

# A Formação Contínua em Tecnologias da Informação e Comunicação e as Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância

**Paula Maria Cunha Figueiras dos Reis de Oliveira Carqueja**

**Dissertação de Doutoramento em Educação**

Orientação: Professora Doutora Maria de Lurdes de Jesus de Lima e  
Professora Doutora Angélica Maria Reis Monteiro

Outubro, 2013



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

## AGRADECIMENTOS

---

À Professora Doutora Maria de Lurdes de Jesus Lima, orientadora desta tese, pelo incentivo, disponibilidade, interesse e abertura com que sempre nos acompanhou ao longo da investigação.

À Professora Doutora Angélica Maria Reis Monteiro, do Instituto Superior de Educação Jean Piaget coorientadora deste trabalho, pela sua permanente disponibilidade, coragem e apoio que nos imprimiu ao longo deste percurso.

A grande amiga Professora Doutora Amélia Rosa Macedo, no seu apoio, empenho, disponibilidade, e esforço na corrida contra o tempo, na revisão e formatação final deste texto.

Às colegas e amigas Educadoras de Infância, pela disponibilidade e abertura com que nos receberam nas suas salas de atividades, pelo investimento que demonstraram ao longo deste processo e pelo muito que partilhámos daquilo que é a nossa profissão.

Às crianças dos jardins de Infância, pelos abraços e sorrisos com que sempre nos recebiam.

À Nati, à Gé, ao Aurélio, ao Sr. Carlos, todo o empenho, disponibilidade e esforço no apoio incansável na conclusão do estudo

À D. Fernanda um abraço pelas orações.

À minha mamã sempre disponível e incansável no tempo, no antes, no durante e após e aos beijos do meu irmão.

Ao Eduardo pelo seu grande amor com que todos os dias me fortalece. Pela disponibilidade, compreensão e pela escuta diária das dificuldades e por todos os contributos que foi dando no decorrer deste trabalho.

Por último, uma palavra aos meus filhos que tanto amo, “*um desculpem*” as ausências. Obrigada, pelo prazer enorme de ser vossa mãe!



As Tecnologias da Informação e Comunicação estão presentes atualmente em todos os contextos. A sensibilização permanente para a sua utilização e integração em contexto escolar, levou-nos a questionar o domínio das TIC, das competências, do contributo da formação contínua, das possibilidades e dos constrangimentos dos Educadores de Infância no seu palco de atuação profissional e pessoal.

Os objetivos deste estudo são: 1) conhecer as competências dos educadores sobre os modos de utilização das TIC em contexto de sala de atividades; 2) identificar o contributo da formação contínua em TIC na mudança das práticas dos educadores enquanto formandos; 3) conhecer as possibilidades e os constrangimentos do uso das TIC nas atividades educativas do pré-escolar.

No sentido de encontrar respostas às nossas questões de investigação: 1) *Quais são os recursos tecnológicos/educativos utilizados na prática educativa em contexto de sala de atividades?*; 2) *Que mudanças poderão ocorrer nas práticas pedagógicas com a utilização das TIC impulsionadas pela formação contínua?*; 3) *Quais as possibilidades e os constrangimentos dos educadores de infância quando recorrem às TIC em contexto de sala de atividades?* optámos por uma metodologia qualitativa de investigação na intenção de melhor compreender, identificar, analisar e interpretar essas práticas, na medida que este paradigma permite obter informações ricas e diversificadas, dos diversos acontecimentos e nas situações em que ocorreram. Para a recolha de dados utilizámos, para além da entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, a observação de aulas e as notas de campo, tratando esses dados pela estatística simples e pela técnica de análise de conteúdo.

Os resultados a que chegamos evidenciam, por um lado, a existência de alguns recursos nas salas de atividades, mas por outro lado, a sua utilização, muitas vezes, é feita de forma isolada, como mais uma ferramenta lúdica.

As crianças, enquanto “nativos digitais”, desenvolvem uma forte componente de autonomia, partilha e de entreaajuda ao interagirem com as Tecnologias da Informação e Comunicação, mas necessitam de uma mediação pedagógica integradora e orientada para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e da literacia digital. Percecionamos que uma

formação de modelo construtivista com exemplos concretos da utilização de recursos e ferramentas pode ter um papel muito importante para a mudança na prática de ensino-aprendizagem com recurso às tecnologias no Jardim de Infância.

A formação deve, portanto, incidir não só sobre a utilização da tecnologia, mas sobre a sua integração pedagógica na sala de atividades em articulação com as orientações curriculares que, ao mesmo tempo, aproximem as crianças ao mundo do conhecimento digital.

Palavras-chave: Formação Contínua, Educadores de Infância, Tecnologias da Informação e Comunicação

**Continuing training in Information and Communications Technology and Preschool Educators Pedagogical Practices**

Information and Communications Technologies are currently present in all contexts. The permanent awareness for ICT use and their integration in schools programs lead us to question the setting in which preschool educators perform both at a professional and a personal level, and to investigate how ICT are used and what the contribution of continuing education and the skills and constraints of the educators themselves really are.

The objectives of this study are: 1) to learn the skills educators have on how to use ICT in the activity room, 2) to identify the contribution of ICT training in changing practices of teachers as learners, 3) to find out what the possibilities and constraints of the use of ICT in preschool educational activities really are.

In order to find answers to our research questions — 1) Which technological /educational resources are used in the educational practice in an activities room context?; 2) What changes may occur in pedagogical practices by the use of ICT driven by continuing training?; 3) What are the possibilities and constraints of early childhood educators in their use of ICT in an activities room context? — we opted for a qualitative research methodology with the intention of better understanding, identifying, analyzing and interpreting these practices, because we find this paradigm enabled us to gather rich and diverse information about various events and the circumstances in which they occurred. For data collection we used, in addition to the semistructured interview, the questionnaire survey, classroom observation and field notes, having processed these data afterwards by means of simple statistical technique and content analysis.

The results we arrived at show that a certain number of technological/ educational resources do exist in most preschool activities rooms, but that they are often used on their own, as other playful tools.

Children, as “digital natives”, do develop strong autonomy, sharing and mutual support senses when interacting with Information and Communications Technologies, but also require an integrative pedagogical mediation oriented for knowledge acquisition and for skill development and digital literacy. We noticed

that a constructivist training model, including real examples of how to use resources and tools, can have a very important role in preschool practice changes on teaching and learning using ICT.

Training should, therefore, focus not only on the use of technology, but also on their pedagogical integration in the Kindergarten activities room, in conjunction with curriculum guidelines that, at the same time, may help children to get closer to the world of digital knowledge.

