispersavam-se muito e por vezes tornava-se difícil organizá-las.

No entanto, penso que este retrocesso diz respeito aos grupos com que estava a estagiar, ou seja, cada grupo tem as suas características e como futura educadora de infância tenho de ter a capacidade de compreender estas mesmas características, de forma a criar estratégias que envolvam o grupo nas atividades e que respondam pedagogicamente às suas características específicas.

Existe ainda uma situação que sinto necessitar de maior controlo. Esta diz respeito à minha insegurança, pois a mesma leva-me a que ter receio de agir perante determinadas ocorrências, ou seja, ter medo de errar. Este medo de errar dizia respeito aos conteúdos em si (poder dizer algo incorreto, como era o caso da problemática direcionada para a matemática) ou de me “sobrepôr” à educadora cooperante. Sei que no estágio de jardim de infância fui modificando esta situação, com a ajuda da educadora, mas mesmo assim sinto que ainda necessito de ganhar mais confiança em mim própria.

Os momentos de organização do grupo também foram uma conquista para mim, conseguindo maior competência nesta área, no estágio em jardim de infância. Posso afirmar que este desenvolvimento deu-se devido ao esforço que fiz para ganhar maior autonomia e confiança, adquirindo assim maiores competências. Como por exemplo: tentar captar a atenção das crianças, organizando as atividades para que todas elas participassem, dando a sua opinião.

Posso afirmar que ambos os estágios foram uma aprendizagem, pois adquiri diversas competências (como por exemplo: na capacidade de planificação e operacionalização que por serem uma problemática, consolidaram a questão de investigação), reduzi medos e angústias,

e consegui alcançar conhecimento que ajudaram à resposta à minha questão de investigação (não foram só as entrevistas semi-diretivas e a revisão da literatura que me ajudaram a responder a esta questão, mas também a minha prática pedagógica em contexto de estágio em creche e jardim de infância).

3. Percurso Investigativo

3.1. Contexto de Estágio em Creche

Ao longo deste estágio foram surgindo diversas dúvidas/dificuldades que me levaram a ter necessidade de pesquisar, de forma a desmistificá-los e a perceber as atitudes manifestadas pelas crianças. A primeira dúvida correspondeu à importância da interação com a criança, no momento da muda da fralda, isto porque ao longo da Licenciatura e do Mestrado foi sempre reforçada esta interação. Achei ser de extrema importância a compreensão desta situação para que pudesse fazê-la adequadamente no estágio e na futura prática profissional.

Segundo Brazelton e Sparrow (2007) percebi que é necessário que os pais e os educadores participem na muda da fralda dos bebés/crianças pequenas, de forma a ajudá-las a relaxar. Quando a mesma se sente calma e segura, começa a responder às estimulações do adulto, havendo uma troca de amor e carinho entre os mesmos. É no momento da muda da fralda que a criança percebe se as aproximações do adulto são positivas e se trazem boas intenções. Existe ainda um momento em que a criança já se sente de tal forma segura que começa a pedir a sua chucha ou o seu peluche, começando a atirá-lo para o chão para que o adulto o apanhe (Brazelton e Sparrow, 2007).

É também nestes momentos que o adulto aproveita para ensinar novas coisas à criança pequena, ou seja, pede-lhe que se ponha de pé para a vestir; pede-lhe que a ajude a tirar a fralda; pergunta onde está a mão ou onde está o pé; etc. Para além disto, o adulto acaba por incentivar a criança a participar na sua higiene, havendo cooperação e interação entre ambos (Brazelton e Sparrow, 2007).

Após um mês de estágio deparei-me com uma situação ocorrida noutra sala de creche (da mesma instituição) que me suscitou dúvida e por isso vontade de pesquisar e de responder à mesma. A educadora responsável pela sala em questão estava de licença de maternidade e portanto houve a necessidade de substituição. No entanto, a educadora substituta saiu da instituição (obteve emprego numa outra) e como a educadora responsável só regressava em Janeiro, houve a necessidade de contratar uma outra só para o mês de Dezembro. A minha dúvida partiu daqui, pois não será prejudicial para um grupo a constante mudança de educadora?

Segundo Hohmann e Post (2011), é importante que as crianças/bebés tenham contato com um educador responsável durante o tempo em que a mesma esteja na creche. Estes autores afirmam que a constante mudança de educador é prejudicial, pois a criança pequena/bebé começa a viver em stress ao ter que se adaptar-se a vários educadores. A permanência do mesmo educador durante todo o percurso da criança na instituição, permitirá o desenvolvimento do sentimento de confiança por parte da mesma, sentimento esse que a ajudará a lidar com frustrações e com os desafios que surgirão.

Através da leitura realizada, pude verificar que a constante mudança de educador de infância pode ser prejudicial ao bem-estar da criança, pois mesmo que sejam satisfeitas as suas necessidades, a mesma vai estar em constante adaptação e terá de perceber se estes são da sua confiança ou não.

As seguintes questões que surgidas ao longo do estágio em creche correspondem à importância de um educador no berçário e ao gosto que as crianças pequenas revelam pela música. O primeiro manifestou-se, uma vez que em quase todas as instituições não existe um educador no berçário e o segundo, porque reparei que as crianças da sala onde realizei o estágio pediam para ligar o rádio, constantemente.

Relativamente à importância de um educador no berçário, verifiquei que a existência do mesmo é muito importante, pois irá desenvolver um trabalho baseado nas aprendizagens criativas, participativas, dialógicas e dinâmicas, todas elas com o objetivo de proporcionar experiências que vão ao encontro dos interesses e das necessidades dos bebés (Barbosa, s.d.).

É, também, essencial que os educadores desde cedo acompanhem e estimulem os bebés para um ambiente de troca de comunicação, de forma a que este contacte com a linguagem oral (Barbosa, s.d.).

Quanto ao gosto pela música, por parte da criança pequena, segundo LeBlac (1987, citado por Spodek, 2010) as preferências musicais demonstradas pelas crianças devem-se por dois fatores: em primeiro lugar, devido à exposição constante de uma determinada música e em segundo lugar pelo gosto demonstrado pelos pais, em relação a uma determinada música.

Por último, deparei-me ao longo deste estágio que existiam duas crianças que mordiam nas restantes, revelando-se uma situação difícil de controlar, uma vez que estas ocorrências surgiam de repente e sem “aviso prévio”. Senti então necessidade de perceber o porquê destes acontecimentos. Segundo Brazelton e Sparrow (2010), compreendi que as mordeduras surgem nas crianças entre os um e dois anos de idade, devido a sobrecargas emocionais (como por exemplo: quando as crianças brigam por um brinquedo).

Estes autores afirmam que os adultos reagem com exagero a estas atitudes, provocando assim um agravamento da situação, ou seja, este comportamento pode ser ocasional e a reação exagerada poderá agravá-la, não que a criança tenha vontade de o fazer, mas devido à tensão provocada. Se os adultos não reagirem de forma negativa e se não derem muita importância, provavelmente desaparecerá (Brazelton e Sparrow, 2010).

É de salientar que quando a criança morde deve ser repreendida pelo que fez, mas não de forma exagerada, ou seja, o adulto poderá questionar a criança da seguinte forma: “sentes-te bem por teres feito a amiga chorar? Pede desculpa a amiga por a teres magoado!”. Isto, porque a partir dos dois anos a criança precisa de aprender a compreender os outros e a

preocupar-se com eles (apesar de ser um processo que dura a vida inteira), de forma a perceber que com essa atitude irá magoar os amigos (Brazelton e Sparrow, 2010).

Estas foram as dúvidas e questões que surgiram ao longo da minha permanência no estágio em creche e que senti necessidade de pesquisar como forma de resposta às mesmas. No entanto, nenhuma evoluiu para questão de investigação, uma vez que após as leituras realizadas consegui “desmistifica-las”.

3.2. Contexto de Estágio em Jardim de Infância

Neste estágio também surgiram dúvidas/dilemas que superei com maior facilidade, pois apercebi-me de que é mais fácil compreender as crianças destas idades (dos três aos seis anos) do que as crianças de um ano. Apercebi-me desta situação, ao contactar e falar com as mesmas, na medida em que compreendia alguns dos seus comportamentos e atitudes. O mesmo não aconteceu com as crianças de creche, pois como ainda não falavam, não conseguiam, tão eficazmente, transmitir o que estavam a sentir e por isso a necessidade de realizar mais pesquisas relativas aos comportamentos e atitudes das mesmas.

Ao longo do presente estágio deparei-me com uma criança que estava constantemente a testar os limites dos adultos da instituição, até ao dia em que chegou a minha vez de ser testada. A mesma criança manifestou, durante toda a manhã, comportamentos desafiantes (como por exemplo: ria-se constantemente daquilo que eu dizia, mesmo que fosse a outra criança) e quando eu lhe chamava à atenção, tentava ignorar-me. Quando chegámos à sala, após o intervalo da manhã, disse-lhe para se sentar à mesa a pensar se tinha tido um comportamento/atitude acertada. Perante esta situação questionei-me: “será que tive a atitude correta? Será que os “castigos” educam?”.

Ao deparar-me com esta dúvida decidi pesquisar para perceber quais as atitudes corretas a tomar, de forma a tornar-me uma melhor profissional de educação. Segundo Afonso (s.d., citado por Gaspar, Montês e Piscalho, 2010), os educadores deverão agir perante estas crianças, segundo as regras existentes na sala, ou seja, levar a criança a cumprir a regra estipulada. Contudo, estas devem ser em pequenas quantidades, “simples; claras; positivas; justificáveis; e não embaraçosas, nem humilhantes” (p.45), devendo ainda de existir espaço para as cumprir.

É ainda imprescindível a participação das crianças na definição das regras da sala, de modo a desenvolverem o sentido de responsabilidade por parte das mesmas. Estas regras deverão estar ao seu acesso, para que não se esqueçam do que foi delineado e assim as possam cumprir (Gaspar et al, 2010).

Em suma, “a autoridade pressupõe a adesão do professor a um conjunto de valores e de códigos de conduta que devem ser transpostos para a relação educativa” (Gomes, 2009, p.240).

Perante a leitura efetuada, verifiquei que a minha atitude não foi a mais adequada, ou seja, deveria de voltar a explicar à criança as regras da sala e da instituição, para que a mesma percebesse que aquele comportamento não era o mais indicado. Assim sendo, volto a questionar-me se a minha atitude levou a criança a compreender que aquele procedimento, por ela evidenciado, não foi o mais adequado.

Também estive perante uma outra ocorrência que me causou uma certa dúvida, na medida em que não sabia como reagir. Quando era proposto a realização de uma atividade, uma das crianças manifestava sempre o seu desagrado, dizendo que não queria participar, pois estava a meio de um jogo. No início respeitava a sua vontade (sempre que não invalidava a aprendizagem), até que esta situação se tornou regular, ou seja, a criança nunca queria participar nas tarefas propostas. Ao ser confrontada diversas vezes, tive a reação de dizer à criança: “hoje tens mesmo que participar, pois já recusaste muitas outras atividades”. Será que nunca devo insistir com as crianças para realizar as atividades? Será que tive a atitude correta ao dizer à criança que tinha mesmo que participar?

Segundo Cordeiro (2007), é necessário dar liberdade à criança para fazer as suas próprias escolhas, mas com orientação, ou seja, definir bem quais as horas de trabalho e quais as horas de brincadeira livre. Contudo, esta orientação não pode ser rígida, pois vejamos, tal como os adultos (que não gostam de ser pressionados no seu trabalho), as crianças também não gostam de estar sob pressão. É importante referir ainda que o desenvolvimento da capacidade de escolha ocorrer de forma gradual e não apressadamente.

Tendo em conta a leitura realizada, posso constatar que esta criança possivelmente ainda não estava bem familiarizada com as rotinas da sala e da instituição, pois não compreendeu que existem momentos para brincar e outros para trabalhar. No entanto, sinto que deveria de ter sido mais sensível a esta situação, mas como este é um processo de aprendizagem posso afirmar que percebi qual a atitude mais correta a ter perante uma situação estas – explicar à criança que existem diversos momentos e que todos devem ser respeitados, pois não só é importante a brincadeira livre como os momentos de atividade, na medida em que estes contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

3.3. Surgimento/Emergência da Questão de Investigação

Tal como foi evidente ao longo deste relatório, a minha questão de investigação, centrada na problemática da planificação, desde cedo emergiu. A mesma surgiu ao longo do estágio em

creche, pois a minha maior dificuldade e receio era planificar para crianças tão pequenas e distintas ao nível físico e psicológico, como por exemplo: algumas crianças já apresentavam uma marcha perfeita, outras ainda estavam a adquiri-la e existiam duas crianças que ainda não a tinham iniciado. A minha maior preocupação prendia-se com a possibilidade de planificação de atividades para este grupo, que respeitassem o nível de desenvolvimento de cada criança.

Esta dificuldade foi visível ao longo de todo o período de estágio, apesar das evoluções existentes, ou seja, através da observação às capacidades/dificuldades de cada criança, consegui adaptar todas as atividades às características de cada uma e do grupo em geral. No entanto, sempre que iniciava uma nova semana de estágio, este receio voltava, pois era trabalhada uma nova temática dentro do tema do projeto de estágio.

Senti necessidade de avançar com a minha pesquisa em torno desta problemática, para o contexto de estágio em jardim de infância. Isto, porque mais uma vez deparei-me com um grupo muito heterogéneo (em termos de idade e de nível de desenvolvimento), logo o meu receio e angústia também estiveram presentes, principalmente em termos do processo de planificação.

É de referir que a problemática em torno da planificação não se resumia apenas à sua dimensão técnica, mas também, e essencialmente, à dimensão processual que se destina, não só à conceitualização, mas também à operacionalização dos diferentes objetivos, conteúdos, estratégias/atividades e mecanismos de avaliação, adequados e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Parte II - Investigação

1. Problemática e sua Justificação

Segundo Ponte (s.d.) investigar é uma forma de procurar conhecer, compreender e encontrar soluções para uma problemática com que nos deparamos na prática profissional e que se revela uma mais-valia para o trabalho dos alunos. Posto isto, considereei extremamente importante a abordagem desta problemática, consolidando-se na questão: Como planificar de acordo com as características e necessidades dos diferentes contextos, nomeadamente no que concerne à heterogeneidade das crianças e dos respetivos grupos?

Esta problemática surgiu no estágio em contexto de creche, uma vez que me encontrava a estagiar numa sala com crianças muito pequenas e com diferentes níveis de desenvolvimento, revelando por isso uma preocupação no momento de planificação, ou seja, como planificar para um grupo tão heterogéneo e que atividades desenvolver.

A minha maior preocupação em contexto de creche prendeu-se com o receio de prever objetivos e estratégias demasiado complexas para estas idades, pois questionava-me quanto às capacidades que as crianças em questão poderiam demonstrar ou até mesmo o que conseguiam/podiam fazer/aprender, ou seja, a minha preocupação era responder adequadamente ao nível e desenvolvimento das crianças e contribuir para uma aprendizagem.

Esta questão teve continuação no estágio em contexto de jardim de infância, pois deparei-me com um grupo de diferentes idades (dos três aos seis anos) e assim poderia investigar quais as estratégias mais adequadas para a integração da heterogeneidade na organização do trabalho educativo.

Segundo Hohmann e Weikart (1996) existem campos que devem ser desenvolvidos e trabalhados com as várias idades, mas Roldão (s.d.) salienta que apesar disto é necessário fazer-se uma pedagogia diferenciada de cada uma das crianças pois, apesar das idades serem as mesmas, não são todas iguais. Cabe ao educador observar as diferenças existentes para que possa aplicar uma pedagogia diferenciada que vá ao encontro de todas estas necessidades específicas.

Posto isto, a problemática por mim escolhida demonstra ser uma mais-valia para a minha formação enquanto futura educadora de infância, na medida em que está muito ligada à prática pedagógica e o seu estudo contribui para o desenvolvimento de competências que levem a um melhor e mais eficaz desempenho profissional. Isto implicará uma planificação que estabeleça finalidades/objetivos, estratégias/atividades e metodologias de avaliação que sejam adequadas à idade das crianças de cada um dos grupos (creche e jardim de infância) e sua à heterogeneidade. Por conseguinte, irei promover a aprendizagem das crianças.

2. O Processo de Planificação na Educação Pré-Escolar – Uma Abordagem Teórica

Este capítulo surge com o fundamento de justificar, a nível teórico, todo o trabalho desenvolvido relativamente ao processo de planificação, a fim de adquirir conhecimentos essenciais a este processo e assim promover a aprendizagem das crianças em idade de pré-escolar.

2.1. A Planificação no Quadro da Gestão Curricular

Para iniciar é importante fazer uma síntese do conceito de currículo e de gestão curricular, de forma a percebermos de que se trata e como se relaciona com o processo de planificação.

O currículo pode ser definido pelo conjunto de aprendizagens organizadas e estruturadas que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, em contexto escolar. Quando é construído um determinado currículo, é necessário ter em conta as mudanças ocorridas a nível social e económico, e os valores e ideologias sociais e educativas (Roldão, 1999).

Para as questões ligadas ao conceito de currículo na educação pré-escolar, podemos ter em conta o esquema curricular de Artur de la Orden (1986, citado por Cardona, 2006). Segundo este esquema, a base do currículo começa com a importância das funções do educador e as teorias de desenvolvimento infantil, ou seja, é necessário ter em conta as teorias de desenvolvimento infantil para definirmos um currículo adequado às crianças. Em seguida é necessário caracterizar as crianças individualmente e no seu todo, bem como as suas famílias, a comunidade envolvente, a instituição de ensino e o recurso (materiais e humanos) disponíveis. Analisados estes campos, é importante que o educador defina objetivos, tendo em conta o tempo, o espaço e as crianças, ou seja, deverá propor atividades que vão ao encontro do tempo e do espaço disponível, e das crianças. Posteriormente são postas em prática as atividades propostas e feita a avaliação das mesmas.

Por sua vez, o conceito de gestão curricular está interligado com o próprio conceito de currículo, pois vejamos, sempre que se define um currículo é necessário “decidir o que se quer ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999, p.25), e estas decisões deverão ser da responsabilidade das escolas e dos professores/educadores aquando do processo de planificação – e a isto se chama gestão curricular, ou seja, é o educador/professor e a escola que definem o currículo existente (Roldão, 1999). Neste processo de gestão curricular, ou seja, quando os educadores se reúnem para definir o currículo, é necessário que os mesmos tenham em conta as características da instituição, das crianças e dos educadores que vão desenvolver aquele currículo (Leite, 2010).

É importante referir que o educador tem a responsabilidade de desenvolver um currículo adequado às necessidades e interesses das crianças, e que possibilite a aquisição de conhecimentos e consequente aprendizagem. Para que tal aconteça, é necessário adequar os objetivos e as atividades propostas, ao grupo de crianças, tendo em conta a fase do seu desenvolvimento, e se a criança está madura e motivada para realizar aquela aprendizagem (Ribeiro, 1999). No entanto, Marques (s.d.) afirma que o currículo não se revela apenas como um conjunto de objetivos, conteúdos, estratégias e recursos (todos interligados entre si), mas como um processo em constante reconstruções.

R. Marques (comunicação pessoal, 2 e 3 de Março, 2007) refere também que o currículo deverá ser transversal. “A transversalidade pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projectos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas docentes” (p.1). Esta transversalidade pressupõe mudanças no método de ensino e no método de avaliação, devendo o educador de ajudar as crianças a realizarem projetos que lhes sejam favoráveis ao ensino.

Para além da organização do currículo, o educador deverá ter a preocupação de proporcionar momentos em que a criança descobre por si mesma através da interação com o meio. Contudo, ainda deverá ter em conta as experiências anteriores (podem ser traumáticas ou não), uma vez que essas vão influenciar a aquisição de conhecimentos futuros (Ribeiro, 1990).

O educador tem ainda o dever de averiguar o que a criança pode aprender e o que é oportuno aprender, ou seja, verificar se a mesma está preparada para realizar uma determinada aprendizagem, assegurando a eficácia e coerência da mesma (Ribeiro, 1990).

A organização do ambiente educativo é uma componente essencial a definir no currículo, na medida em que se revela uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, pois segundo Emmer (1985, citado por Ferreira e Dos Santos, s.d.) ao definirmos regras e rotinas estamos a desenvolver competências nas crianças. Tal como refere Pisa (2005), o mesmo acontece através da promoção de atividades enriquecedoras e promotoras de aprendizagem, aprendizagens essas que deverão ocorrer de forma cómoda e eficiente.

Para que o ambiente educativo seja adequado às aprendizagens das crianças, é importante que ocorram mudanças, mudanças essas que devem ser discutidas com as mesmas, de modo a que os objetivos não ocorram contrariamente, ou seja, que as crianças não se adaptem às mudanças e que fiquem recetivas à aprendizagem (Pisa, 2005).

Em suma, o espaço educativo deverá ser também um “lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que o ser humano se movimenta, realiza actividades, estabelece relações sociais” (Pisa, 2005, p.76).

2.1.1. as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é um documento que visa apoiar o trabalho do educador em contexto de jardim de infância, de forma a encontrar respostas educativas adequadas às crianças com que estão a trabalhar. “Este documento pode ainda ser encarado como um conjunto de currículos, pois as ideias são mais gerais e abrangentes e apresenta diversas opções educativas” (OCEPE, 1997, p.13).

Segundo as OCEPE, para que o currículo seja adequado ao grupo é necessário que o educador tenha em atenção seis aspetos muito importantes: observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular (OCEPE, 1997).

Durante o processo de observação, o educador tem a responsabilidade de verificar quais as capacidades, interesses e dificuldades de cada criança, fazendo assim uma diferenciação pedagógica durante o processo de planificação (OCEPE, 1997).

Ao planificar, o educador está a adequar o processo educativo a cada criança e ao grupo no geral, tendo por base os contextos sociais e familiares das mesmas, proporcionando assim um ambiente estimulante de desenvolvimento e aprendizagem. Durante este processo educativo, o educador deverá ter em conta as OCEP e as sugestões das crianças (OCEPE, 1997).

Quando o educador começa a agir quer dizer que passa da planificação para a ação, devendo tirar partido das situações imprevistas. (OCEPE, 1997).

Ao avaliar, o educador está a verificar se o processo educativo está de acordo com as necessidades das crianças. As mesmas deverão participar na sua avaliação, pois este momento revela-se essencial para uma melhor reflexão por parte do educador, quando à sua ação (OCEPE, 1997).

A comunicação revela-se extremamente importante para as crianças, uma vez que ao haver trocas de opiniões entre educadores, auxiliares e pais, é possível conhecer melhor cada criança e os contextos que influenciam a sua educação. Por sua vez, no processo de articulação o educador tem a responsabilidade de fazer a transição entre o ensino pré-escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, em parceria com os pais, de modo a favorecer a adaptação da criança (OCEPE, 1997).

Mas tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que se apresentam como recurso ao trabalho de um educador em contexto de jardim de infância, as Metas de Aprendizagem também se revelam como um instrumento essencial ao trabalho do educador, na medida em que transmitem conteúdos essenciais a serem trabalhados com as crianças, antes de ingressarem no 1ºCiclo do Ensino Básico, de modo a que realizem aprendizagens fundamentais ao seu percurso educativo. Isto, porque o educador deverá privilegiar o desenvolvimento das crianças, através de uma abordagem às diferentes áreas de

conteúdo. Contudo, apesar das ideias apresentadas, o educador não deverá limitar-se a este instrumento, de modo a proporcionar novas experiências de aprendizagem (Metas de Aprendizagem, 2010).

2.2. O Processo de Planificação

Segundo Leite (2010), planificar é um ato de conceber a ação perante o grupo de crianças. Posto isto, esta autora afirma que a planificação é um processo que visa a organização das condições que irão resultar num simples plano com tempo e sequências ligadas entre si. É nesse plano que posteriormente surge a conceção e a fundamentação da ação de ensinar, ou seja, o que o educador irá fazer para que as crianças aprendam (processo de planificação).

É importante referir também que no processo de planificação é essencial pôr em prática um conjunto de conteúdos essenciais ao contexto com que se está a trabalhar, tendo em conta as características das crianças, do meio envolvente e da instituição de ensino (Januário, 1992, citado por Stipanov, 2005).

Durante o processo de planificação, o educador deverá fazer um “diagnóstico” ao grupo em questão, de forma a verificar quais as suas necessidades e interesses, para posteriormente definir objetivos a atingir e conteúdos de aprendizagem (Traldi, 1987).

De seguida dá-se início à elaboração de atividades e estratégias, em função dos objetivos que se pretende alcançar e dos conteúdos a trabalhar. Por fim é definido o tipo de avaliação com que se deseja verificar se os objetivos foram atingidos (Traldi, 1987).

2.2.1. a definição de objetivos.

Segundo Ribeiro (1990) a definição de objetivos é um processo complexo, devendo o educador refletir muito bem relativamente às aprendizagens que pretende que as crianças concretizem.

Para este autor, antes de serem definidos objetivos de aprendizagem, é necessário observar a criança tendo em conta as suas características e as suas capacidades/dificuldades, uma vez que o nosso pressuposto, enquanto profissionais de educação, destina-se ao ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1990).

Para a definição de objetivos, numa planificação, é fundamental que o educador também utilize o recurso às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pois revela-se um instrumento fundamental ao trabalho em jardim de infância, na medida em que permite

encontrar respostas educativas adequadas às crianças com que o educador se encontra a trabalhar (OCEPE, 1997).

No entanto, as metas também se revelam muito importantes para a definição de objetivos em contexto de jardim de infância, pois apresentam conteúdos essenciais a serem trabalhados com as crianças, de modo a que as mesmas realizem aprendizagens (Metas de Aprendizagem, 2010).

É de salientar que os objetivos não devem ser encarados como um guia de elaboração de planificações, mas sim como resultados finais que se pretende que as crianças alcancem (Ribeiro, 1990), ou seja, prossupõem intenções e o pretexto de ensinar algo (Cardoso, 2010).

2.2.2. estratégias e atividades.

Quando se fala de atividades, as mesmas designam-se por um conjunto de oportunidades que proporcionam às crianças momentos de aprendizagem, oportunidades essas que são fornecidas pelo educador de infância. Resumidamente, pode-se dizer que as atividades permitem às crianças contactar com diversas experiências (Ribeiro, 1990).

As estratégias estão interligadas com as atividades, mas traduzem-se pela forma como o educador sugere os momentos de aprendizagem às crianças. É através das estratégias criadas pelo educador que a criança tem a possibilidade de desenvolver aprendizagens significativas, através de uma participação ativa nas atividades promovidas (Ribeiro, 1990).

Por sua vez, Chandler (1962, citado por Nicolau, 2001) define estratégia como a “determinação dos objectivos básicos de longo prazo (...) e a adopção das acções adequadas (...) para atingir esses objectivos”.

Aquando da definição de estratégias e atividades, o educador deverá ter consciência de que é importante programar tarefas que sejam motivadoras para as crianças e que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, e estratégias que sejam perceptíveis e relacionadas com os objetivos que pretendemos desenvolver (Ribeiro, 1990).

Em todo este processo é essencial que se tenha em conta a articulação entre as orientações curriculares e/ou os objetivos, pois os mesmos não deverão ser desprovidas de qualquer sentido (Ribeiro, 1990).

2.2.3. a avaliação.

Em primeiro lugar é importante dizer que segundo Roldão (2005, p.41), “avaliar é um conjunto (...) de processos que visam o acompanhamento (...) de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam (...) a verificação da sua consecução”, mas para que este

processo seja eficaz é indispensável criar instrumentos que o acompanhem, de forma a orientá-lo (Roldão, 2005).

A avaliação é essencial para o trabalho do educador, uma vez que acompanha o modo como se ensina, ou seja, como se orienta e organiza o trabalho, bem como a aprendizagem das crianças. É de salientar que a avaliação é um bem essencial na medida em que ajuda as crianças a desenvolver competências (Roldão, 2005), havendo, portanto, necessidade de participação das mesmas na sua avaliação, para que estejam atentas à sua própria evolução educativa (A - Gaspar, 2010).

Posso afirmar ainda que a avaliação não pode vir afastada de todo o processo de planificação, visto ser um momento essencial, ou seja, deve estar diretamente relacionada com este mesmo processo (objetivos e atividades/estratégias), de forma a que o educador possa fazer o balanço das atividades propostas (Roldão, 2005). No entanto, também deverá estar relacionada com a idade das crianças, com as suas características e necessidades, e com o seu contexto sociogeográfico e educativo (A - Gaspar, 2010).

Segundo Fernandes e Leite (2002), a avaliação não só permite averiguar as competências desenvolvidas pelas crianças, como leva o educador a perceber se a sua planificação e ação estão adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, e se existem conjeturas que necessitem de reformulação.

Tal como foi referido anteriormente, é importante definir instrumentos de avaliação. Para tal, Laevers e Portugal (2010) apresentam fichas que permitem avaliar as crianças tendo em conta o seu nível de desenvolvimento. Estas fichas avaliam os seguintes aspetos: autoestima; auto-organização; curiosidade, desejo de aprender, criatividade e ligação ao mundo; competência social; motricidade fina e grossa; expressões artísticas; linguagem; pensamento conceptual, lógico e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico; e compreensão do mundo social.

No entanto, Laevers e Portugal (2010) afirmam que também é importante avaliar o nível de bem-estar e de implicação das crianças. Tendo em conta o nível de bem-estar, para que o mesmo seja elevado é necessário satisfazer todas as suas necessidades (físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de competência, e de significados e valores). Nos níveis de implicação, o educador tem de verificar se a criança está concentrada, se é persistente, e se demonstra motivação, interesse e fascínio – isto tudo durante as atividades orientas e livres. Para ambos os níveis, existem escalas que vão do muito baixo ao muito alto.

Através das informações transmitidas anteriormente, é possível constatar a importância do processo da avaliação, pois segundo dados da Unesco (2010, citado por Banza et al, 2010, p.5), “uma atenção de qualidade dispensada às crianças nos primeiros anos da sua vida pode

impulsionar o seu sucesso na vida escolar” – o que vem salientar esta importância que é tão falada.

Em suma, “avaliar ajuda a obter informações que têm de ser compreendidas e interpretadas pelo educador” (B - Gaspar, 2010, p.72), de forma a colmatar dificuldades evidenciadas pelas crianças e a ajudá-las na aquisição de novas competências e saberes (A - Gaspar, 2010).