Keywords: Continuing Education, Early Childhood Educators, Information Technology and Communication

---

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	19
PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO.....	20
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
<b>I PARTE – REFERENCIAL TEÓRICO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO I - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA ATUALIDADE.....</b>	<b>27</b>
<b>I.1 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....</b>	<b>29</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
I.1.1 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA EUROPA .....	29
I.1.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL .....	38
I.1.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL .....	42
I. 1.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	49
I.1.5 O PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	54
<b>CAPÍTULO II-.....</b>	<b>59</b>
<b>II.1 AS TIC NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL.....</b>	<b>61</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>61</b>
II.1.1 MAPEAMENTO DOS PROJETOS/PROGRAMAS/INICIATIVAS EM PORTUGAL (1985-2013) .....	62
<b>II.2.AS TIC NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL.....</b>	<b>85</b>
<b>II.3.INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....</b>	<b>87</b>
<b>II.4.LITERACIA DIGITAL NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR.....</b>	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO III – .....</b>	<b>101</b>
<b>FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA ÁREA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>101</b>
<b>III.1.FORMAÇÃO CONTÍNUA .....</b>	<b>103</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>103</b>
<b>III.2.FORMAÇÃO CONTINUA EM PORTUGAL .....</b>	<b>105</b>
<b>III.3. FORMAÇÃO CONTÍNUA EM TIC.....</b>	<b>109</b>
<b>III.4.MAPEAMENTO DE ESTUDOS PESQUISADOS .....</b>	<b>111</b>
<b>PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA .....</b>	<b>115</b>
<b>CAPÍTULO IV - A ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>117</b>

<b>IV.1 OPÇÕES DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>119</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>119</b>
IV.1.1 – PROCESSOS, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....	123
<b>IV.2 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA - ESTUDO EM DUAS REALIDADES.....</b>	<b>135</b>
IV. 2.1 - AS REALIDADES PRESENTES NA INVESTIGAÇÃO .....	137
IV.2.1.1 <i>Caraterização dos locus e dos sujeitos presentes na investigação</i> .....	139
IV.2.1.2 <i>Os jardins de infância e as salas onde se realizou o estudo</i> .....	143
<b>IV.3 ESTUDO SOBRE A EXPLORAÇÃO E ANÁLISE DE FERRAMENTAS E RECURSOS TIC EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>151</b>
IV.3.1 UMA CARATERIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS /TIC UTILIZADAS NA FORMAÇÃO.....	152
<b>CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>155</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>157</b>
<b>V.1. OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE.....</b>	<b>158</b>
<b>V.2. CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO</b>	<b>161</b>
<b>V.3. COMPETÊNCIAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE OS MODOS DE EXPLORAÇÃO DAS TIC EM CONTEXTO DE SALA DE AULA .....</b>	<b>166</b>
<b>V.4. O CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA</b>	<b>168</b>
<b>V.5. POSSIBILIDADES E OS CONSTRANGIMENTOS DO USO DAS TIC NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS DO PRÉ-ESCOLAR .....</b>	<b>172</b>
<b>CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....</b>	<b>177</b>
INTRODUÇÃO.....	179
CONCLUSÕES.....	179
RECOMENDAÇÕES.....	181
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS .....	184
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>205</b>
ANEXO 1 - CRONOGRAMA DA CALENDARIZAÇÃO DA COMPONENTE EMPÍRICA DA INVESTIGAÇÃO .....	207
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO/INQUÉRITO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	208
ANEXO 3 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO .....	215
ANEXO 4 – SEMINÁRIO/FORMAÇÃO .....	217
ANEXO 5 - AVALIAÇÃO DA AÇÃO PELO FORMANDO .....	218
ANEXO 6 - PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS.....	220
ANEXO 7 – GUIÃO DA ENTREVISTA .....	221
ANEXO 8 - GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO .....	223

ANEXO 9 – AS ENTREVISTAS REALIZADAS /ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	224
<i>Entrevista 1 – Educadora S</i> .....	225
<i>Entrevista 2 – Educadora L</i> .....	231
<i>Entrevista 3 – Educadora R</i> .....	238
<i>Entrevista 4 – Educadora C</i> .....	246
<i>Entrevista 5 – Educadora G</i> .....	252
ANEXO 10 – QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS .....	260
ANEXO 11- NOTAS DE CAMPO DA INVESTIGADORA .....	267
<i>J11 Sala da Educadora S</i> .....	268
<i>J12.1 Sala da Educadora L</i> .....	275
<i>J12.2 Sala da Educadora R</i> .....	280
<i>J13 Sala da Educadora C</i> .....	285
<i>J1 4 Sala da Educadora G</i> .....	291
ANEXO 12 – METAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	296
<i>Metas de Aprendizagem</i> .....	297
<i>As Metas na Educação Pré-Escolar</i> .....	297
ANEXO 13 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS /MOMENTOS TIC .....	298
ANEXO 14 - INVENTÁRIO HARDWARE E SOFTWARE NOS JARDINS DE INFÂNCIA .....	303

## Listas de abreviaturas e siglas

---

ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses
APEI	Associação dos Profissionais de Educação de Infância
CCPFC	Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua
CFCP	Centros de Formação Contínua de Professores
CRIE	Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola
CRV	Centros de Recursos Virtuais
DCB	Diploma de Competências Básicas
DGE	Direção Geral de Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
ECD	Estatuto da Carreira Docente
ERTE	Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas
FCCN	Fundação para a Computação Científica Nacional
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
GIASE	Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
IES	Instituições do Ensino Superior
EURYDICE	The Information Network on Education in Europe (Rede de Informação sobre Educação na Europa)
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LQEPE	Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
MA	Metas de Aprendizagem
ME	Ministério da Educação
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MCTES	Ministério da Ciência e da Tecnologia e Ensino Superior
OC	Orientações Curriculares
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCEPE	Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar
OPTE	Observatório do Plano Tecnológico da Educação
POS-C	Programa Operacional Sociedade do Conhecimento
PP	Pontos Percentuais

PT	Plano Tecnológico
PTE	Plano Tecnológico da Educação
RPEPE	Rede Publica de Educação Pré-Escolar
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UMIC	Unidade de Missão Inovação e Conhecimento

## Índice de Figuras

Figura 1: Metas de Aprendizagem .....	46
Figura 2: Adaptada de What Is Technological Pedagogical Content (Koehler e Mishra, 2009).....	88
Figura 3: Competências em literacia mediática Tornero e Varis (2010,p.74).....	98
Figura 4: Literacia digital em contexto na sala de atividades .....	99
Figura 5: Cronograma Pormenorizado e Etapas da Investigação .....	120
Figura 6: Modelização das componentes do modelo interativo, (Adaptado de Miles e Huberman, 1984, p.84) .....	136
Figura 7: Microsoft Photo Story .....	153
Figura 8: Hagaqué .....	153
Figura 9: Calaméo .....	154
Figura 10: Educadora a retirar CD-ROM .....	168
Figura 11: Educadora a interagir com as crianças que estão a trabalhar no computador .....	172
Figura 12: crianças a trabalhar em pares .....	176
Figura 13: Aspetos relacionados com a proposta de formação contínua .....	182