2.3. A Diferenciação Pedagógica

Ao falar de diferenciação pedagógica, não falamos apenas da importância da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Segundo Allan e Tomlinson (2002, citado por Melo, 2011) é importante que os educadores façam uma diferenciação pedagógica, tendo em conta os interesses e capacidades de aprendizagem de cada criança, de modo a evitar o aumento do insucesso escolar.

Perrenoud (1999, citado por Ferreira, s.d.) destaca também a importância da diferenciação pedagógica como forma de progressão de todas as crianças. Mas para que tal aconteça, é fundamental construir um currículo apropriado à individualidade de cada uma, através de uma seleção de conteúdos/objetivos a lecionar e de estratégias a aplicar. O educador só poderá fazer uma diferenciação pedagógica ao eleger os conteúdos/objetivos e as estratégias mais adequadas ao grupo com que se encontra a trabalhar, seja no seu todo como no seu individual.

Roldão (2003) vem salientar que a diferenciação pedagógica tem como objetivo a obtenção de resultados comuns. Estes resultados partem, em primeiro lugar, de projetos educativos, como meio de chegada a todas as crianças e por fim, de estratégias utilizadas para atingir os objetivos do projeto definido, para que todas as crianças cheguem ao mesmo nível de aprendizagem (Roldão, 1999).

Perrenoud (2000, citado por Castro, 2008/2009) afirma ainda que como o processo de diferenciação pedagógica apresenta-se como um desafio para a Escola, é essencial que os educadores/professores estejam abertos à mudança, no sentido de transformar a sua pedagogia e assim promover a aprendizagem de todas as crianças.

É importante ter a noção de que existem crianças com diferentes graus de dificuldade/capacidade. Perante esta situação, é necessário, mais uma vez, fazer uma diferenciação pedagógica para que todas as crianças tenham acesso a um ensino adequado às suas características (Allan e Tomlinson, 2002, citado por Melo, 2011).

Este ensino adequado pode partir do que as crianças sabem, através da partilha de ideias entre ambas, para que assim se promova o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, também deverá surgir da diversidade de atividades e interações que permitam que a criança

seja confrontada com diferentes estímulos enriquecedores, estímulos esses que deverão ser, mais uma vez, adequados às suas características e necessidades (Cadima, Gregório, Horta, Pires e Ortega, 1997).

Através destas informações é possível apurar que o trabalho de um educador requer exaustividade na planificação do currículo, uma vez que é necessário conhecer todas as crianças para perceber quais as suas dificuldades/capacidades e assim aplicar uma pedagogia diferenciada (Melo, 2011).

É de salientar que a diferenciação pedagógica revela-se uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, na medida em que a mesma permite uma aprendizagem mais eficaz e os casos de insucesso escolar não se manifestam com tanta evidência (Melo, 2011).

2.4. O Papel do Educador e a Planificação do Trabalho Educativo

O educador de infância tem um papel muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois deverá planificar de modo a estimulá-las e a ajudá-las a encontrarem-se a si próprias e a integrarem-se na sociedade (Monteiro, 2011/2012). Assim sendo, está a “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança”, fomentando “a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural” e contribuindo “para a igualdade de oportunidades” (Lei-Quadro nº5/97, 1997, citado por Monteiro, 2011/2012).

Perante isto, é de constatar que o educador tem um papel fulcral na promoção do desenvolvimento da criança, tendo por base diferentes áreas de aprendizagem e a promoção de estados físicos e emocionais positivo. Contudo, para que possibilite este desenvolvimento é necessário criar um currículo adequado às crianças com que se encontra a trabalhar (Monteiro, 2011/2012). Este currículo é construído através da planificação, da organização do ambiente educativo e da avaliação (Decreto-Lei nº240/2001, 2001, citado por Monteiro, 2011/2012).

Durante o processo de operacionalização, o educador tem a função de orientar as tarefas propostas, para que as crianças percebam o que é pretendido e assim se sintam motivadas a participar. Também é importante dar sempre o feedback do estágio a realizar, de forma a corrigir eventuais erros. No entanto, deverá fazer sempre o reforço positivo, para que a criança se sinta estimulada a tentar de novo (Ribeiro, 1999).

2.4.1. fases da carreira.

Segundo Huberman (1989, citado por Ferreira, 2008), existem sete fases que acompanham o educador/professor ao longo da sua carreira docente. Estas fases correspondem à fase de entrada na carreira, à fase de estabilização, à fase de diversificação, à

fase pôr-se em questão, à fase de serenidade e distanciamento afetivo, à fase de conservantismo e lamentação, e à fase de desinvestimentos. No entanto existem outras fases defendidas por outros autores, mas vou apenas focar-me nas citadas.

A fase de entrada na carreira docente corresponde aos três primeiros anos de serviço e evidencia-se pela etapa em que o educador/professor define os parâmetros de ensino que quer utilizar e os comportamentos que deverá adotar, passando ainda por todo os receios próprios de início de carreira (Ferreira, 2008).

A fase de estabilização ocorre entre o quarto e o sexto ano de trabalho, em que o educador/professor começa a ser reconhecido, e a sentir-se seguro e confiante consigo próprio. Contudo, começam a surgir algumas preocupações, tais como: a falta de material na sala ou o excesso de crianças (Ferreira, 2008).

Na fase da diversificação, o educador/professor começa a fazer uma série de experiências que levam a mudanças ocorridas na sala de aula e na instituição de ensino. É nesta fase que os profissionais de educação estão no auge de motivação, dinamismo e empenho (Ferreira, 2008).

A fase de pôr-se em questão acontece entre os trinta e cinco e os cinquenta anos de idade e surge como forma de desmotivação devido à rotina existente, levando o educador/professor a questionar-se se deverá mudar de profissão (Ferreira, 2008).

A fase de serenidade e distanciamento afetivo ocorre na sequência da fase anterior e é vista como o momento em que o educador/professor revela pouca ambição profissional, e distanciamento afetivo com crianças e com as suas funções profissionais (Ferreira, 2008).

A fase de conservantismo e lamentação é marcada pelo momento em que o educador/professor começa a contestar qualquer situação vivida no trabalho (como por exemplo: com os colegas mais novos, com as crianças, com os pais, etc) e a pensar que as mudanças não são positivas (Ferreira, 2008).

A fase do desinvestimento surge no final da carreira docente, em que o educador/professor começa a ter maior interesse pelas situações ocorridas na sua vida pessoal e social, havendo desinteresse quanto à prática profissional. É nesta fase que os profissionais de educação começam a interessar-se por outras atividades que não estão ligadas à docência (Ferreira, 2008).

É evidente que o tempo de serviço de um educador/professor favorece ou desfavorece a sua atividade profissional. Contudo, transmite conhecimentos e desenvolve capacidade pois vejamos: Alves (2004, citado por Clérigo, 2008) vem afirmar que uma das conceções que influencia os educadores/professores é a experiência profissional, ou seja, os anos de carreira docente. É através da experiência profissional que o educador/professor desenvolve a capacidade de se autoavaliar e de avaliar as crianças com que se encontra a trabalhar, e de

construir uma planificação adequada às mesmas, planificação essa que estará em sintonia com a sua ação.

Simões e Simões (1997, citado por Cardona, 2006) salientam ainda que o desenvolvimento profissional surge através da participação do educador em novas atividades e experiências, que o levam a descobrir novas práticas.

Terminada a abordagem teórica à problemática por mim escolhida, é importante passar para uma parte mais prática deste mesmo estudo, parte essa que vem referida na metodologia abaixo indicada.

3. Metodologia

3.1. Tipo de Estudo

Após a leitura de Morais e Neves (2007), constatei que existem dois tipos de investigação: uma qualitativa e outra quantitativa. Biklen e Bogdan (1994) afirmam ainda que a investigação qualitativa possui cinco características: o investigador procura recolher os dados através do contacto com outras pessoas, como por exemplo nas escolas, na família, nos bairros, etc; este tipo de investigação surge de uma forma descritiva, ou seja, através das entrevistas, das notas de campo, das fotografias e dos vídeos, de forma a existir uma recolha de dados minuciosa; os investigadores qualitativos preocupam-se mais com a forma como é feito o estudo do que com os resultados; este tipo de estudo não surge com o objetivo de confirmar ou não uma hipótese, mas sim ordenar os dados à medida que se vão recolhendo, para que seja formada uma ideia concreta; e a interpretação dos dados é muito importante, de forma a que o investigador perceba qual o sentido que as pessoas dão a um determinado tema e assim realizarem uma determinada aprendizagem.

Posto isto, posso afirmar que o estudo por mim definido tem um carácter qualitativo, uma vez que me debrucei sobre o processo de planificação através da opinião e método pedagógico de terceiros, neste caso de três educadoras de infância. Esta recolha de opiniões surgiu através da realização de três entrevistas semi-diretivas e da análise dos resultados obtidos, de forma a obter um recolha de dados rigorosa e assim realizar aprendizagens fundamentais para a futura prática profissional.

O carácter qualitativo permitiu-me recolher o maior número de informação relativa ao processo de planificação, operacionalização e avaliação, de forma a conhecer estratégias que promovam a diferenciação pedagógica, ou seja, que permitam ir ao encontro da heterogeneidade das crianças e que permitam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

3.2. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Para desenvolver a pesquisa foram definidos alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente inquéritos por entrevista semi-diretiva, sendo feito o pedido formal de divulgação de dados (ver Anexo D). Para este estudo foram entrevistadas três educadoras de infância em diferentes etapas da sua carreira. A escolha de três elementos pertencentes à educação pré-escolar (três educadoras de infância) e em diferentes fases da carreira docente, partiu da importância que as diferentes perspetivas contribuem para o meu processo de aprendizagem, na medida em que cada educadora tem a sua forma de planificar e atuar

perante a heterogeneidade. Estas diferentes perspetivas também estão interligadas ao tempo de serviço, pois o mesmo permite atuar de formas distintas.

É de salientar que uma entrevista semi-diretiva envolve a construção de um guião. Segundo Afonso (2005), um guião de entrevista deve ser constituído por questões de pesquisa e eixos de análise, que segundo Manzini (s.d.) permitem ao entrevistador recolher o maior número de informação relativa ao tema a investigar. Afonso (2005) revela ainda que o guião da entrevista deverá ser organizado da seguinte forma: tópicos, objetivos e questões. “A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários tópicos que serão utilizados na gestão do decurso” (Afonso, 2005, p.99) da entrevista. Estas questões também servem para que o entrevistador se sinta orientado no momento de interação com o entrevistado (Manzini, s.d.).

A entrevista efetuada partiu de um guião dividido em quatro blocos (ver Anexo E). O bloco I destinou-se à legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado, o bloco II ao processo de conceção/planificação, o bloco III à operacionalização, e por último, o bloco IV à avaliação. Para cada um dos blocos foi definido um conjunto de objetivos e de questões que permitam compreender o processo de diferenciação pedagógica (tanto na planificação como na operacionalização) e como é feita a avaliação das crianças e do próprio educador.

A partir daqui julgo ser fundamental referir o porquê da escolha deste tipo de instrumento de recolha de dados. Foi selecionado este tipo de instrumento, porque considerei extremamente importante a obtenção de informação relativa aos seguintes objetivos: caracterizar diferentes tipos de planificação (bloco II); conhecer diferentes formas de conceber a ação educativa (bloco II); perceber como a planificação pode responder à heterogeneidade (bloco II); perceber de que forma é valorizada e integrada a participação das crianças no processo de planificação (bloco II); identificar procedimentos essenciais à diferenciação pedagógica (bloco III); perceber como é operacionalizada a prática, de forma a incluir as diferentes características das crianças (bloco III); identificar formas de estimular a participação das crianças na organização do ambiente educativo (bloco III); compreender a importância da avaliação na diferenciação pedagógica (bloco IV); identificar formas e procedimentos de avaliação que permitam regular, reforçar e remediar o processo de aprendizagem (bloco IV); compreender o papel da autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem (bloco IV); e perceber a importância da avaliação na reformulação da ação subsequente (bloco IV).

Após a transcrição das entrevistas (ver Anexo F), efetuei a análise das mesmas (ver Anexo G) com o recurso a uma grelha de análise, onde foram referidas as categorias (os blocos I, II, III e IV) e respetivas subcategorias (tópicos de questão), bem como os dados fornecidos pelas educadoras de infância. Terminada a análise, procedi à realização de uma síntese comparativa dos dados (ver Anexo H).

4. A Perspetiva do Educador face ao Processo de Planificação - Apresentação e Análise dos Dados

Este capítulo surge como suplemento da abordagem teórica, na medida em que vêm descritos os procedimentos utilizados pelas educadoras de infância, quanto ao processo de conceção/planificação, operacionalização e avaliação, procedimentos esses que foram questionados durante as entrevistas. Antes de iniciar a apresentação e análise dos dados, penso ser importante começar pela caracterização dos entrevistados.

4.1. Caracterização dos Entrevistados

O campo da caracterização dos entrevistados corresponde ao bloco I do guião de entrevista e através do mesmo pude saber que no momento da entrevista, a Educadora A tinha cinquenta e quatro anos e vinte e nove de serviço, e encontrava-se a trabalhar num jardim de infância da rede pública, enquanto que a Educadora B tinha trinta e cinco anos e quinze de serviço, e estava a exercer funções numa IPSS, na vila de Muge.

Por fim, a Educadora C tinha trinta e três anos e oito de serviço (cinco em creche e três em jardim de infância), e também estava a trabalhar numa IPSS em Santarém, sendo a educadora responsável pela sala de um ano e pelo berçário.

4.2. Conceção/Planificação

O campo de conceção/planificação pertence ao bloco II do guião de entrevistas que se inicia pelo seguinte *tópico de questão*: *características do processo de planificação (mensal, semanal, diário)*. Ao ser confrontada com este tópico, a Educadora A afirmou que faz a sua planificação mensalmente, definindo objetivos, estratégias/atividades, recursos e avaliações. Esta educadora diz ainda que também faz planificações semanais, de forma a insirir as propostas das crianças.

A Educadora B afirma utilizar dois tipos de planificação: mensal para a valência de creche e semanal para a valência de jardim de infância. As mesmas são realizadas tendo em conta o projeto educativo da instituição e a idade das crianças com que se encontra a trabalhar. No caso das planificações semanais, nelas está contemplado o tema a tratar, os objetivos, as estratégias, as áreas de conteúdo e domínios de aprendizagem, e os recursos (humanos e materiais) a usar.

A Educadora B salienta ainda que “As planificações são realizadas no final da semana, para se realizar na semana seguinte. Estas englobam as atividades orientadas e livres a desenvolver ao longo da semana”.

Por sua vez, Educadora C utiliza o plano diário de atividades, segundo o Movimento da Escola Moderna, mas por vezes também recorre-se a planificações mensais. Contudo, existem momentos em que planifica as atividades de acordo com as propostas das crianças, em reuniões de grande grupo.

Quanto tópico de questão: *preocupações evidenciadas aquando da planificação e tipo de objetivos privilegiados*, é de constatar que a Educadora A planifica de acordo com as necessidades do grupo, integrando as áreas de conteúdo e domínios de aprendizagem, e sempre que possível as propostas das crianças. Esta educadora tenta ainda adequar a planificação, de forma a colmatar as dificuldades das crianças, valorizando-as sempre que se empenham nas tarefas propostas (como por exemplo: “Tento sempre valorizá-las por igual e elogiá-las quando se empenham e tentam corresponder às propostas de trabalho”). A educadora em questão define sempre os seus objetivos de acordo com as competências que pretende que as crianças adquiram e o projeto educativo do agrupamento.

A Educadora B preocupa-se em questionar as crianças quanto aos temas que as mesmas pretendem aprender, planificando segundo essas situações. Também tem em conta as competências que pretende que as mesmas adquiram (como por exemplo: “Quando apresento uma atividade ao grupo questiono-os (...) primeiro sobre o que eles sabem e sobre o que poderemos aprender acerca do tema e só depois avanço com a minha proposta com as alterações necessárias”). Os objetivos definidos por esta educadora, em cada planificação, estão relacionados com as áreas de conteúdo e domínios de aprendizagem, e com o projeto educativo da instituição.

A Educadora C evidencia preocupação no que diz respeito aos interesses das crianças, tentando percebê-las individualmente e ao grupo no seu todo, de forma a proporcionar diferentes atividades que estimulem a curiosidade das mesmas e promovam a sua aprendizagem. O objetivo privilegiado corresponde à planificação tendo por base as características de cada criança, para que as mesmas tornem-se mais autónoma e desenvolvam-se de forma saudável e equilibrada.

No que diz respeito ao tópico de questão: *estratégias planificadas para responder à heterogeneidade (diferentes necessidades, interesses, potencialidades...) do grupo*, a Educadora A diz-nos que por vezes surge a necessidade de programar atividades específicas ou com graus de exigência diferentes, para cada um dos grupos, ou seja, “por vezes surge necessidade de programar atividades específicas para as crianças mais velhas, tendo em conta as metas de aprendizagem no final do ciclo pré-escolar. Outras vezes (...) acrescento graus de exigência diferentes para os diferentes grupos”. No caso de existirem crianças com

Necessidades Educativas Especiais, a Educadora A faz adaptações às atividades, de forma a ir ao encontro das dificuldades das mesmas.

A Educadora B procura apresentar atividades que correspondam às necessidades e dificuldades das crianças, de forma a atingir os objetivos definidos. Por sua vez, a Educadora C procura despertar o interesse e curiosidade das crianças por áreas que não sejam da competência das mesmas.

O *tópico de questão: formas de integrar os Modelos Educativos no processo de planificação*; surgiu após a exposição da Educadora C ao afirmar que utiliza um plano diário de atividades, uma vez que a instituição rege-se pelo Movimento da Escola Moderna.

Para o *tópico de questão: participação das crianças no processo de planificação*; a Educadora A tem por hábito integrar as ideias das crianças nas planificações, desde que sejam pertinentes e exequíveis, e do agrado de todas. A educadora saliente ainda que pergunta, frequentemente, “às crianças como gostariam de explorar algumas temáticas dando-lhes alternativas para que possam escolher ou outras que surjam por iniciativa deles, espontaneamente”.

A Educadora B afirma que algumas atividades são definidas segundo as propostas das crianças, ou seja, as ideias que vão transmitindo ao longo da semana e que poderão ser trabalhadas nessa mesma semana ou aproveitadas para a semana seguinte. Estas ideias podem partir de “miniprojectos desenvolvidos a partir das ideias que as crianças trazem de casa e que querem desenvolver com os amigos de sala”.

A Educadora C diz-nos que muitas vezes as crianças participam no processo de planificação, mencionando as atividades que mais interesse lhes despertam, ou seja, “normalmente uma ou mais crianças escolhem um tema pelo qual têm interesse e depois cada criança dá a sua opinião acerca das atividades que pretendem realizar”.

4.3. Operacionalização

Por sua vez, o campo da operacionalização liga-se ao bloco III do mesmo guião de entrevista. Este bloco começa com uma abordagem ao *tópico de questão: procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica*. Como resposta a este tópico, a Educadora A disse que tem por hábito apoiar as crianças que têm mais dificuldades e acompanhar mais de perto as crianças que necessitam de maior atenção (como por exemplo: “no início do ano letivo também acompanhava mais de perto as crianças de três anos que têm tendência para cortar o cabelo, o vestuário e outras coisas, e a colocar objetos na boca, tais

como peças de jogos, plasticina, etc”). No caso das crianças com Necessidades Educativas Especiais, a educadora terá o cuidado de elaborar, juntamente com a educadora/professora da educação especial, o Programa Educativo Individual (PEI).

A Educadora B potencializa a diferenciação pedagógica através da definição de atividades que vão ao encontro das capacidades/dificuldades de cada criança (como por exemplo: a educadora diz que tem “um menino que já sabe ler e escrever e então neste caso” dá-lhe “a oportunidade de ler para os amigos e (...) de escrever algumas legendas nos desenhos que faz), dando apoio individualizado quando necessário/possível.

Por outro lado, a Educadora C observa as crianças, diariamente, de forma a verificar quais os interesses, capacidades e dificuldades de cada uma, para posteriormente planificar tendo em conta as necessidades das mesmas, ou seja, “é muito importante observarmos cada criança no dia a dia e em diferentes situações para podermos saber quais são os seus interesses, quais as suas capacidades e as suas maiores dificuldades. Só assim podemos planificar de acordo com as necessidades de cada criança”.

Na pergunta: como é organizado o ambiente educativo, de forma a responder à heterogeneidade – cuidados e preocupações?, a Educadora A afirma que organiza o ambiente educativo com o objetivo de dar resposta a todas as crianças, organizando ainda os materiais, de modo a favorecer a autonomia das mesmas e a garantir a sua segurança e higiene.

A Educadora B organiza o ambiente educativo no início de cada dia, juntamente com as crianças, de modo a fazer a distribuição das tarefas diárias e “de seguida faz-se a apresentação da atividade a desenvolver nesse dia, os objetivos, as estratégias e os recursos a usar na mesma”. À medida que as crianças vão desenvolvendo os seus trabalhos, a educadora orienta-as em pequeno e grande grupo consoante as dificuldades de cada uma, intercalando as crianças que necessitam de maior atenção com as que não precisam de tanto apoio, para que desenvolvam a capacidade de entreatajuda.

Neste grupo existem ainda, crianças “que necessitam de atividades que exijam uma grande capacidade de concentração e de desenvolvimento da imaginação e da linguagem”. Para colmatar tais dificuldades, a educadora promove atividades de “escuta e reconto de histórias”.

A Educadora C organiza o ambiente educativo por áreas, tendo em consideração as características das crianças e de cada faixa etária.

Para a pergunta: como estimula a participação das crianças na organização do ambiente educativo?, a Educadora A tem por hábito pedir a colaboração das crianças para a decoração

dos espaços e organização dos materiais, promovendo também o espírito de entreajuda, uma vez que as mais velhas ajudam as mais novas nas tarefas mais complexas.

A Educadora B pede a participação das crianças, nas conversas de grande grupo, para que possa perceber qual o tema que as mesmas pretendem falar ou as tarefas que desejam fazer, sendo ainda estimuladas a pedir informação aos pais relativamente a um determinado tema, de forma a desenvolver-se um projeto na sala. Nos momentos de trabalho orientado, são colocados “vários materiais à disposição das crianças para que cada uma possa desenvolver o tema da sua maneira pondo a sua criatividade, e saber trabalhar”.

A Educadora C aproveita os momentos de discussão/conflito entre as crianças, para estimular a reorganização da sala. Também surgiu um momento em que a educadora criou uma nova área na sala, porque as crianças acharam que havia necessidade de criar uma área para a escrita.

4.4. Avaliação

Para concluir, é importante referir que o campo da avaliação está descrito no bloco IV, começando o mesmo com a seguinte questão: importância da avaliação no processo de diferenciação pedagógica. Nesta questão, a Educadora A diz-nos que a avaliação “é um instrumentos fundamental que ajuda a verificar se a planificação está a ser eficaz, contribuindo para colmatar as dificuldades e contribuir para a satisfação dos interesses e curiosidades das crianças”. Esta educadora afirma ainda que a avaliação deverá ser adequada a todos os níveis etários.

Em contrapartida, a Educadora B fala da importância da avaliação em todo o processo de diferenciação pedagógica, “pois só quando se descobre as dificuldades que as crianças sentem e se observa as capacidades que elas mesmas têm, se poderá ultrapassar os obstáculos e atingir os objetivos propostos a atingir quer em grande grupo, quer individualmente”.

A Educadora C aborda a importância da avaliação como método de reformulação de estratégias, pois só assim percebemos se a aprendizagem está a decorrer com normalidade.

Na segunda questão: instrumentos/ técnicas e procedimentos de avaliação favoráveis à regulação, remediação e reforço das aprendizagens das crianças, a Educadora A afirma realizar a avaliação das crianças através do recurso a registos escritos, fichas de avaliação e trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Esta educadora faz ainda uma avaliação trimestral com o recurso a fichas propostas pelo agrupamento, dando, posteriormente, conhecimento das mesmas aos encarregados de educação.

A Educadora B recorre-se da observação aos trabalhos realizados pelas crianças e da observação diária do comportamento de cada uma, no que diz respeito à relação com os pares e com os adultos, e na reação perante as atividades propostas. A educadora em questão utiliza ainda grelhas de avaliação.

A Educadora C faz a sua avaliação através da observação direta, de forma a perceber o que é necessário reformular.

Para o tópico de questão: papel da autoavaliação das crianças e papel da autoavaliação do docente, a Educadora A respondeu que a autoavaliação das crianças e da educadora “são fundamentais para regular e intencionalizar a forma de atuar junto das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento e as metas de aprendizagem”.

Por outro lado, a Educadora B afirma fazer a autoavaliação das crianças em grande grupo, no tapete, questionando-as relativamente à atividade que mais gostaram de fazer/aprender e o que gostariam de fazer/aprender. Esta educadora diz que esta forma de avaliação é importante, pois as crianças começam a aperceber-se das suas capacidades e dificuldades. Para ela, a avaliação da educadora também é essencial, uma vez que “serve de conhecimento das crianças e ajuda-nos a ir ao encontro das suas reais necessidades para um crescimento harmonioso e feliz”.

A Educadora C diz que na sua opinião a autoavaliação das crianças é muito importante, pois permite-nos saber a opinião das mesmas quanto às atividades propostas. Esta educadora afirma ainda que a nossa própria avaliação surge como um procedimento essencial a realizar, porque leva-nos a refletir sobre a nossa intervenção e resolver alguma situação na sala.

Para a última questão deste bloco: importância da avaliação (e autoavaliação) na reformulação da ação, nomeadamente na conceção de ações futuras, a Educadora A faz uma abordagem dizendo que: “é a partir da reflexão sobre as avaliações efetuadas que reformulo a planificação, adequando-as às necessidades e dificuldades detetadas no grupo”.

A Educadora B fala da importância da avaliação do educador como forma de reformulação da nossa ação, ao verificarmos se a atividade correu bem e se é necessário criar uma nova estratégia para atingirmos os objetivos pretendidos.

Por fim, a Educadora C assegura que: “a avaliação e autoavaliação é extremamente importante para podermos reformular e melhorar a nossa prática pedagógica”.

5. Síntese comparativa dos dados

Esta síntese comparativa surge com o objetivo de verificar o tipo de metodologia utilizada por ambas as educadoras (metodologia essa que foi mencionada durante as entrevistas), bem como as condutas adotadas por cada uma.

É de constatar que para o *tópico de questão: características do processo de planificação*, as três educadoras utilizam uma planificação mensal e apenas as Educadoras A e B recorrem-se da planificação semanal. Também é evidente que o plano diário é apenas usado pela Educadora C e a planificação segundo o projeto da instituição, pela Educadora B. As Educadoras A e B têm por hábito definir objetivos, estratégias/atividades e recursos nas planificações, enquanto que a avaliação é apenas referida pela Educadora A.

Segundo Ribeiro (1990), no processo de planificação é necessário ter em conta os objetivos (o que se pretende que a criança aprenda) e as atividades/estratégias. Para este autor, antes de serem definidos os objetivos, é essencial que o educador observe as crianças tendo em conta as suas características e as suas capacidades/dificuldades, de modo a encontrar respostas educativas adequadas às crianças com que se encontra a trabalhar.

Posteriormente serão escolhidas as atividades, que neste caso terão de ser de acordo com os objetivos definidos. Contudo, também deverão ser motivadoras, ou seja, devem estar de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Por sua vez, é essencial que as estratégias sejam perceptíveis e relacionadas com os objetivos que o educador pretende desenvolver (Ribeiro, 1990).

Segundo Roldão (2005), a avaliação também é muito importante para o processo de planificação, pois ajuda o educador a fazer o balanço das atividades propostas e assim acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

Para o tópico de questão: preocupações evidenciadas aquando da planificação e tipo de objetivos privilegiados, verifiquei que as Educadoras A e B planificam tendo em conta as necessidades do grupo e as Educadoras A e C tendo em conta os interesses das crianças. As Educadoras A e B também incluem nas suas planificações, as áreas de conteúdo e os domínios de aprendizagem.

Segundo Ribeiro (1990), durante o processo de planificação, o educador tem a responsabilidade de definir objetivos e atividades relacionadas com as necessidades e interesses das crianças, ou seja, que estejam de acordo com as fases de desenvolvimento das mesmas, e se estas estão maduras e motivadas para realizar determinada aprendizagem.

Para esta mesma questão, apenas a Educadora A demonstrou preocupação em elogiar as crianças de forma a se empenharem no trabalho, enquanto que a Educadora B preocupa-se em propor as suas ideias para a distribuição das tarefas, de modo a que todas as crianças

possam realizar as suas atividades favoritas, valorizando ainda as atividades que desenvolvam a motricidade fina.

Relativamente ao tópico: estratégias planificadas para responder à heterogeneidade (diferentes necessidades, interesses, potencialidades...) do grupo, apenas a Educadora A define atividades específicas para as crianças mais velhas, apresentando ainda (tal como a educadora B) graus de exigência diferentes, para cada grupo. A Educadora A também faz adaptações nas atividades caso existam crianças com Necessidades Educativas Especiais. A Educadora B apresenta como estratégia de diferenciação pedagógica, as conversas de tapete, de forma a saber qual a real necessidade das crianças. Por sua vez, a Educadora C tenta despertar o interesse por áreas que não são do domínio das crianças.

Segundo Allan e Tomlinson (2002, citado por Melo, 2011), é muito importante que os educadores tenham em conta na sua sala de atividades as questões da diferenciação pedagógica, pois existem crianças com diferentes graus de dificuldade/capacidade e todas elas têm o direito a um ensino adequado às suas características.

Quanto à questão: formas de integrar os Modelos Educativos no processo de planificação (escolhido após a entrevista à Educadora C); apurei que esta educadora utiliza um plano diário segundo o Movimento da Escola Moderna.

No tópico de questão: *participação das crianças no processo de planificação*, verifiquei que as Educadoras A e B costumam integrar as ideias das crianças na planificação, e a Educadora C pede a participação das mesmas para este processo. Ambas as educadoras também têm por hábito perguntar às crianças quais as temáticas que gostariam de trabalhar.