## Índice de Quadros

---

Quadro 1: Educação Pré-escolar nos Países Europeus .....	31
Quadro 2: Educação obrigatória nos Países Europeus (EURIDICE 2011-2012).....	38
Quadro 3: Elementos numéricos da educação pré-escolar 2011/2012.....	41
Quadro 4: Educação obrigatória em Portugal.....	41
Quadro 5: Meta da União Europa para 2020 - <i>Fonte</i> : Relatório da CNE 2012 .....	42
Quadro 6:Educação Pré-Escolar em Portugal.....	48
Quadro 7: Domínio de habilitação para a docência na educação pré-escolar .....	55
Quadro 8: Habilitações dos Educadores de Infância da Rede pública em funções no ano letivo 2011/2012 – <i>Fonte</i> DGEEC 2013 .....	55
Quadro 9:Projetos/programas/iniciativas tecnológicas em Portugal.....	62
Quadro 10: Projeto Minerva .....	64
Quadro 11: Projeto Informática para a Vida Ativa.....	65
Quadro 12: O Projeto Forja .....	66
Quadro 13: O programa Nónio-Século XXI.....	67
Quadro 14: uARTE e o Programa Internet na Escola.....	68
Quadro 15: Internet@EB1.....	69
Quadro 16: Projeto EduTIC.....	70
Quadro 17: CRIE (Computadores, Redes e Internet nas Escolas) .....	71
Quadro 18: “Competências Básicas em TIC nas EB1” CBTIC@EB1 .....	72
Quadro 19:Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis. ....	74
Quadro 20: Plano Tecnológico da Educação (PTE) .....	77
Quadro 21:Calendarização e Iniciativas PTE .....	78
Quadro 22: Aprender e Inovar com as TIC .....	80
Quadro 23:Relação Alunos/Computador .....	82
Quadro 24:Nº de computadores por estabelecimento de estabelecimento.....	84
Quadro 25:Síntese de estudos.....	112
Quadro 26: Processos, Instrumentos e Técnicas de Recolha de dados .....	123
Quadro 27:Diferentes tipos de entrevista (Tuckman, 2000, p.518) .....	132
Quadro 28: Caracterização das Entrevistadas .....	138
Quadro 29:Jardins de infância .....	139
Quadro 30:Nº de Crianças JI1 .....	145
Quadro 31:Nº de Crianças JI2.1 .....	146
Quadro 32:Nº de Crianças JI2.2 .....	148
Quadro 33:Nº de Crianças JI3 .....	149
Quadro 34:Nº de Crianças JI4 .....	151
Quadro 35:Grelha de Categorização .....	160
Quadro 36:Cronograma da componente empírica da investigação .....	207
Quadro 37: Inventário de material digital JI1 .....	305
Quadro 38:Inventário de material digital JI2.1 .....	306

Quadro 39: Inventário de material digital JI2.1 .....	307
Quadro 40: Inventário de material digital JI3 .....	308
Quadro 41: Inventário de material digital JI4 .....	309

## Índice de Plantas

---

Planta 1: JI1 -Sala de Atividades .....	145
Planta 2:JI2 -Sala de Atividades 1 .....	147
Planta 3:JI2 -Sala de Atividades 2 .....	148
Planta 4:JI3 -Sala de Atividades .....	149
Planta 5:JI4 -Sala de Atividades .....	151

## Índice de Gráficos

---

Gráfico 1:Habilitações Académicas.....	140
Gráfico 2:Tempo de serviço .....	141
Gráfico 3:Formação creditada na área das TIC .....	141
Gráfico 4:Caraterização dos sujeitos de estudo .....	142
Gráfico 5:Utilização pessoal do computador.....	161
Gráfico 6:Influência das TIC na formação.....	162
Gráfico 7:Organização da atividade .....	164
Gráfico 8:Constrangimentos sentidos pelos educadores .....	165







## Introdução

### Apresentação do estudo

Crê-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm um impacto crescente nas sociedades contemporâneas, na escola, nos alunos e em todos os níveis de ensino. Mas, ainda não compreendemos, até que ponto as TIC influenciam a aprendizagem, nomeadamente no que se refere aos mecanismos de distribuição de conteúdos, as alterações individuais ou de grupo na sala de atividades e por último na emergência de novas práticas educativas. Daí a seleção do tema do nosso estudo que se prende com a “Formação Contínua em TIC e a sua relação com as práticas pedagógicas dos Educadores de Infância”.

Procurámos a sua compreensão através dos atores sociais, os educadores de infância, no sentido de pensar a formação e as práticas em TIC, enquanto parte integrante da prática educativa, sobre a sua posição na atualidade, e neste sentido citamos Costa (2011, p.63) para salientar que

“(…)as TIC permitem fazer coisas novas e melhorar significativamente os modos como se vive e se trabalha, mas também como se ensina e aprende, criando condições favoráveis à transformação das práticas, frequentemente arcaicas, de gestão da informação e de criação de valor. (...) de inovação e mudança que a sociedade dos nossos dias exige e que as TIC de alguma maneira vêm reforçar, precisamente enquanto agentes facilitadores e indutores de mudança no seio das instituições. (...) Alinhados com a Estratégia de Lisboa (2000) estes propósitos constituem, naturalmente, a nível europeu, o estímulo para se atingirem as metas anunciadas de conduzir a Europa à liderança mundial na área da aprendizagem e da formação e, por seu intermédio, a maiores índices de crescimento, competitividade e bem-estar”.

O nosso estudo foi precedido de uma reflexão e análise de investigações realizadas no âmbito da formação contínua em TIC bem como da prática pedagógica. Os estudos, nestas áreas, para e com os educadores de infância são escassos e muitas vezes inconclusivos, sendo esse um dos motivos basilares da nossa investigação. A motivação pessoal e profissional enquanto educadora de infância e formadora de professores para esta temática, justificam também o interesse por esta área de estudo e pela investigação que efetuámos.

Tomámos ainda em consideração o facto de as Orientações Curriculares e, presentemente, as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-escolar valorizarem a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem, de forma a dotar as crianças com um conjunto de competências essenciais que deverão adquirir até ao final deste ciclo de educação.

## Introdução

Neste sentido, constitui-se como objeto de estudo deste trabalho, a investigação sobre “a formação contínua em TIC dos educadores de infância e a mudança das práticas pedagógicas”, ou seja, a forma como os formandos se apropriam da formação em TIC e modificam ou não as suas práticas pedagógicas.

Para a concretização deste estudo fizemos pesquisas através de repositórios institucionais e de bases de dados eletrónicas. Seguimos a norma APA (American Psychological Association) para a apresentação da bibliografia, citações e referências de livros e artigos científicos, teses de doutoramento e mestrados.

### Problema, objetivos e questões orientadoras da investigação

Educar é nos dias de hoje a tarefa mais exigente e abrangente na nossa sociedade, devido às reformas educativas, às transformações da sociedade em permanente mudança, refletindo-se nas situações em contexto de sala de atividades. A conceptualização de formação deve ser entendida como um processo permanente e ao longo da vida. Na suposição de que os conhecimentos adquiridos pelos educadores de infância ao longo de cursos de formação influenciam as suas ações e interações na sala de atividades com as crianças, torna-se relevante, do ponto de vista empírico, prático e teórico, averiguar os efeitos da formação contínua ao nível das mudanças da prática educativa, em contexto educacional, ou seja, na rotina, na planificação de atividades com as crianças, nas interações educativas.

Como referimos anteriormente o objeto de estudo deste trabalho centra-se na forma como os educadores de infância se apropriam da formação em TIC e modificam ou não as suas práticas pedagógicas, através da utilização adequada da tecnologia, se a colocam ao serviço do desenvolvimento educacional permitindo divulgar, diferenciar, individualizar e implementar os objetivos definidos nas orientações curriculares. Como afirma Perrenoud (2000, p.125) “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam não só a nossa maneira de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar”. Por outro lado, de acordo com

## Introdução

Demo (2009, p.11), a profissão de professor “mais que outras profissões, esta precisa de reconstrução completa, dentro da máxima: ser profissional hoje é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão”.

Assim sendo, a investigação que desenvolvemos tendo como campo de estudo as práticas pedagógicas no jardim de infância, privilegiando situações de recurso às TIC, tem como principal objetivo *contribuir para o entendimento do processo de mudança das práticas pedagógicas quando se recorre às TIC e interpretá-la no quadro da Formação Contínua*. Isto é, sob a alçada deste macro objetivo, pretendemos conhecer, analisar e compreender:

- 1) as competências dos educadores relativas aos modos de utilização das TIC em contexto de sala de atividade;
- 2) o modo de operacionalização pedagógica em sala de atividades com recurso às TIC;
- 3) o contributo da formação contínua nas práticas dos educadores enquanto formandos;
- 4) as reflexões sobre a utilização das TIC pelos educadores de infância;
- 5) as possibilidades e os constrangimentos do uso das TIC nas atividades educativas da educação pré-escolar.

No quadro destes objetivos, a investigação que propusemos pretende dar respostas às seguintes questões:

- a) Que competências têm os Educadores sobre os modos da utilização das TIC?
- b) Que recursos tecnológicos/educativos são utilizados na prática educativa em contexto de sala de atividades?
- c) Que mudanças poderão ocorrer nas práticas pedagógicas impulsionadas pela formação contínua em TIC?
- d) Quais são as possibilidades e os constrangimentos das educadoras de infância quando recorrem às TIC em contexto de sala de atividades?

Para a concretização dos objetivos pretendidos consideramos duas situações específicas: (1) uma no concelho e Distrito de Vila Real e (2) outra no concelho de Gondomar no Distrito do Porto. No concelho e Distrito de Vila Real recorreremos a 3 salas de atividades – dois jardins de infância de duas localidades

## Introdução

distintas. Relativamente ao Concelho de Gondomar, Distrito do Porto recorremos a 2 salas de atividades – em dois jardins de infância.

Propusemos fazê-lo a partir da participação, observação e interpretação de focagem e análise instruídas por aquilo que os seus mais diretos agentes educadoras de infância fizeram, disseram, sentiram e pensaram a propósito da mudança ou (não)mudança da prática educativa durante o processo: antes, durante e depois da formação contínua.

Não sendo nosso objetivo generalizar este estudo, nem comparar as duas realidades na utilização (ou não) das TIC, mas sim compreendê-las na sua especificidade, o critério da escolha dos educadores, não foi outro, senão a disponibilidade demonstrada na participação do estudo.

O estudo foi orientado pela metodologia qualitativa de cariz interpretativo e compreensivo, complementada e fundamentada por dados quantitativos. Para a recolha de dados utilizámos, o inquérito na fase exploratória, a observação participante das práticas, a entrevista semiestruturada e análise documental, tratando esses dados pela técnica de análise de conteúdo.

### Estrutura da dissertação

Assumindo uma certa flexibilidade, estruturamos o nosso estudo em duas partes, numa imbricação teórico-prática e prático-teórica, assumindo-a num cenário possibilitador da compreensão temática e do alcance dos objetivos que a norteiam.

A primeira parte é constituída por três capítulos correspondentes ao Referencial Teórico. Assim, no capítulo I, apresentamos uma breve síntese da Educação Pré-Escolar em Portugal e na Europa, de modo a tornar-se possível obter uma compreensão holística deste nível de ensino e da nossa pesquisa.

No capítulo II, fazemos uma abordagem às orientações da política educativa em Portugal apontada nos últimos anos para uma forte aposta nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a sua implementação.

No capítulo III, abordamos aspetos teóricos sobre desafios da educação pré-escolar na atualidade, o perfil e as práticas dos educadores de infância na atualidade, tendo em conta os estudos e as recomendações do Conselho Europeu (2009) e com especial enfoque na formação contínua dos docentes. Neste capítulo procuramos contribuir para o conhecimento de diferentes fatores

## Introdução

que intervêm na explicação de presumíveis mudanças e não mudanças com a apropriação de conhecimento na formação.

A segunda parte do estudo integra dois capítulos, o capítulo IV e o capítulo V. O capítulo IV, o estudo empírico, onde tecemos considerações sobre as opções metodológicas e os procedimentos e instrumentos de pesquisa seguidos e a descrição das realidades da investigação. No capítulo V, fazemos a sistematização e discussão dos resultados obtidos.

Terminamos o trabalho com uma síntese dos principais resultados da investigação que articulamos com o referencial teórico construído, as questões de investigação e os dados recolhidos. São também apresentadas as conclusões tendo em conta possibilidades e limitações na construção de uma prática pedagógica, bem como as limitações do estudo, as considerações, reflexões e recomendações que pretendemos que constituam um desafio e um ponto de partida para novas investigações.

Concluimos com a indicação da bibliografia referenciada, bem como da referência à Web e ainda a toda a legislação consultada.



## **I Parte – Referencial teórico de investigação**

---



## **Capítulo I - Os desafios da educação pré-escolar na atualidade**

---



## I.1 A Educação Pré-Escolar

### INTRODUÇÃO

---

*Tudo o que eu preciso saber sobre a vida, o que fazer e como ser, eu aprendi no Jardim de Infância.*

*A sabedoria não estava no topo da montanha de conhecimento que é a faculdade, mas sim, no alto do monte de areia do Jardim de Infância.*

*(Robert Fulghum, 1991, pp.9-10)*

Neste capítulo, apresentamos uma breve síntese da Educação Pré-Escolar na Europa e em Portugal, de modo a tornar-se possível obter uma compreensão globalizante deste nível de ensino. São revisitados “programas” de vários países nomeadamente: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Chipre, Eslovénia, Eslováquia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Polónia, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia, no qual é abordada a relevância atribuída à educação pré-escolar, nos diversos sistemas educativos das sociedades contemporâneas. Esta moldura programática visa traduzir a compreensão desenvolvimental das crianças, ao nível físico, cognitivo e social, antes do seu ingresso na escola primária.

#### I.1.1 A Educação Pré-Escolar na Europa

A União Europeia apresentou no Conselho Europeu de Lisboa, março de 2000, o seu grande objetivo estratégico, em que todos os países da Comunidade se comprometeriam em “tornar-se numa economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (Proposta do Conselho Europeu, 2003, p.5). Na reunião do Conselho Europeu de Nice, realizada em 7 de dezembro de 2000, os Presidentes do Parlamento Europeu, do Conselho e da Comissão assumem a responsabilidade perante a União Europeia, da adoção da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia que, no art.º24º reconhece que “em todas as ações que envolvam crianças, tomadas quer por autoridades públicas quer por instituições privadas, os

melhores interesses das crianças deverão ser considerados em primeiro lugar”. Na mesma linha de pensamento Penn (2009, p.11) defende no relatório “*Early Childhood Education and Care*” enviado à União Europeia:

“Une éducation et un accueil préprimaires de qualité fournissent une base solide pour la réussite de l'apprentissage scolaire et du développement social de l'enfant, même si les concepts théoriques de ces processus peuvent différer. Une éducation préprimaire de qualité est bénéfique pour tous les enfants et leur permet participer à l'étape de socialisation nécessaire à l'entrée à l'école, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés ou de familles de migrants”.