Para a pergunta: procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica, notei que tanto a Educadora A como a B fazem o acompanhamento individualizado e que a Educadora A elabora ainda o PEI no caso de existirem crianças com Necessidades Educativas Especiais. A Educadora C tenta conhecer as crianças, individualmente e em grupo, através da observação. Isto, de modo a verificar quais as capacidades/dificuldades de cada uma.

Na questão: como é organizado o ambiente educativo, de forma a responder à heterogeneidade – cuidados e preocupações?, ambas as educadoras organizam o ambiente educativo, de forma a dar resposta a todas as crianças. Contudo, a Educadora A também organizar os materiais com vista ao favorecimento da autonomia das mesmas e à garantia das condições de segurança e higiene. A Educadora B costuma ainda organizar as tarefas diárias, no tapete, e intercalar as crianças que necessitam de maior ajuda com as que não precisam de tanto apoio.

Para a questão: como estimula a participação das crianças na organização do ambiente educativo?, foi evidente que tanto a Educadora A como a C pedem a colaboração das crianças para a organização do ambiente educativo e apenas a Educadora A promove o espírito de

entregada para a elaboração das tarefas diárias. No entanto, a Educadora B também sugere às crianças que partilhem algo sobre um determinado tema ou sobre o que pretendem fazer, estimulando-as ainda a requerer informações junto dos pais, relativas a um determinado projeto.

Pisa (2005) vem salientar as questões da participação das crianças na organização do ambiente educativo, pois afirma que é importante discutir as mudanças ocorridas na sala de atividades, para que as mesmas consigam adaptar-se às mudanças ocorridas e não fiquem recetíveis à aprendizagem.

Para o tópico de questão: importância da avaliação no processo de diferenciação pedagógica, verifiquei que ambas as educadoras dizem que avaliação é muito importante para se verificar se a planificação está adequada a cada criança. No entanto, a Educadora C vem salientar que este processo é importante para reformular novas estratégias.

Em relação ao tópico de questão: instrumentos/ técnicas e procedimentos de avaliação favoráveis à regulação, remediação e reforço das aprendizagens das crianças, foi evidente a utilização de registos escritos, fichas de avaliação específicas, trabalhos espontâneos e avaliações trimestral, por parte da Educadora A, usando estes instrumentos para adequar a planificação. A Educadora B também faz a avaliação dos trabalhos orientados, mas recorre-se de grelhas de avaliação. Tanto a Educadora B como a C fazem a observação direta às crianças.

No tópico de questão: papel da autoavaliação das crianças e papel da autoavaliação do docente, verifiquei que a Educadora A fala da importância da avaliação como forma de regulação do trabalho com as crianças e que tal como a Educadora B pensa, também podemos ir ao encontro das necessidades das mesmas.

A Educadora B diz-nos ainda que faz a autoavaliação as crianças em grande grupo, de forma a questioná-las quanto às tarefas que mais gostaram e as que gostariam de fazer/aprender.

Por outro lado, a Educadora C aborda a importância de autoavaliação das crianças (podemos saber a sua opinião no que diz respeito às atividades desenvolvidas), bem como a do educador, uma vez que temos a oportunidade de avaliar as nossas intervenções.

É de salientar que a avaliação é um bem essencial na medida em que ajuda os educadores a acompanharem as crianças no seu processo de aprendizagem e assim desenvolverem competências (Roldão, 2005). No entanto, há necessidade de participação das mesmas na sua avaliação, para que estejam atentas à sua própria evolução (A - Gaspar, 2010).

O último tópico de questão: importância da avaliação (e autoavaliação) na reformulação da ação, nomeadamente na conceção de ações futuras, posso assegurar que reconheci a

importância da avaliação do educador, pois ambas as educadoras afirmam que é um instrumento essencial que nos ajuda a reformular a planificação. Contudo, as Educadoras B e C salientam ainda a essência deste ato, pois permite-nos modificar a nossa ação.

Com esta entrevista semi-diretiva tive a oportunidade de receber feedback de três educadoras de infância em diferentes fases da sua carreira, relativamente ao processo de planificação, operacionalização pedagógica e avaliação.

Com estas mesmas entrevistas foi possível verificar que com o avançar dos anos de carreira o educador adquire maiores competências, conseguindo definir um conjunto de estratégias que sejam favoráveis à diferenciação pedagógica e conseqüente aprendizagem por parte das crianças, tendo em conta a sua individualidade.

Por sua vez, estes argumentos vêm salientar as questões das fases de carreira docente, mencionadas anteriormente, ou seja, uma das conceções que influencia os educadores/professores é a experiência profissional, uma vez que é através desta que desenvolvem a capacidade de se autoavaliar e de avaliar as crianças com que se encontram a trabalhar, e de construir uma planificação adequada às mesmas (Alves, 2004, citado por Clérigo, 2008).

Reflexão Final

A realização do presente relatório final revelou-se uma mais-valia para a minha formação enquanto futura educadora de infância, na medida em que foi possível estruturar uma reflexão pessoal sobre os estágios realizados, tanto em contexto de creche como de jardim de infância, reflexão essa que partiu dos aspetos positivos e negativos, bem como das situações a melhorar e das evoluções ocorridas.

Todo este processo reflexivo e investigativo contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da minha formação profissional, uma vez que ao identificar os erros e fragilidades, mais facilmente será possível remediá-los e assim tornar-me uma melhor profissional de educação. Os aspetos positivos que foram melhorados também são muito importantes, como forma de reflexão, na medida em que me possibilita a compreensão do que foi bem conseguido (por mim própria) e assim continuar reforçar atitudes e procedimentos na (futura) prática profissional.

Os estágios efetuados contribuíram para superar uma das minhas maiores preocupações, ou seja, a adequação da planificação à heterogeneidade das crianças. Posso afirmar que ocorreram progressos quanto à minha capacidade de planificar/operacionalizar, uma vez que estive sempre a observar os grupos, verificando assim as capacidades, dificuldades e restrições de cada criança e portanto adaptar as atividades às mesmas.

Após a síntese comparativa dos dois estágios pude também comparar o meu percurso de desenvolvimento profissional e assim perceber as evoluções ocorridas de um estágio para o outro ou até mesmo os recuos existentes. Sinto que é nas evoluções que tenho que me prender, pois são elas que mostram a meu progresso e a minha capacidade para me tornar uma melhor profissional. No entanto, os recuos também revelam importância na sua avaliação, na medida em que me levarão a perceber as lacunas ainda existentes e as situações a melhorar.

Esta evolução também foi possível devido à ajuda prestada pelas educadoras cooperantes, na medida em que estiveram disponíveis para responder a dúvidas que surgissem e a corrigir lacunas existentes.

A investigação efetuada também foi muito importante para o meu percurso, pois permitiu-me chegar a respostas importantes para a compreensão da minha questão de investigação, respostas essas que contribuíram para a superação das dificuldades diagnosticadas. Estas respostas chegaram por via da revisão da literatura, pois compreendi qual a base para uma boa planificação/ação.

Como tal, segundo Ribeiro (1999), também compreendi que não existem “receitas” para o trabalho desenvolvido com as crianças, ou seja, quais as atividades mais adequadas. Este

autor afirma que o educador tem a responsabilidade de definir um currículo que vá ao encontro das necessidades das crianças, e para que tal aconteça, é essencial adequar os objetivos e as atividades propostas, tendo em conta a fase do seu desenvolvimento, e se a criança está madura e motivada para realizar aquela aprendizagem.

Contudo, a maior aprendizagem ocorreu através dos inquéritos por entrevista, pois estive perante três educadoras de infância a trabalhar na área e ao estarem em constante contacto com a realidade da diferenciação pedagógica, estão aptas para fornecer o maior número de informação que leve à identificação de aspetos essenciais à desmistificação da problemática por mim escolhida.

Como tal, pude compreender que é necessário incluir sempre nas planificações os interesses e necessidades das crianças, bem como as suas propostas de atividades, para que as mesmas possam contactar com tarefas ou materiais que lhes suscitem interesse e que ao mesmo tempo possibilitem a aquisição de conhecimentos.

Através deste estudo também pude perceber que como futura educadora de infância deverei adaptar as atividades a cada criança, colocando, se possível, graus de exigência diferentes para cada grupo, uma vez que cada grupo tem a sua idade, capacidade, necessidade e interesse.

É de destacar que consegui perceber que é muito importante adequar as planificações às necessidades e interesses das crianças, havendo, por vezes, a necessidade de ajustar as atividades a uma criança ou grupo em especial. Para além disto, também se torna essencial a adaptação da avaliação a estas mesmas crianças ou grupos, pois relevam diferentes fases de desenvolvimento.

Julgo ser importante referir ainda que também desenvolvi a capacidade de adaptação da planificação através do contacto com as crianças, uma vez que ao longo do estágio fui observando-as, de forma a perceber o que cada uma era capaz de fazer e se havia necessidade de apresentar desafios mais complexos para algumas delas (esta última situação foi apenas apurada no estágio em jardim de infância). Após a observação às crianças, tornava-se mais fácil a adaptação da planificação e a criação de estratégias que permitissem a aquisição de conhecimentos por parte de todas.

Perante isto, posso afirmar que a questão de investigação por mim escolhida não só contribuiu para a minha formação enquanto futura educadora de infância, como permitiu-me perceber que não existem as tais “receitas”, mas sim um trabalho árduo na observação e diagnóstico de cada grupo de crianças.

No entanto, gostaria de mencionar que nem todo o processo de investigação teve o seu carácter positivo, uma vez que o tempo não me permitiu desenvolver estas questões, através de

um estudo mais aprofundado. Seria relevante aumentar o grupo de entrevistados, de forma a recolher mais informações quanto ao estudo por mim proposto.

Também teria sido uma mais-valia para este estudo a investigação da minha própria prática (através das planificações e dos diários de bordo), comparando assim os meus procedimentos com o das outras educadoras.

Para terminar, posso afirmar que todo o trabalho desenvolvido neste relatório final tem grande relevância, já que consolidou as minhas aprendizagens através de uma atitude reflexiva e investigativa por ele promovida.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Albuquerque, M. I. (2007). *Os Recreios dos jardins de infância do Concelho de Tarouca*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Banza, R., Barros, F., Costa, M., Gerardo, I., Glicéria, G., Marques, L., Sanches, E., Silva, E.C. & Tavares, L. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (o que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância). *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 5.
- Barbosa, M. C. (s.d.). *Prática Pedagógica no Berçário*. [On-Line]. Retirado de http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/maria_carmem_barbosa.pdf.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bohígas, M. et al (Eds). (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recurso para o Desenvolvimento do Currículo Escolar (Vol. II)*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2010). *A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow J. D. (2007). *A Criança e a Higiene*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cadima, A., Gregório, C., Horta, N. S., Ortega, C. & Pires, T. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do Ensino - Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Castro, H. J. (2008/2009). *Percepções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Colaço, S., Luís, H., Santos, L. & Uva, M. (2011/2012). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância*. Manuscrito não publicado. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Clérigo, A. (2008). *Concepções e Práticas de Avaliação em Ensino Superior*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, P. & Leite, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, M. (2008). *Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Curricular – uma abordagem biográfica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. S. & Dos Santos, M. R. (s.d.). *Aprender a Ensinar e Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. P. (s.d.). *O professor do ensino superior na era da globalização*. [On-line]. Retirado de <http://www.rioei.org/deloslectores/2944Maia.pdf>.
- A - Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Minho: Universidade do Minho.
- B - Gaspar, S., Montês, A. R. & Piscalho, I. (2010). O Processo de Elaboração e Implementação de Regras no jardim-de-infância. *Interações*, 15, 45.
- Gomes, C. (2009). *Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas*. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, 17, 240.

- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leavers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Universidade de Aveiro: Campus Universitário de Santiago.
- Marques, R. (s.d.). *A Escola Cultural como Resposta à Dispersão e Desarticulação Curricular*. [On-line]. Retirado de http://www.eses.pt/usi/ramiro/docs/A%20ESCOLA%20CULTURAL-homenagem%20a%20M_Patrcio.pdf.
- ME-DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME-DEB (2010). *Metas de Aprendizagem*. [Online]. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>.
- Menezes, A. L., Mouta, C. & Torres, M. G. (2002). *Profissão, Profissionalidade e Profissionalização dos Educadores de Infância*. *Cadernos de Educação de Infância*. [On-line]. Retirado de http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2002/investigacao_61.pdf.
- Melo, L. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Monteiro, C. B. (2011/2012). *Construção da Profissionalização para a Educação e Ensino*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Morais P. & Neves, A. M. (2007). *Revista Portuguesa de Educação*. *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*, 20(2), 79.
- Nicolau, I. (2001). *Conceito de Estratégia*. Instituto Universitário de Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Pisa, H. G. (2005). *Construir a Educação: O Edifício Escolar ao Nível do Jardim de Infância*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Ponte, J. P. (s.d.). *Investigar, Ensinar e Aprender*. [On-line]. Retirado de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte\(Profmat\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte(Profmat).pdf).
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competência – As Questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (s.d.). *O director de turma e a gestão curricular*. [On-Line]. Retirado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/diretor_turma.pdf.
- Serôdia, S. (2009). *A Função Paterna e o Desenvolvimento Infantil: Influência da Gratificação Parental e da Presença versus Ausência nos Primórdios do Auto-Conceito da Criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/ Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica.
- Silva, A. B. (1997). *Ser Educador na Comunidade: Reflexão sobre as competências de um tipo de profissional de educação não-formal*. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stipanov, M. (2005). *Práticas de Planificação - Um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da f.c.d.e.f – u.c. de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso da f.c.d.e.f – u.c.* Universidade de Coimbra: Faculdade de Ciências do desporto e Educação Física.

Traldi, L. L. (1987). *Currículo*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Anexos

Rotina diária da sala de creche

Horas:	Rotinas:
* 7h45 - 9h	- Acolhimento.
* 9h30 - 9h45	- Hora da bolacha; - Cantar o "Bom Dia".
* 9h45 - 10h30	- Atividades livres/Atividades orientadas.
*10h30 - 11h30.	- Higiene; - Colocação dos colchões para a sesta.
* 11h30 - 12h30	- Almoço.
* 12h30 - 15h	- Sesta.
* 15h - 15h30	- Higiene.
* 15h30 - 16h	- Lanche.
* 16h - 16h30	- Higiene/Atividades livres.
* 18h - 19h	- Prolongamento / Atividades livres.

Calendarização semanal da sala de creche

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Atividades de Desenvolvimento da Linguagem	Atividades de Expressão Plástica	Atividades de Expressão Musical	Motricidade Fina	Atividades de Expressão Motora
Exploração de Histórias	Desenhar	Cantar	Brinquedos e Jogos de Mesa	Jogos de Movimento
Leitura de Imagens	Pintar	Escutar	Jogos Sensoriais	Correr
Falar	Rasgar	Danças	Jogos de Construção	Saltar
Lengalengas	Colar	Exploração de Instrumentos Musicais	Blocos de Encaixe	Contornar Obstáculos
	Modelar	Exploração de Sons e Ritmos	Pequenos Blocos e Puzzles	Jogos com Bolas
	Exploração de Diversos Materiais			Jogos de Equilíbrio

Registo fotográfico da sala de jardim de infância



Legenda: Figura 1 - Sala dois do contexto de estágio em Jardim de Infância



Legenda: Figura 2 - Sala dois do contexto de estágio em Jardim de Infância

Autorização para as entrevistas semi-diretivas e divulgação dos respetivos dados

O meu nome é Andreia Sofia Santos Damas e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém. Para o meu trabalho final de curso realizarei uma investigação relativa ao tema: "Como planificar de acordo com as características e necessidades dos diferentes contextos, nomeadamente no que concerne à heterogeneidade das crianças e dos respetivos grupos?".