Reconhecendo a importância das experiências da primeira infância, o relatório Europeu da Comissão Europeia - Direção-Geral da Educação e Cultura sobre a qualidade do ensino básico e secundário (2000, p. 6) destaca que:

“o ensino pré-escolar está a tornar-se cada vez mais comum e, embora não haja consenso sobre a sua natureza e sobre a idade das crianças abrangidas, é geralmente reconhecido que as experiências da primeira infância têm uma influência decisiva na inteligência, no desenvolvimento pessoal e na subsequente integração social”.

Em 2002, no Conselho Europeu de Barcelona, os Estados-Membros acordaram trabalhar para, até 2010, disporem de estruturas de acolhimento para pelo menos 90% das crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade da escolaridade obrigatória e pelo menos 33% das crianças com menos de três anos.

Em 12 de maio de 2009 foram apresentadas as conclusões do Conselho Europeu - publicadas no Jornal Oficial – na secção da educação “Ensino pré-escolar”, tendo em conta um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. É reconhecido portanto que o aumento do ensino pré-escolar é fundamental para o futuro sucesso educativo e sobretudo para os meios mais desfavorecidos. Assim, foram traçadas as seguintes linhas orientadoras:

- Até 2020, pelo menos 95 % das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar.
- Até 2020, pelo menos 95 % das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar.

A Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI) informa na sua página web que a média atual da União Europeia é 92,3%, com um número significativo de países muito aquém dos objetivos. Desta forma nestes últimos anos os Estados-Membros têm sentido necessidade de reforçar uma

maior cooperação e de aumentar a qualidade e a oferta das estruturas de educação e acolhimento na primeira infância, tendo em conta as recomendações da Comissão Europeia.

Procuramos conhecer os diferentes programas, métodos, e designações dos serviços da educação pré-escolar nos países da União Europeia, a fim de os relacionarmos com a política educativa existente em Portugal. A pesquisa nos diversos Ministérios da Educação Europeus, os relatórios da educação da OCDE, Eurydice, legislação publicada na página Web do Ministério da Educação do País permitiu-nos a construção do quadro 1 sobre a educação pré-escolar e currículos vigentes em cada um dos países anteriormente referidos.

Quadro 1: Educação Pré-escolar nos Países Europeus

<b>Países</b>	<b>Organização da Educação de infância</b>	<b>Conceção e desenvolvimento do currículo de acordo com os Ministérios de educação</b>
Alemanha (DE)	Dois tipos de serviços: dos 0-3 anos frequentam as <i>Krippen</i> (creches). O jardim de infância dos 3 anos ao início da escolaridade. Todas as crianças entre os 3 e os seis anos de idade têm assegurado uma vaga no jardim de infância.	Áreas de conteúdo a desenvolver nas crianças na faixa de idade entre os 3 e os 6 anos de idade: 1-linguagem, escrita e comunicação; 2-desenvolvimento pessoal e social, de valores e educação religiosa; 3-matemática, ciências naturais, informação e tecnologia; 4-artes/trabalhos com diferentes meios; 5-desporto; movimento e saúde; 6-natureza e ambientes culturais.
Áustria (AT)	A Educação de Infância é opcional e acessível a todas as crianças com idade entre 3 e 6 anos de idade.	Não há nenhum plano nacional que defina o currículo e os objetivos educacionais dos Jardins de Infância, mas o programa educacional geral aponta a educação emocional, sexual e religiosa, bem como o reforço da criatividade, valores e comportamentos sociais, a par do desenvolvimento cognitivo, com os seus objetivos fundamentais.
Bélgica (BE)	O serviço educativo é prestado a todas as crianças dos 2,5 anos aos 6 anos. Todas as estruturas educativas são geridas por <i>comunidades, províncias, comunas</i> . O sistema é gratuito não obrigatório.	O currículo tem subjacente um ambiente de aprendizagem holístico, informal, valorizando as atividades lúdicas.
Bulgária (BG)	O sistema de educação pré-escolar inclui crianças dos 3 aos 6/7 anos de idade. São de frequência obrigatória dois anos de educação pré-escolar.	O principal objetivo da educação pré-escolar na Bulgária é preparar as crianças para a frequência do 1º Ciclo.

<p>Dinamarca (DK)</p>	<p>Um sistema alargado: <i>Creches</i> asseguradas por amas; Centros integrados para crianças dos 0-6 anos; infantários dos 0-3 anos e jardins de infância dos 3 aos 5 anos. Todos os serviços são estatais.</p>	<p>Os pedagogos/educadores são autônomos para escolherem o conteúdo, os métodos de trabalho, o material didático, etc. mas têm obrigatoriamente que trabalhar os temas contidos no currículo nacional:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-desenvolvimento pessoal;</li> <li>2-desenvolvimento da linguagem;</li> <li>3-as ciências naturais;</li> <li>4-corpo e movimento;</li> <li>5-sociais;</li> <li>6-valores culturais e expressões.</li> </ol> <p>Todas as aprendizagens terão que ser realizadas através do jogo, não havendo lugar para aulas formais.</p>
<p>Chipre (CY)</p>	<p>Existem vários tipos de jardins de infância: municipais e privados. A educação pré-escolar é obrigatória e gratuita a todas as crianças até à idade de quatro anos e oito meses, ano que antecede a entrada no 1º ciclo.</p>	<p>Os Educadores têm flexibilidade para estruturar o seu próprio currículo. A ênfase é colocada na aquisição da:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-linguagem;</li> <li>2-introdução à matemática;</li> <li>3-conceitos de ciência;</li> <li>4-artes criativas através da música;</li> <li>5-arte e movimento.</li> </ol>
<p>Eslovénia (SI)</p>	<p>A educação pré-escolar é parte integrante do sistema de ensino. Está compreendida entre o 1 ano e os 5 anos de idade ou até aos 5 anos e 8 meses, entrada obrigatória no 1º Ciclo. A frequência na educação pré-escolar é facultativa.</p>	<p>Os principais objetivos da educação pré-escolar são:</p> <p>a criança deve ser capaz de desenvolver:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-a capacidade de se aceitar a si mesmo e aos outros;</li> <li>2-a capacidade de negociar, respeitar a diversidade e participar em grupos;</li> <li>3-a capacidade de reconhecer emoções e partilhar experiências emocionais e expressões;</li> <li>4-a curiosidade, a imaginação, a intuição, e o pensamento autônomo;</li> <li>5-a linguagem e o uso eficaz e criativo de expressão, para a leitura e escrita;</li> <li>6-as artes e expressar-se artisticamente;</li> <li>7-as diferentes áreas científicas, da vida e do quotidiano;</li> <li>8-a autonomia na higiene e cuidados para a saúde.</li> </ol>
<p>Eslováquia (SK)</p>	<p>A Educação pré-escolar é considerada o primeiro sistema de ensino e é frequentado pelas crianças dos 3 aos 6 anos de idade. A sua frequência é facultativa.</p>	<p>Toda a atividade curricular educativa deve ser intencional para:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-apoiar o desenvolvimento integral da personalidade da criança;</li> <li>2-ativar e motivar o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, emotivo e social da criança;</li> <li>3-desenvolver a criatividade e imaginação permanente e nas atividades diárias;</li> </ol>