Para fundamentar a minha investigação terei de realizar três entrevistas semi-diretivas, a três educadoras, de modo a recolher informação relativa ao tema.

Para tal, venho por este meio pedir a sua autorização para a realização de uma entrevista semi-diretiva e para a divulgação das respostas dadas. Contudo, a sua identidade será salvaguardada.

A aluna:

Andreia Damas
(Andreia Damas)

Autorizo a entrevista semi-diretiva e a divulgação das respostas dadas.

***** (Educadora A)

(A educadora)

O meu nome é Andreia Sofia Santos Damas e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém. Para o meu trabalho final de curso realizarei uma investigação relativa ao tema: "Como planificar de acordo com as características e necessidades dos diferentes contextos, nomeadamente no que concerne à heterogeneidade das crianças e dos respetivos grupos?".

Para fundamentar a minha investigação terei de realizar três entrevistas semi-diretivas, a três educadoras, de modo a recolher informação relativa ao tema.

Para tal, venho por este meio pedir a sua autorização para a realização de uma entrevista semi-diretiva e para a divulgação das respostas dadas. Contudo, a sua identidade será salvaguardada.

A aluna:

Andreia Damas

(Andreia Damas)

Autorizo a entrevista semi-diretiva e a divulgação das respostas dadas.

***** (Educadora B)

(A educadora)

O meu nome é Andreia Sofia Santos Damas e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém. Para o meu trabalho final de curso realizarei uma investigação relativa ao tema: "Como planificar de acordo com as características e necessidades dos diferentes contextos, nomeadamente no que concerne à heterogeneidade das crianças e dos respetivos grupos?".

Para fundamentar a minha investigação terei de realizar três entrevistas semi-diretivas, a três educadoras, de modo a recolher informação relativa ao tema.

Para tal, venho por este meio pedir a sua autorização para a realização de uma entrevista semi-diretiva e para a divulgação das respostas dadas. Contudo, a sua identidade será salvaguardada.

A aluna:

Andreia Damas

(Andreia Damas)

Autorizo a entrevista semi-diretiva e a divulgação das respostas dadas.

*** ***** (Educadora C)

(A educadora)

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos	Tópicos de entrevista
<p style="text-align: center;">Bloco I: legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os objetivos da entrevista. - Garantir a confidencialidade. - Obter autorização para a gravação da entrevista. - Caracterizar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confidencialidade e autorização para a gravação. - Idade do entrevistado. - Contexto em que se encontra a trabalhar. - Tempo de serviço. - Em que tipo de contextos já trabalhou.
<p style="text-align: center;">Bloco II: Conceção/planificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar diferentes tipos de planificação. - Conhecer diferentes formas de conceber a ação educativa. - Perceber como a planificação pode responder à heterogeneidade. - Perceber de que forma é valorizada e integrada a participação das crianças no processo de planificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características do processo de planificação: mensal, semanal, diário. - Preocupações que evidenciadas aquando da planificação. - Tipo de objetivos privilegiados. - Estratégias planificadas para responder à heterogeneidade (diferentes necessidades, interesses, potencialidades...) do grupo. - Participação das crianças no processo de planificação.

<p>Bloco III: Operacionalização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar procedimentos essenciais à diferenciação pedagógica. - Perceber como é operacionalizada a prática, de forma a incluir as diferentes características das crianças. - Identificar formas de estimular a participação das crianças na organização do ambiente educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica. - Como é organizado o ambiente educativo, de forma a responder à heterogeneidade – cuidados e preocupações? - Como estimula a participação das crianças na organização do ambiente educativo?
<p>Bloco IV: Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da avaliação na diferenciação pedagógica. - Identificar formas e procedimentos de avaliação de permitam regular, reforçar e remediar o processo de aprendizagem. - Compreender o papel da autoavaliação no processo de ensino e aprendizagem. - Perceber a importância da avaliação na reformulação da ação subsequente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da avaliação no processo de diferenciação pedagógica. - Instrumentos/técnicas e procedimentos de avaliação favoráveis à regulação, remediação e reforço das aprendizagens das crianças. - Papel da autoavaliação das crianças. - Papel da autoavaliação do docente.

		<p>- Importância da avaliação (e autoavaliação) na reformulação da ação, nomeadamente na conceção de ações futuras.</p>
--	--	---

Transcrição das entrevistas

Educadora A:

Bloco I: legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado

“Tenho 54 anos e encontro-me a trabalhar num jardim de infância pertencente à rede pública do ministério da educação. O meu tempo de serviço são vinte e nove anos completos e trabalhei apenas em jardins de infância oficiais, com exceção dos estágios em creche e CERCI”.

Bloco II: Conceção/planificação

- Características do processo de planificação: mensal, semanal, diário:

“Faço planificações mensais com definição de objetivos, estratégias/atividades, recursos e avaliações, e semanais apenas em termos de atividades onde insiro as propostas das crianças”.

- Preocupações evidenciadas aquando da planificação e tipo de objetivos privilegiados:

“Tenho sempre a preocupação de planificar de acordo com as necessidades do grupo; integro as diferentes áreas e domínios de conteúdo, tendo em conta as metas de aprendizagem; privilegio atividades transversais aos diversos domínios; integro sempre que possível as propostas das crianças, do agrupamento e da restante comunidade educativa”.

“Defino os objetivos de acordo com as competências que pretendo que as crianças adquiram nas diversas áreas de conteúdo e também para dar resposta ao projeto educativo do agrupamento”.

- Estratégias planificadas para responder à heterogeneidade (diferentes necessidades, interesses, potencialidades...) do grupo:

“Planifico atividades tendo em conta o grupo todo. Por vezes surge necessidade de programar atividades específicas para as crianças mais velhas, tendo em conta as metas de aprendizagem no final do ciclo pré-escolar. Outras vezes planifico as mesmas atividades para o grupo no total, mas acrescento graus de exigência diferentes para os diferentes grupos. Por exemplo, no dia da mãe todas as crianças falam da sua mãe e fazem o seu retrato, sendo pedido às mais velhas que escrevam (copiando) algo sobre as mães, usando por vezes o word”.

- Participação das crianças no processo de planificação:

“É frequente integrar as ideias das crianças nas planificações, desde que sejam pertinentes e exequíveis, e estejam de acordo com os interesses da maioria. Por vezes, as atividades que programo para a semana podem ser preteridas por outras sugeridas, como por exemplo: uma criança trouxe fotografias de quando era bebé. As restantes ficaram interessadas em mostrar as suas fotografias. Então pedi aos pais para colaborarem no envio das respetivas fotos e trabalhei essa temática com as crianças, levando-as a descobrir o que já aprenderam desde essa altura. Os pais ajudaram a recordar enviando registos com as primeiras palavras, as primeiras gracinhas, etc”.

“Frequentemente pergunto às crianças como gostariam de explorar algumas temáticas dando-lhes alternativas para que possam escolher ou outras que surjam por iniciativa deles, espontaneamente”.

“No caso de existirem crianças com NEE, as atividades são suscetíveis de sofrer adaptações, em caso de existirem dificuldades motoras, cognitivas, de visão, etc”.

Bloco III: Operacionalização

- Procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica:

“No que respeita à diferenciação pedagógica, o que habitualmente faço é apoiar, de forma individualizada, as crianças que possuem mais dificuldades. Tento sempre valorizá-las por igual e elogiá-las quando se empenham e tentam corresponder às propostas de trabalho”.

- Como é organizado o ambiente educativo, de forma a responder à heterogeneidade – cuidados e preocupações?

“Organizo o ambiente educativo de modo a dar resposta pedagógica a todas as crianças, ou seja, completo as áreas do faz de conta, da leitura, da expressão plástica, das ciências, de reunião em grande grupo, e dos jogos e computador”.

“Tento organizar os materiais de modo a favorecer a autonomia das crianças e a garantir as condições de segurança, arejamento e higiene”.

“Incuto regras às crianças levando-as a tornarem-se organizadas e a manter os brinquedos e materiais arrumados, depois de serem utilizados”.

“No início do ano letivo também acompanhava mais de perto as crianças de três anos que têm tendência para cortar o cabelo, o vestuário e outras coisas, e a colocar objetos na boca, tais como peças de jogos, plasticina, etc”.

- Como estimula a participação das crianças na organização do ambiente educativo?

“Peço colaboração das crianças para a decoração dos espaços e levo-as a participar na organização dos materiais”.

“Promovo o espírito de entreajuda em que os mais velhos ajudam os mais novos nas tarefas mais complicadas”.

“Inventei canções para regular os horários das rotinas, ajudando desta forma a organizar o tempo (tempo de trabalho, de arrumar, de higiene, das refeições, do conto, etc)”.

Bloco IV: Avaliação

- Importância da avaliação no processo de diferenciação pedagógica:

“A avaliação é um instrumento fundamental que ajuda a verificar se a planificação está a ser eficaz, contribuindo para colmatar as dificuldades e contribuir para a satisfação dos interesses e curiosidades das crianças”.

“Deverá ser adequada aos diversos níveis etários. Como tal, o educador deverá fazer registos diversos para poder preencher as fichas de avaliação em uso, com rigor. No caso de existirem crianças com necessidades educativas especiais, será elaborado o PEI, com a colaboração dos educadores/professores da educação especial”.

- Instrumentos/técnicas e procedimentos de avaliação favoráveis à regulação, remediação e reforço das aprendizagens das crianças:

“Utilizo registos escritos, fichas específicas para a avaliação das aprendizagens, trabalhos espontâneos e propostas concretas que respondem a objetivos pré-definidos. A partir da análise destes documentos adequo a planificação de modo a colmatar as dificuldades detetadas no grupo e a ampliar os conhecimentos”.

“Faço avaliação trimestral em fichas propostas, usadas no agrupamento Alexandre Herculano e dou conhecimento das mesmas aos encarregados de educação”.

- Papel da autoavaliação das crianças e papel da autoavaliação do docente:

“Quer a autoavaliação das crianças como da educadora são fundamentais para regular e intencionalizar a forma de atuar junto das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento e as metas de aprendizagem”.

- Importância da avaliação (e autoavaliação) na reformulação da ação, nomeadamente na conceção de ações futuras:

“É a partir da reflexão sobre as avaliações efetuadas que reformulo a planificação, adequando-as às necessidades e dificuldades detetadas no grupo”.

Educadora B:

Bloco I: legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado

“Tenho trinta e cinco anos e tirei o curso de Educadores de Infância na Escola Superior de Santarém e terminei o curso no ano 1997. Iniciei a minha carreira profissional num Jardim de Infância Particular em Leiria (numa sala heterogénea), de seguida trabalhei ano e meio numa IPPS em Almeirim (aqui trabalhei como coordenadora e depois na sala familiar). Depois comecei a trabalhar numa IPPS em Muge, onde me encontro atualmente. Tenho trabalhado quase sempre em contexto de salas homogéneas, iniciando os grupos na sala de um ano (creche da própria instituição)”.

Bloco II: Conceção/planificação

- Características do processo de planificação: mensal, semanal, diário:

“Na instituição onde me encontro temos duas formas de planificação. Na parte de creche esta tem um carácter mensal e na parte de jardim de infância tem um carácter semanal. Estas planificações são realizadas tendo como base o projeto anual da instituição e o projeto educativo relativo à idade das crianças com as quais trabalho. No entanto, estas estão sujeitas a alterações caso surja um tema proposto pelas crianças ou uma atividade que seja proposta por alguma entidade fora da instituição. Isto porque, não nos podemos fechar somente nas nossas propostas mas devemos ajudar as crianças a crescer solucionando as suas dúvidas e aproveitando as suas ideias”.

- Preocupações evidenciadas aquando da planificação e tipo de objetivos privilegiados:

“Ao longo do meu tempo de serviço tenho tido como base o projeto da instituição e o de sala. Mas quando apresento uma atividade ao grupo questiono-os sempre primeiro sobre o que eles sabem e sobre o que poderemos aprender acerca do tema e só depois avanço com a minha proposta com as alterações necessárias”.

“Os objetivos propostos a atingir estão sempre relacionados com as áreas de desenvolvimento contidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e com o projeto da instituição para o ano letivo em questão”.

“Os objetivos privilegiados são os seguintes:

- Desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças, quer a nível linguístico, quer a nível do raciocínio logico-matemático;
- Desenvolvimento do sentido crítico e conhecimento do mundo;
- Desenvolvimento motor a nível da motricidade fina e grossa;
- Desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças;

- Envolvimento da família no projeto da instituição e de sala”.

- Estratégias planejadas para responder à heterogeneidade (diferentes necessidades, interesses, potencialidades...) do grupo:

“As planificações são realizadas no final da semana para se realizar na semana seguinte. Estas englobam as atividades orientadas e livres a desenvolver ao longo da semana. Nelas está contemplado o tema a tratar, os objetivos a atingir, as estratégias a desenvolver e os recursos humanos e materiais a usar”.

“Tento sempre contemplar as três áreas de desenvolvimento das orientações curriculares. A participação das crianças resume-se às ideias que elas vão apresentando ao longo da semana e que se poderão aproveitar para trabalhar nessa semana se houver tempo ou na semana seguinte. Mas geralmente as planificações são realizadas com base no que pretendo que as crianças aprendam ao longo do período do ano letivo em que nos encontramos e poderá acontecer o que já referi anteriormente: miniprojectos desenvolvidos a partir das ideias que as crianças trazem de casa e que querem desenvolver com os amigos de sala”.

“Para responder à heterogeneidade das crianças procuro apresentar as atividades diferentes, para atingir os mesmos objetivos de acordo com o gosto ou necessidade/dificuldade das crianças”.

- Participação das crianças no processo de planificação:

“As estratégias usadas geralmente são a conversa de tapete para saber a real necessidade das crianças e a observação dos trabalhos orientados que são apresentados, sejam elas fichas de associação de imagens, desenhos orientados após a apresentação do tema em suporte escrito ou digital, pintura de imagens, recorte e colagem, picotagem, conto e reconto de histórias, e "ditados" baseados na observação diária que as crianças fazem do mundo. Por exemplo, este ano pedi às crianças que desenhassem os três Reis Magos que foram visitar o Menino Jesus e fi-lo ditando a ordem em que iam desenhar essa visita: primeiro os três reis magos; depois o que eles levavam nas mãos; depois o céu estrelado, no qual havia de estar uma estrela maior que as outras; etc”.

Bloco III: Operacionalização

- Procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica:

“No grupo que acompanho neste momento a diferenciação entre as atividades apresentadas às crianças depende das capacidades intelectuais e dificuldades das mesmas.