		<p>4-ajudar a criança a formar a sua personalidade e a prepará-la com competências para a vida.</p> <p>Também são incluídas outras áreas no currículo, nomeadamente a pré-leitura, a ética, saúde, matemática e as tecnologias da informação e comunicação.</p>
Espanha (ES)	<p>Está organizada em dois ciclos: dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos. As famílias podem optar pelo ensino privado ou público. A educação nesta faixa etária é facultativa e gratuita.</p>	<p>Através do currículo são definidos conteúdos educativos para:</p> <p>Fomentar uma primeira aproximação a uma língua estrangeira (especialmente no último ano de frequência da educação pré-escolar);</p> <p>Fomentar a:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-leitura e à escrita;</li> <li>2-iniciação aritmética básica;</li> <li>3-tecnologias da informação;</li> <li>4-comunicação e expressão visual e musical.</li> </ol>
Finlândia (FI)	<p>Designa como educação pré-escolar o ano anterior ao início da escolaridade obrigatória. Apesar de ser de frequência voluntária, 90% das crianças com 6 anos de idade frequentam este ano de educação pré-escolar que funciona em salas existentes nas escolas primárias ou em jardins de infância tutelados pelo ministério da Saúde e Assuntos Sociais.</p>	<p>O currículo nacional da educação pré-escolar foi concebido pelo Conselho Nacional de Educação Finlandês e pelo Conselho de Pesquisa e Desenvolvimento para o Bem-Estar e Saúde. O currículo é baseado na integração da criança e no conhecimento do mundo. Os temas-chave do currículo finlandês na educação pré-escolar são:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-desenvolver na criança a linguagem;</li> <li>2-desenvolver a interação como meio ambiente e a natureza;</li> <li>3-desenvolver o raciocínio matemático;</li> <li>4-desenvolver na criança a ética e a filosofia;</li> <li>5-desenvolver a capacidade física-motor e a saúde;</li> <li>6-desenvolver a arte e a cultura.</li> </ol>
França (FR)	<p>A educação pré-escolar em França é apelidada de <i>école maternelle</i> e inicia-se aos três anos. Podem eventualmente ser admitidos aos 2 anos desde que tenham capacidades físicas e psicológicas. Aos 6 anos transitam para o 1º Ciclo.</p>	<p>O objetivo principal é ajudar cada criança a tornar-se independente e adquirir conhecimentos e competências.</p> <p>Devem adquirir uma linguagem oral muito rica, organizada e compreensível para o outro.</p> <p>O programa é dividido em cinco domínios:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-desenvolver a linguagem;</li> <li>2-aprender a escrever e a tornar-se um estudante;</li> <li>3-agir e falar com o seu corpo;</li> <li>4-descobrir o mundo;</li> <li>5-sentir; imaginar e criar.</li> </ol>

<p>Grécia (EL)</p>	<p>A Educação de infância não é obrigatória, as crianças podem iniciar a sua frequência 2,5 anos de idade em estabelecimentos próprios chamados <i>Paedikos Stathmos</i> (creches). A inscrição na educação Pré-escolar, <i>Nipiaggogio</i> é feita aos 4 anos e é facultativa.</p>	<p>A educação pré-escolar é parte integrante da educação primária e da sua planificação. Promove a aprendizagem nas seguintes áreas: 1-linguagem (leitura e escrita); 2-matemática; 3-estudos ambientais; 4-liberdade de expressão e criatividade (arte, teatro, música, educação física); 5-ciência da computação.</p>
<p>Irlanda (IE)</p>	<p>A educação de infância é assegurada por dois Ministérios: o Ministério da Saúde em crianças dos 0 aos 3 anos e o Ministério da Educação dos 4 aos 6 anos quando as crianças frequentam escolas do 1º Ciclo.</p>	<p>O currículo desenvolve-se ao longo de todo o ensino primário e compreende seis grandes áreas: 1-linguagem (língua inglesa e língua irlandesa); 2-matemática; 3-meio social e educação científica; 4-educação artística (artes visuais, música e drama); 5-educação física; 6-educação pessoal e social e para a saúde.</p>
<p>Itália (IT)</p>	<p><i>Scuola Materna</i> ou <i>Scuola dell' Infanzia</i> - modalidade de educação disponível para crianças dos 3 aos 6 anos até 31 de dezembro, é de frequência facultativa.</p>	<p>Este primeiro ciclo da educação italiana contribui para: 1-promover a formação e desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo, moral, religioso e social das crianças; 2-promover o potencial das relações, da autonomia, da criatividade e da aprendizagem; 3-garantir a igualdade de oportunidades educacionais.</p>
<p>Letónia (LV)</p>	<p>A educação pré-escolar faz parte do sistema educativo e tem o seu enquadramento jurídico na Lei Geral da Educação. As crianças são organizadas em salas por grupos de idade (2-3; 3-4; 4-5; 5-7). Para as crianças com idades entre os 5-7 anos a educação pré-escolar é obrigatória.</p>	<p>Faz parte do currículo da educação pré-escolar a criança familiarizar-se com: 1-o ambiente que a rodeia e a vida social; 2-aprender a língua materna e a literatura; 3-adquirir noções de matemática; 4-desenhar, bordar e construir; 5-praticar desporto e música. Tem no seu objetivo principal “preparar para a educação básica”.</p>
<p>Lituânia (LT)</p>	<p>A Educação pré-escolar pertence ao nível zero da educação não formal - seguida pela educação/ensino pré-escolar. As crianças dos 5 aos 7 anos de idade têm de frequentar o ensino pré-primário como parte da educação básica obrigatória. O grupo da sala que frequenta o ensino pré-</p>	<p>O currículo da educação pré-primária é ministrado de acordo com o Programa da Geral da Educação Pré-Primária e Autoeducação. Os conteúdos do currículo são baseados nos seguintes princípios: 1-desenvolvimento de atitudes com base em valores, orientação social e cultural, consciência do eu,</p>

	<p>primário não pode exceder as 20 crianças.</p>	<p>acessibilidade, integridade e continuidade. Desenvolvem ainda competências nas áreas: 1-sociais e físicas; 2-conhecimento e compreensão do mundo, da comunicação; 3-atividades livres ou orientadas; 4-matemática; 5-expressões (dança, música, teatro); 6-linguagem.</p>
Polónia (PL)	<p>A educação pré-escolar é considerada como o primeiro nível do sistema de ensino. Para as crianças dos 3 aos 4 anos de idade é voluntária e está sujeita à decisão dos pais. A partir de setembro de 2011, todas as crianças de 5 anos são obrigadas a completar um ano de preparação para o ensino primário em jardins de infância ou outras instituições pré-escolares.</p>	<p>Um dos princípios definidos no currículo é que sejam criadas condições adequadas para que a criança possa ter: 1-um desenvolvimento individual global; 2-uma preparação para a educação escolar; 3-desenvolver a sua autoconfiança; 4-desenvolver a capacidade de cooperar e coexistir um grupo em condições de segurança; 5-participar em atividades e jogos que visem a melhoria de seu discurso; 6-suscitar o interesse pela leitura; 7-desenvolver as capacidades visual e auditiva.</p>
Reino Unido (UK)	<p>A escolaridade obrigatória começa aos 5 anos. A educação e cuidados para as crianças entre os 3 e os 5 anos de idade caracterizam-se por uma grande diversidade, variando bastante a legislação entre Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda. A educação Pré-escolar é opcional e ocorre nas escolas financiadas pelo Estado, creches, escolas infantis particulares e ATLS. A idade de frequência é dos 3 anos aos 4 anos de idade.</p>	<p>O currículo definido para a educação pré-escolar está centrado em atividades que promovam o desenvolvimento infantil e as aprendizagens nas seguintes áreas: 1-desenvolvimento emocional, pessoal e social; 2-comunicação e linguagem; 3-conhecimento e compreensão do mundo; 4-desenvolvimento expressivo e estético; 5-desenvolvimento físico e motor.</p>
República Checa (CZ)	<p>A educação pré-escolar é de frequência facultativa. A idade estipulada das crianças para frequentar este nível de ensino, é entre os 3 e os 6 anos. (Até completar a idade para entrar na escolaridade obrigatória).</p>	<p>O Programa Quadro para a Educação Pré-escolar descreve as características, métodos e formas de trabalho assim como os objetivos gerais e as competências fundamentais a serem desenvolvidas. O conteúdo do programa está dividido em cinco áreas: 1-biológico (a criança e o seu corpo); 2-psicológico (a criança e a sua psique): linguagem e fala, competências cognitivas e as suas funções, emoções e conceitos;</p>

		3-interpessoal (a criança e os outros); 4-sócio-cultural (a criança e a sociedade); 5-ambiental (a criança e o mundo).
Roménia (RO)	A educação pré-escolar é facultativa para as crianças dos 3 aos 6 anos de idade. As crianças são organizadas por grupos de idade: 3-4 anos;4-5 anos;5-6 anos. O grupo dos 5 aos 6 anos é considerado como o grupo preparatório para a escolaridade obrigatória.	O currículo está estruturado por grupo de idades, mas com atividades em comum: 1-linguagem; 2-matemática; 3-conhecimento do mundo; 4-educação social; 5-educação estética; 6-educação física; 7-atividades livres.
Suécia (SE)	Com a entrada da nova Lei da Educação em 2011, a educação pré-escolar tornou-se parte integrante do sistema educativo nacional, com o objetivo de reforçar a qualidade e a relevância deste nível educativo. A idade de frequência é de 1 ano aos 5 anos de idade.	O currículo é constituído por metas para o desenvolvimento holístico das crianças: 1-matemática; 2-linguagem; 3-ciências naturais; 4-tecnologias.

Em síntese, podemos salientar que da literatura consultada (Bairrão et al 1995), constámos que a Educação Pré-escolar é facultativa nos países Europeus, excetuando na Bulgária, Eslováquia, Letónia, Lituânia, e Chipre. A pesquisa dos currículos nacionais dos diversos países permitiu-nos verificar domínios comuns, nomeadamente o desenvolvimento da linguagem, da matemática, das ciências e das tecnologias (uma função educacional). Constatamos também que a Educação pré-escolar é vista no currículo como uma transição / preparação para a educação primária (Bulgária, Chipre, Letónia, Lituânia e Roménia), enfatizando a preparação para o conhecimento e aprendizagens para o 1º Ciclo. Outros currículos colocam a tónica no desenvolvimento cognitivo e socio-emocional, nomeadamente, a Áustria, a Dinamarca e a Republica Checa. Nem todos os currículos para a Educação Escolar valorizam as artes e a prática de desporto, são exemplo a Suécia, a Polónia, a Itália, a França, a Espanha e a Áustria. Alguns currículos não estão claramente definidos contudo apontam para o desenvolvimento global da criança e de capacidades mentais, físicas e sociais (função socializadora) tais como a Bélgica, a Bulgária, a Grécia e a Letónia.

Uma análise dos currículos da maioria dos países europeus permitiu-nos conhecer os objetivos a desenvolver com as crianças nos diferentes domínios, no

desenvolvimento das atividades que devem ser realizadas, as suas abordagens educativas, e também a existência de documentos de observação para a avaliação das competências que devem ser adquiridas no final do período ou do ano. Por outro lado podemos salientar tal como defendem Bairrão e Tietze (1995, p.13) que para além dos currículos, orientações e objetivos “ existe uma tendência inquietante para encarar os programas pré-escolares formais, exclusivamente como uma parte da infraestrutura que permite ao maior número de pais estarem empregados”.

No que se refere à educação obrigatória apresentamos, no quadro 2, adaptado da EURIDICE (2011-2012) a duração da educação obrigatória a tempo inteiro e parcial assim como a idade inicial e final indicada para cada um dos países referidos anteriormente.

Quadro 2: Educação obrigatória nos Países Europeus (EURIDICE 2011-2012)

	Educação obrigatória a tempo inteiro		Obrigatória a tempo parcial	Duração do tempo inteiro da educação obrigatória (em anos)
	Idade inicial	Idade final	Idade final	
Alemanha	6	15	18	9
Áustria	6	15	NE	9
Bélgica	6	15	18	9
Bulgária	6	16	NE	10
Dinamarca	6	16	NE	10
Chipre	6	16	NE	10+4meses
Eslovénia	6	15	NE	9
Eslováquia	6	16	NE	10
Espanha	6	16	NE	10
Finlândia	7	16	NE	9
França	6	16	NE	10
Grécia	5	15	NE	10
Irlanda	6	16	NE	10
Itália	6	16	NE	10
Letónia	5	16	NE	11
Lituânia	7	16	NE	9
Polónia	6	18	18	10
Reino Unido	5	16	NE	11
República Checa	6	15	NE	9
Roménia	6	16	NE	10
Suécia	7	16	NE	9

Após uma breve análise ao quadro 2, constatamos que na sua maioria os países europeus têm por objetivo a inscrição das crianças aos seis anos no Ensino Básico, exceto a Finlândia e a Suécia que as crianças entram aos sete anos e por último a Grécia aos cinco anos.

### I.1.2 A Educação Pré-Escolar em Portugal

“A educação pré-escolar é a primeira etapa formal da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (*In Ministério da Educação/DGE, Educação de Infância*).

A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do Ministério da Educação e Ciência (DGEEC/MEC), na sua publicação “Estatísticas da Educação” (2013,p.15) caracteriza a Educação Pré-Escolar em Portugal como um

“Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins de infância, ou incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”.

A Educação pré-escolar representa um contributo decisivo e insubstituível para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, e como etapa facilitadora da passagem da aprendizagem lúdica à aprendizagem formal. Pela importância que ocupa nos planos educativo e social, deve ser considerada como primeiro pilar de sustentação da concretização da igualdade de oportunidades e particularmente do sucesso escolar futuro das crianças.