Por exemplo tenho um menino que já sabe ler e escrever e então neste caso dou-lhe a oportunidade de ler para os amigos e ele por iniciativa própria ou por proposta já escreve algumas legendas nos desenhos que faz. Por outro lado, em momentos em que as crianças estão numa atividade livre ou extracurricular aproveito para colmatar algumas dificuldades de uma criança que entrou para o grupo e que necessita que lhe dê noções básicas, tais como: as cores primárias; e necessita que lhe desenvolva a destreza na pintura de desenhos”.

- Como é organizado o ambiente educativo, de forma a responder à heterogeneidade – cuidados e preocupações?

“O ambiente educativo é organizado no início de cada dia, no momento da conversa de tapete. Num primeiro momento faz-se a distribuição de tarefas pelas crianças presentes na sala. Estas são feitas algumas vezes de acordo com a vontade das crianças. No entanto, por vezes tenho de propor a minha ideia para a distribuição das tarefas, porque senão haveria casos de crianças que não teriam oportunidade de realizar algumas tarefas por serem as mais preferidas de outras. Isto acontece na distribuição de tarefas diárias, tal como na distribuição das crianças no dia em que elas brincam nos diferentes cantinhos da sala”.

“De seguida faz-se a apresentação da atividade a desenvolver nesse dia, os objetivos, as estratégias e os recursos a usar na mesma. E faz-se também a escuta das propostas das crianças (ideias que elas querem ver desenvolvidas)”.

“O ambiente educativo tem em conta a rotina do dia a dia da instituição, a disposição da sala e as necessidades das crianças. Neste ultimo ponto, desenvolvo os trabalhos orientados em pequeno ou grande grupo consoante a dificuldade da atividade em si. Porém dou prioridade a trabalhos orientados em pequeno grupo e intercalo as crianças que necessitam de maior ajuda com as crianças que não necessitam de tanta ajuda. No grupo que tenho, existem crianças que necessitam de atividades que exijam uma grande capacidade de concentração e de desenvolvimento da imaginação e da linguagem tal como a escuta de histórias, reconto de histórias e em vários momentos da semana peço a essas crianças que façam as atividades que referi. Existe também uma grande necessidade de lhes apresentar atividades de descoberta de diferenças entre desenhos e de realização de grafismos, pois a sua motricidade fina ainda está pouco desenvolvida.

- Como estimula a participação das crianças na organização do ambiente educativo?

“A participação das crianças na organização do ambiente educativo é feito num primeiro momento em conversa de tapete onde lhes é pedido para partilharem o que sabem sobre um determinado tema e o que pretendem fazer para saber mais sobre o mesmo. A pesquisa e desenvolvimento do tema a tratar é feito com recurso ao material digital ou não e por vezes as

crianças são estimuladas a pedir aos pais ou outras pessoas informações sobre o projeto a desenvolver num dado momento. Aquando da realização das aprendizagens é colocado vários materiais à disposição das crianças para que cada uma possa desenvolver o tema da sua maneira pondo a sua criatividade, e saber trabalhar”.

Bloco IV: Avaliação

- Importância da avaliação no processo de diferenciação pedagógica:

“A avaliação é importante em todo o processo de diferenciação pedagógica, pois só quando se descobre as dificuldades que as crianças sentem e se observa as capacidades que elas mesmas têm, se poderá ultrapassar os obstáculos e atingir os objetivos propostos a atingir quer em grande grupo, quer individualmente”.

- Instrumentos/técnicas e procedimentos de avaliação favoráveis à regulação, remediação e reforço das aprendizagens das crianças:

“Os instrumentos de avaliação que uso são: observação diária do comportamento das crianças, no que diz respeito à sua relação com os seus pares e com os adultos; reação perante as atividades propostas (intervenção ativa ou não e as dificuldades sentidas); avaliação das fichas e trabalhos orientados (gosto em realiza-los e as dificuldades sentidas) e grelhas de avaliação relativa à idade, que tem como base os objetivos que pretendo que as crianças atingem em cada área de desenvolvimento”.

- Papel da autoavaliação das crianças e papel da autoavaliação do docente:

“A autoavaliação das crianças é feita em grande grupo, na conversa de tapete em que é questionado o que mais gostaram de fazer/aprender e o que gostariam de fazer e/ou aprender. Esta forma de avaliação é importante para as crianças, pois começam a aperceber-se das suas capacidades e dificuldades. Para educadores, serve como elemento de conhecimento das crianças e ajuda-nos a ir ao encontro das suas reais necessidades para um crescimento harmonioso e feliz”.

- Importância da avaliação (e autoavaliação) na reformulação da ação, nomeadamente na conceção de ações futuras:

“A autoavaliação do educador tem um papel importante, pois faz-nos estar sempre em ação circular, isto é, apresentamos uma atividade às crianças e elas num determinado momento reagem de uma maneira que pode ser a que esperávamos ou não;

se correu tudo bem; se não há que procurar uma nova proposta ou uma nova estratégia para atingir os objetivos que se pretende que as crianças atinjam, de modo a proporcionar às crianças uma atividade enriquecedora a nível cognitivo e ao mesmo tempo divertida para elas. Essa reação vai fazer-nos pensar na nossa maneira de ser educadores de crianças que estão a crescer e que estão cada vez mais despertas e mais exigentes”.

Educadora C:

Bloco I: legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado

“Tenho trinta e três anos e trabalho numa IPSS (Santa Casa da Misericórdia de Santarém), nas valências de creche e jardim de infância. Neste momento trabalho em creche na sala de 1 ano e sou a educadora responsável pelas crianças do berçário. Tenho oito anos de serviço e durante estes anos trabalhei cinco anos em creche e três em jardim de infância”.

Bloco II: Conceção/planificação

- Características do processo de planificação: mensal, semanal, diário:

“Eu trabalho de acordo com os interesses das crianças, muitas vezes fazemos a planificação das atividades a partir das reuniões de grande grupo que fazemos no início e final do dia. É assim que surgem os projetos que vamos desenvolvendo ao longo do ano letivo. Por vezes fazemos uma planificação mensal, mas também temos o nosso plano diário, uma vez que trabalhamos de acordo com o Movimento da Escola Moderna”.

- Preocupações evidenciadas aquando da planificação e tipo de objetivos privilegiados:

“A minha maior preocupação é tentar perceber cada criança e o grupo de crianças no geral, para poder proporcionar diferentes atividades que estimulem a curiosidade das crianças e que promovam aprendizagens”.

“O objetivo privilegiado é planificar de acordo com as características de cada criança de modo a que cada uma se desenvolva de uma forma saudável e equilibrada, para que se possam tornar mais autónomos”.

- Estratégias planificadas para responder à heterogeneidade (diferentes necessidades, interesses, potencialidades...) do grupo:

“Quando planifico com as crianças, por vezes torna-se mais fácil criar estratégias para ter em conta a heterogeneidade dos grupos de crianças, uma vez que as próprias crianças propõem as atividades que mais interesse lhes despertam. No entanto o nosso papel também é despertar o interesse e curiosidade pelas outras áreas para as quais nem todas as crianças têm tantas potencialidades, dar sempre oportunidade de experimentar e assim promover novas aprendizagens”.

- Participação das crianças no processo de planificação:

“Muitas das vezes as crianças participam no processo de planificação, tal como já referi essa planificação é feita em grande grupo nas reuniões que fazemos no início e no final do dia.

Normalmente uma ou mais crianças escolhem um tema pelo qual têm interesse e depois cada criança dá a sua opinião acerca das atividades que pretendem realizar. Por exemplo, pesquisar sobre esse mesmo tema, organizar um teatro, fazer um livro, etc”.

Bloco III: Operacionalização

- Procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica:

“Os procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica são essencialmente: conhecer cada criança individualmente e o grupo no seu todo. É muito importante observarmos cada criança no dia a dia e em diferentes situações para podermos saber quais são os seus interesses, quais as suas capacidades e as suas maiores dificuldades. Só assim podemos planificar de acordo com as necessidades de cada criança”.

- Como é organizado o ambiente educativo, de forma a responder à heterogeneidade – cuidados e preocupações?

“O ambiente educativo é organizado por áreas, mas tendo sempre em consideração as diferentes características das crianças e as suas faixas etárias. Acho que é muito importante que os materiais estejam ao alcance das crianças para que estas possam ser mais autónomas e ter uma participação mais ativa na dinâmica do grupo”.

- Como estimula a participação das crianças na organização do ambiente educativo?

“Nos grupos de quatro/cinco anos é muito frequente as crianças participarem na organização do ambiente educativo. Por vezes surgem pequenos problemas entre as crianças que nos levam a conversar sobre a organização da sala e é nestes momentos que aproveitamos para os estimular a participar na reorganização da sala, de modo a podermos melhorar o ambiente educativo. Já me aconteceu criar uma nova área na sala, porque as crianças em debate acharam que havia necessidade de um espaço só para a área da escrita (isto na sala dos quatro anos)”.

Bloco IV: Avaliação

- Importância da avaliação no processo de diferenciação pedagógica:

“A avaliação é extremamente importante, pois só assim podemos reavaliar e reformular novas estratégias”.

- Instrumentos/técnicas e procedimentos de avaliação favoráveis à regulação, remediação e reforço das aprendizagens das crianças:

“Normalmente faço a avaliação através da observação direta, tal como já referi anteriormente tento observar cada criança em diferentes situações para poder perceber o que é necessário reformular de acordo com as necessidades de cada uma e do grupo. Quando não fazemos uma avaliação não sabemos se os processos de aprendizagem estão a decorrer com normalidade ou não, por isso é essencial”.

- Papel da autoavaliação das crianças e papel da autoavaliação do docente:

“Nas salas de três, quatro e cinco anos já é possível fazer a autoavaliação com as crianças, o que na minha opinião é muito importante pois devemos saber sempre as suas opiniões acerca das atividades que realizamos. Também nós docentes devemos fazer uma autoavaliação das nossas intervenções, da forma como propomos as atividades ou como resolvemos algumas situações na sala”.

- Importância da avaliação (e autoavaliação) na reformulação da ação, nomeadamente na conceção de ações futuras:

“A avaliação e autoavaliação é extremamente importante para podermos reformular e melhorar a nossa prática pedagógica”.

Análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Educadora A	Educadora B	Educadora C
Bloco II: Conceção/planificação	- Características do processo de planificação.	- “Planificações mensais com definição de objetivos, estratégias/atividades, recursos e avaliações e semanais (...) onde insiro as propostas das crianças”;	- “Na parte de creche esta tem um caráter mensal e na parte de jardim de infância tem um caráter semanal”. - “Estas planificações são realizadas tendo como base o projeto anual da instituição e o projeto educativo relativo à idade das crianças com as quais trabalho”; - “As planificações são realizadas no final da semana para se realizar na semana seguinte. Estas englobam as atividades orientadas e livres a desenvolver ao longo da semana”.	- “Muitas vezes fazemos a planificação das atividades a partir das reuniões de grande grupo que fazemos no início e final do dia”; - “Por vezes fazemos uma planificação mensal, mas também temos o nosso plano diário”.

			<p>-“Nelas está contemplado o tema a tratar, os objetivos a atingir, as estratégias a desenvolver e os recursos humanos e materiais a usar”;</p> <p>-“Tento sempre contemplar as três áreas de desenvolvimento das orientações curriculares”.</p>	
	<p>-Preocupações evidenciadas aquando da planificação e tipo de objetivos privilegiados.</p>	<p>- “Planifico de acordo com as necessidades do grupo; integro as diferentes áreas e domínios de conteúdo, tendo em conta as metas de aprendizagem; privilegio atividades transversais aos diversos domínios; integro sempre que possível as propostas das crianças, do agrupamento e da restante comunidade educativa”;</p> <p>- “Adequo a planificação de modo a colmatar as</p>	<p>-“Quando apresento uma atividade ao grupo questiono-os (...) primeiro sobre o que eles sabem e sobre o que poderemos aprender acerca do tema e só depois avanço com a minha proposta com as alterações necessárias”;</p> <p>- “Geralmente as planificações são realizadas com base no que pretendo que as crianças aprendam ao longo do período do ano letivo em que nos</p>	<p>- “Eu trabalho de acordo com os interesses das crianças”;</p> <p>- “A minha maior preocupação é tentar perceber cada criança e o grupo de crianças no geral, para poder proporcionar diferentes atividades que estimulem a curiosidade das crianças e que promovam aprendizagens”;</p> <p>- “O objetivo privilegiado é planificar de acordo com as</p>

		<p>dificuldades detetadas no grupo e a ampliar os conhecimentos”;</p> <p>- “Defino os objetivos de acordo com as competências que pretendo que as crianças adquiram (...) também para dar resposta ao projeto educativo do agrupamento”;</p> <p>- “Tento sempre valorizá-las por igual e elogiá-las quando se empenham e tentam corresponder às propostas de trabalho”.</p>	<p>encontramos”.</p> <p>-“Os objetivos propostos a atingir estão sempre relacionados com as áreas de desenvolvimento contidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e com o projeto da instituição para o ano letivo em questão”;</p> <p>- “Por vezes tenho de propor a minha ideia para a distribuição das tarefas, porque senão haveria casos de crianças que não teriam oportunidade de realizar algumas tarefas por serem as mais preferidas de outras.</p> <p>- “Existe também uma grande necessidade de lhes apresentar atividades de descoberta de diferenças entre desenhos e de realização de grafismos, pois</p>	<p>caraterísticas de cada criança de modo a que cada uma se desenvolva de uma forma saudável e equilibrada, para que se possam tornar mais autónomos”.</p>
--	--	---	---	--

			a sua motricidade fina ainda está pouco desenvolvida”.	
-Estratégias planificadas para responder à heterogeneidade (diferentes necessidades, interesses, potencialidades...) do grupo.	- “Por vezes surge necessidade de programar atividades específicas para as crianças mais velhas, tendo em conta as metas de aprendizagem no final do ciclo pré-escolar. Outras vezes (...) acrescento graus de exigência diferentes para os diferentes grupos”; - “No caso de existirem crianças com Necessidades Educativas Especiais, as atividades são suscetíveis de sofrer adaptações, em caso de existirem dificuldades motoras, cognitivas, de visão, etc”.		- “Para responder à heterogeneidade das crianças procuro apresentar as atividades diferentes, para atingir os mesmos objetivos de acordo com o gosto ou necessidade/dificuldade das crianças”; - “As estratégias usadas geralmente são a conversa de tapete para saber a real necessidade das crianças”;	- “O nosso papel também é despertar o interesse e curiosidade pelas outras áreas para as quais nem todas as crianças têm tantas potencialidades, dar sempre oportunidade de experimentar e assim promover novas aprendizagens”.
- Formas de integrar os Modelos Educativos no processo de planificação.	_____	_____		- “Temos o nosso plano diário, uma vez que trabalhamos de acordo com o Movimento da Escola Moderna”.

	<p>- Participação das crianças no processo de planificação.</p>	<p>“É frequente integrar as ideias das crianças nas planificações, desde que sejam pertinentes e exequíveis, e estejam de acordo com os interesses da maioria”;</p> <p>- “Por vezes, as atividades que programo para a semana podem ser preteridas por outras sugeridas”;</p> <p>- “Frequentemente pergunto às crianças como gostariam de explorar algumas temáticas dando-lhes alternativas para que possam escolher ou outras que surjam por iniciativa deles, espontaneamente”.</p>	<p>- “A participação das crianças resume-se às ideias que elas vão apresentando ao longo da semana e que se poderão aproveitar para trabalhar nessa semana se houver tempo ou na semana seguinte”;</p> <p>- Utilização de “miniprojectos desenvolvidos a partir das ideias que as crianças trazem de casa e que querem desenvolver com os amigos de sala”;</p> <p>- As atividades são “feitas algumas vezes de acordo com a vontade das crianças” e são escutadas as “propostas das crianças (ideias que elas querem ver desenvolvidas)”.</p>	<p>- As crianças propõem as atividades que mais interesse lhes despertam;</p> <p>- “Muitas das vezes as crianças participam no processo de planificação”;</p> <p>- “Normalmente uma ou mais crianças escolhem um tema pelo qual têm interesse e depois cada criança dá a sua opinião acerca das atividades que pretendem realizar”.</p>
--	---	--	---	---

Categorias	Subcategorias	Educadora A	Educadora B	Educadora C
Bloco III: Operacionalização	- Procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica.	- “O que habitualmente faço é apoiar, de forma individualizada, as crianças que possuem mais dificuldades”; - “No início do ano letivo também acompanhava mais de perto as crianças de três anos que têm tendência para cortar o cabelo, o vestuário e outras coisas, e a colocar objetos na boca, tais como peças de jogos, plasticina, etc”; - “No caso de existirem crianças com necessidades educativas especiais, será elaborado o PEI, com a colaboração dos educadores/professores da educação especial”.	- “A diferenciação entre as atividades apresentadas às crianças depende das capacidades intelectuais e dificuldades das mesmas. Por exemplo tenho um menino que já sabe ler e escrever e então neste caso dou-lhe a oportunidade de ler para os amigos e (...) de escrever algumas legendas nos desenhos que faz. - “Em momentos em que as crianças estão numa atividade livre ou extracurricular aproveito para colmatar algumas dificuldades de uma criança que entrou para o grupo e que necessita (...) que lhe	- “Conhecer cada criança individualmente e o grupo no seu todo”; - “É muito importante observarmos cada criança no dia a dia e em diferentes situações para podermos saber quais são os seus interesses, quais as suas capacidades e as suas maiores dificuldades. Só assim podemos planificar de acordo com as necessidades de cada criança”.

			desenvolva a destreza na pintura de desenhos”.	
	- Como é organizado o ambiente educativo, de forma a responder à heterogeneidade e cuidados e preocupações?	- “Organizo o ambiente educativo de modo a dar resposta pedagógica a todas as crianças, ou seja, completo as áreas do faz de conta, da leitura, da expressão plástica, das ciências, de reunião em grande grupo, e dos jogos e computador”; - “Tento organizar os materiais de modo a favorecer a autonomia das crianças e a garantir as condições de segurança, arejamento e higiene”.	- “O ambiente educativo é organizado no início de cada dia, no momento da conversa de tapete. Num primeiro momento faz-se a distribuição de tarefas pelas crianças presentes na sala”; - “De seguida faz-se a apresentação da atividade a desenvolver nesse dia, os objetivos, as estratégias e os recursos a usar na mesma”; - “O ambiente educativo tem em conta a rotina do dia a dia da instituição, a disposição da sala e as necessidades das crianças. Neste último ponto, desenvolvo os trabalhos orientados em pequeno ou grande grupo consoante a	- “O ambiente educativo é organizado por áreas, mas tendo sempre em consideração as diferentes características das crianças e as suas faixas etárias”.

			<p>dificuldade da atividade em si”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Intercalo as crianças que necessitam de maior ajuda com as crianças que não necessitam de tanta ajuda”; - “No grupo que tenho, existem crianças que necessitam de atividades que exijam uma grande capacidade de concentração e de desenvolvimento da imaginação e da linguagem tal como” a escuta e reconto de histórias”; - “Em vários momentos da semana peço a essas crianças que façam as atividades que referi”. 	
	- Como estimula a participação das crianças na	- “Peço colaboração das crianças para a decoração dos espaços e levo-as a participar	- “A participação das crianças na organização do ambiente educativo é feito	- “Por vezes surgem pequenos problemas entre as crianças que nos levam

	<p>organização do ambiente educativo?</p>	<p>na organização dos materiais”;</p> <p>- “Promovo o espírito de entreajuda em que os mais velhos ajudam os mais novos nas tarefas mais complicadas”.</p>	<p>num primeiro momento em conversa de tapete onde lhes é pedido para partilharem o que sabem sobre um determinado tema e o que pretendem fazer para saber mais sobre o mesmo”;</p> <p>- “Por vezes as crianças são estimuladas a pedir aos pais ou outras pessoas informações sobre o projeto a desenvolver num dado momento”;</p> <p>- “É colocado vários materiais à disposição das crianças para que cada uma possa desenvolver o tema da sua maneira pondo a sua criatividade, e saber trabalhar”.</p>	<p>a conversar sobre a organização da sala e é nestes momentos que aproveitamos para os estimular a participar na reorganização da sala, de modo a podermos melhorar o ambiente educativo.”;</p> <p>- “Já me aconteceu criar uma nova área na sala, porque as crianças em debate acharam que havia necessidade de um espaço só para a área da escrita”.</p>
--	---	--	---	---

Categorias	Subcategorias	Educadora A	Educadora B	Educadora C
Bloco IV: Avaliação	- Importância da avaliação no processo de diferenciação pedagógica.	- “É um instrumento fundamental que ajuda a verificar se a planificação está a ser eficaz, contribuindo para colmatar as dificuldades e contribuir para a satisfação dos interesses e curiosidades das crianças”; - “A avaliação (...) deverá ser adequada aos diversos níveis etários”.	- “A avaliação é importante em todo o processo de diferenciação pedagógica, pois só quando se descobre as dificuldades que as crianças sentem e se observa as capacidades que elas mesmas têm, se poderá ultrapassar os obstáculos e atingir os objetivos propostos a atingir quer em grande grupo, quer individualmente”.	- “A avaliação é extremamente importante, pois só assim podemos reavaliar e reformular novas estratégias”; - “Quando não fazemos uma avaliação não sabemos se os processos de aprendizagem estão a decorrer com normalidade ou não, por isso é essencial”.
	- Instrumentos/ técnicas e procedimentos de avaliação favoráveis à regulação, remediação e	- “Utilizo registos escritos, fichas específicas para a avaliação das aprendizagens, trabalhos espontâneos e propostas concretas que respondem a objetivos pré-definidos”;	- “Observação dos trabalhos orientados que são apresentados, sejam elas fichas de associação de imagens, desenhos orientados após a	- Normalmente faço a avaliação através da observação direta, (...) para poder perceber o que é necessário reformular de acordo com as

	<p>reforço das aprendizagens das crianças.</p>	<p>-“Faço avaliação trimestral em fichas propostas, usadas no agrupamento Alexandre Herculano e dou conhecimento das mesmas aos encarregados de educação”;</p> <p>- “A partir da análise destes documentos adequo a planificação de modo a colmatar as dificuldades detetadas no grupo e a ampliar os conhecimentos”;</p> <p>- “O educador deverá fazer registos diversos para poder preencher as fichas de avaliação em uso, com rigor”.</p>	<p>apresentação do tema em suporte escrito ou digital (...);</p> <p>- “Observação diária do comportamento das crianças, no que diz respeito à sua relação com os seus pares e com os adultos; reação perante as atividades propostas (intervenção ativa ou não e as dificuldades sentidas); avaliação das fichas e trabalhos orientados (gosto em realiza-los e as dificuldades sentidas) e grelhas de avaliação relativa à idade, que tem como base os objetivos que pretendo que as crianças atingem em cada área de desenvolvimento”.</p>	<p>necessidades de cada uma e do grupo”.</p>
--	--	---	--	--

	<p>- Papel da autoavaliação das crianças e papel da autoavaliação do docente.</p>	<p>- “Quer a autoavaliação das crianças como da educadora são fundamentais para regular e intencionalizar a forma de atuar junto das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento e as metas de aprendizagem”.</p>	<p>- “A autoavaliação das crianças é feita em grande grupo, na conversa de tapete em que é questionado o que mais gostaram de fazer/aprender e o que gostariam de fazer e/ou aprender. Esta forma de avaliação é importante para as crianças, pois começam a aperceber-se das suas capacidades e dificuldades”.</p> <p>- “Para educadores, serve como elemento de conhecimento das crianças e ajuda-nos a ir ao encontro das suas reais necessidades para um crescimento harmonioso e feliz”.</p>	<p>- “Nas salas de três, quatro e cinco anos já é possível fazer a autoavaliação com as crianças, o que na minha opinião é muito importante pois devemos saber sempre as suas opiniões acerca das atividades que realizamos”;</p> <p>- “Também nós docentes devemos fazer uma autoavaliação das nossas intervenções, da forma como propomos as atividades ou como resolvemos algumas situações na sala”.</p>
--	---	--	---	--

	<p>- Importância da avaliação (e autoavaliação) na reformulação da ação, nomeadamente na conceção de ações futuras.</p>	<p>- “É a partir da reflexão sobre as avaliações efetuadas que reformulo a planificação, adequando-as às necessidades e dificuldades detetadas no grupo”.</p>	<p>- “A autoavaliação do educador tem um papel importante, pois faz-nos estar sempre em ação circular, isto é, apresentamos uma atividade às crianças e elas num determinado momento reagem de uma maneira que pode ser a que esperávamos ou não”;</p> <p>- Também é importante ver “se correu tudo bem; se não há que procurar uma nova proposta ou uma nova estratégia para atingir os objetivos que se pretende que as crianças atinjam, de modo a proporcionar às crianças uma atividade enriquecedora a nível cognitivo e ao mesmo tempo divertida para elas”.</p> <p>- “Essa reação vai fazer-nos</p>	<p>- “A avaliação e autoavaliação é extremamente importante para podermos reformular e melhorar a nossa prática pedagógica”.</p>
--	---	---	---	--

			<p>pensar na nossa maneira de ser educadores de crianças que estão a crescer e que estão cada vez mais despertas e mais exigentes”.</p>	
--	--	--	---	--

Síntese comparativa, das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Síntese comparativa
<p>Bloco II: Conceção/planificação</p>	<p>- Caraterísticas do processo de planificação.</p>	<p>- Planificação mensal (Educadora A, B e C); - Planificação semanal (Educadora A e B); - Plano diário (Educadora C); - Planificações feitas tendo por base o projeto da instituição (Educadora B); - Definição de objetivos, estratégias/atividades e recursos (Educadora A e B); - Avaliação (Educadora A).</p>
	<p>- Preocupações evidenciadas aquando da planificação e tipo de objetivos privilegiados.</p>	<p>- Planificar tendo em conta as necessidades do grupo (Educadora A e B); - Planificar tendo em conta os interesses das crianças (Educadora A e C) - Incluir na planificação as áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Educadora A e B); - Elogiar as crianças, de forma a se empenharem no trabalho (Educadora A); - Propor a sua ideia para a distribuição das tarefas, de modo a que todas as crianças possam realizar as suas atividades favoritas (Educadora B); - Valorizar atividades que desenvolvam a motricidade fina</p>

		(Educadora B).
	- Estratégias planejadas para responder à heterogeneidade (diferentes necessidades, interesses, potencialidades...) do grupo.	- Atividades específicas para as crianças mais velhas (Educadora A); - Graus de exigências diferentes, para os diferentes grupos (Educadora A e B); - Adaptações nas atividades no caso de existirem crianças com Necessidades Educativas Especiais (Educadora A); - Conversas de tapete para saber a real necessidade das crianças (Educadora B); - Despertar o interesse por áreas que não são do domínio das crianças (Educadora C).
	- Formas de integrar os Modelos Educativos no processo de planificação.	- Plano diário, tendo em conta o Movimento da Escola Moderna (Educadora C).
	- Participação das crianças no processo de planificação.	- Integrar as ideias das crianças, na planificação (Educadora A e B); - Participação das crianças no processo de planificação (Educadora C); - Perguntar às crianças que temáticas gostariam de trabalhar (Educadora A, B e C).
Bloco III: Operacionalização	- Procedimentos práticos para concretizar a diferenciação pedagógica.	- Acompanhamento individualizado (Educadora A e B); - Elaborar PEI, com a colaboração dos educadores/professores de educação especial, no caso de existirem crianças com Necessidades Educativas Especiais (Educadora A);

		<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer cada crianças, individualmente, e o grupo no geral (Educadora C); - Observar cada criança, de forma a verificarmos quais as suas capacidades e dificuldades (Educadora C).
	<p>- Como é organizado o ambiente educativo, de forma a responder à heterogeneidade – cuidados e preocupações?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ambiente educativo, de forma a dar resposta a todas as crianças (Educadora A, B e C); - Organizar os materiais, de modo a favorecer a autonomia das crianças e as condições de segurança e higiene (Educadora A); - Organizar o ambiente educativo, no tapete, de forma a fazer-se a distribuição das tarefas (Educadora B); - Intercalar as crianças que necessitam de maior ajuda com as que não precisam de tanta ajuda (Educadora B).
	<p>- Como estimula a participação das crianças na organização do ambiente educativo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir a colaboração das crianças para a organização do ambiente educativo (Educadora A e C); - Promover o espírito de entreatajuda entre as crianças, na elaboração das tarefas (Educadora A); - Pedir às crianças que partilhem algo sobre um determinado tema ou o que pretendem fazer (Educadora B); - Estimular as crianças a pedir informações aos pais, sobre um projeto (Educadora B).

Bloco IV: Avaliação	- Importância da avaliação no processo de diferenciação pedagógica.	- Importante para se verificar se a planificação está adequada a cada criança (Educadora A, B e C); - Importante para podermos reformular novas estratégias (Educadora C).
	- Instrumentos/ técnicas e procedimentos de avaliação favoráveis à regulação, remediação e reforço das aprendizagens das crianças.	- Registos escritos, fichas de avaliação específicas e trabalhos espontâneos (Educadora A); - Avaliação trimestral com fichas propostas pelo agrupamento (Educadora A); - Utilizar estes instrumentos para adequar a planificação (Educadora A); - Avaliação dos trabalhos orientados e grelhas de avaliação (Educadora B); - Observação direta (Educadora B e C).
	- Papel da autoavaliação das crianças e papel da autoavaliação do docente.	- A avaliação das crianças é fundamental para regular o trabalho com as crianças (Educadora A); - A avaliação do educador é importante, pois ajuda-nos a ir ao encontro das necessidades das crianças (Educadora A e B); - Autoavaliação das crianças é feita em grande grupo, no tapete, de forma a questionar as crianças sobre o que mais gostam de fazer/aprender e o que gostariam de fazer/aprender (Educadora B); - A autoavaliação das crianças é importante, pois permite-nos saber

		<p>a opinião das mesmas, relativas às atividades (Educadora C);</p> <p>- A autoavaliação do educador é importante, pois permite-nos avaliar as nossas intervenções (Educadora C).</p>
	<p>- Importância da avaliação (e autoavaliação) na reformulação da ação, nomeadamente na conceção de ações futuras.</p>	<p>- Através da avaliação, o educador poderá reformular a planificação (Educadora A, B e C);</p> <p>- A autoavaliação permite-nos modificar a nossa ação (Educadora B e C).</p>