A Educação pré-escolar em Portugal surgiu em meados do século dezanove (1882) em Lisboa através de iniciativas privadas. Em 15 de Agosto de 1936 é criada a Obra das Mães pela Educação Nacional, pelo Decreto nº 26 893, e destinava-se a estimular a ação educativa da família e a assegurar a cooperação entre esta e a escola. Até 1970, emergiram duas vias para o desenvolvimento de serviços de apoio às crianças: uma de natureza solidária, operada por redes de apoio social como as Misericórdias e outra privada, com fins lucrativos, que funcionava sob a supervisão da Inspeção Geral da Educação. Em 16 de Janeiro de 1971, o Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão apresentou dois projetos de reforma intitulados Projeto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da reforma do Ensino Superior, e de entre as inovações contidas apontaremos a seguinte: “institucionalização da educação pré-escolar...”. Mas, só em 1973, com a Lei nº 5/73 de 25 de Julho, o sistema educativo integra estruturalmente a educação pré-escolar na estrutura do sistema educativo<sup>1</sup>. Com a revolução de 25 de abril de 1974», superadas as crises então existentes, é criado em 1 de fevereiro de 1977, o sistema Público da Educação Pré-escolar, pela Lei 5/77 que define os objetivos, as prioridades e as linhas de orientação pedagógica. Surgem em 1978 os primeiros jardins de infância oficiais da Rede do Ministério da Educação apesar de a afluência se revelar diminuta entre 1978 e 1988 (Bairrão et al., 1989). O número de vagas no sector público da educação pré-escolar, aumentou vinte vezes enquanto o número de vagas no sector privado,

---

<sup>1</sup> Lei nº 5/73 de 25 de Julho, Capítulo, Secção 1ª – Disposições gerais, Base IV ponto 1

durante o mesmo período, aumentou em cerca de um quinto. Em 1979 foi aprovado o Estatuto dos jardins de infância, através do Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro, tendo por intuito “clarificar o subsistema da educação pré-escolar quanto à diversidade de soluções e de orientações” e ao mesmo tempo “salvaguardar direitos legítimos dos educadores”. Parafrazeando Bairrão e Vasconcelos (1997, p.13) também nos estatutos é definido que:

“A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela ação conjunta da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista:

- Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança;
- Contribuir para corrigir efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar;
- Estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade

Em 14 de outubro de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), enquadrando definitivamente a educação pré-escolar, através do art.º 4, capítulo II ponto 1) “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, ...” e no ponto 2) “A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”.

Em 1993 é atribuído ao Departamento do Ensino Básico (DEP) a função de conceção, orientação e coordenação da educação pré-escolar dependente do Ministério da Educação.

Em 10 de fevereiro de 1997, quatro anos mais tarde é publicada a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e introduziu as regulamentações operacionais das componentes educativa e de apoio à família, dando porém relevância acrescida aos aspetos relacionados com o desenvolvimento educativo das crianças (Vasconcelos, 1997, Ministério da Educação, 1998).

O Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho, procede ao desenvolvimento da Lei-quadro, estabelecendo o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar definindo o respetivo sistema de organização e financiamento (qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais). A educação pré-escolar em Portugal passa a ser integrada no quadro geral do sistema educativo com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo

(LBSE), estando os princípios gerais, pedagógicos e organizativos definidos na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. No ano de 1997 são aprovadas e publicadas no despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Quanto ao número de estabelecimentos de educação de infância, número de crianças inscritas e docentes existentes no Continente e Regiões Autónomas, encontramos os elementos em DGEEC, 2013, relativamente ao ano letivo 2011/2012, que apresentamos no quadro 3<sup>2</sup>

Quadro 3: Elementos numéricos da educação pré-escolar 2011/2012

Nº de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar de natureza Pública (Continente e Regiões Autónomas)	Nº de Crianças Inscritas	Nº de Crianças Inscritas por idade				Nº de Educadores de Infância
		3anos	4anos	5anos	6anos (>=)	
4379	144918	34626	46604	59472	4216	8728

Quadro 4: Educação obrigatória em Portugal<sup>3</sup>

	Educação obrigatória a tempo inteiro		Obrigatória a tempo parcial	Duração do tempo inteiro da educação obrigatória (em anos)
	Idade inicial	Idade final	Idade final	
<b>Portugal (PT)</b>	6	18	18	12

Comparando o quadro 2 com o quadro 4, observamos que na maioria dos países Europeus, incluindo Portugal, a escolaridade obrigatória tem o seu início aos seis anos de idade, e a educação pré-escolar compreende as várias idades, dos três aos cinco anos.

De acordo com a nossa pesquisa, são raros os países que em contexto formal, fazem a admissão das crianças com idade inferior aos três anos, ou seja, dos 21 países pesquisados, só dois países a Bélgica e a França, admitem crianças com dois anos e meio e dois anos.

Quanto à escolaridade obrigatória também encontramos algumas discrepâncias entre países; como exemplo citamos a Finlândia, Lituânia e Suécia

<sup>2</sup> <http://www.dgeec.mec.pt/>

<sup>3</sup> Decreto-lei nº 176/2012 de 2 de agosto – Diário da República, 1ª. Série – Nº149

em que as crianças fazem a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico aos sete anos de idade. Por outro lado há países como o Reino Unido, Letónia e Grécia em que a escolaridade obrigatória é iniciada aos cinco anos. Neste caso particular, a educação pré-escolar é só de dois anos, abrangendo as crianças de 3 e 4 anos.

As metas para 2020 definidas pela União Europeia, no âmbito do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação, apontam para uma frequência da educação pré-escolar de pelo menos 95% das crianças com idades entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória.

Quadro 5: Meta da União Europa para 2020 - Fonte: Relatório da CNE 2012

<b>META UE 2020:</b>	
Pré-escolarização das crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário	<b>95%</b>
<b>Portugal, 2011:</b>	
Pré-escolarização das crianças	
• entre os 3 anos e a idade de início do 1º Ciclo	85,7%
• entre os 4 anos e a idade de início do 1º Ciclo	90,7%

Como se pode constatar pela leitura do quadro 5, Portugal estava em 2012 a 4,3 pontos percentuais de distância da meta para 2020.

No que se refere ao nosso país, de acordo com o relatório elaborado pela equipa da OCDE (ME/DEB) em 2000, a educação de infância teve uma “nota” muito positiva no domínio dos objetivos e no da abordagem integradora/holística esperada na educação de infância. Por outro lado, a equipa que realizou o estudo comenta que “os educadores perdiam frequentemente a oportunidade de se servirem de interações e conflitos para promoverem a aprendizagem” e que “à semelhança do que acontece em muitos outros países, continua a evitar-se proporcionar autonomia e escolha pessoal às crianças” (p. 221).

### I.1.3 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal

A educação pré-escolar em Portugal passa a ser integrada no quadro geral do sistema educativo com a publicação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), estando os princípios gerais, pedagógicos e organizativos definidos na

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro. A educação pré-escolar é definida na lei, como a educação destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar. Também no novo ordenamento jurídico estão expressos os seguintes objetivos: (1) criação de uma rede nacional de educação pré-escolar, integrando uma rede pública e uma rede privada; (2) consagração do direito de participação das famílias na elaboração dos projetos educativos. Como complemento a este objetivo o Dossier Eurydice sobre a Educação em Portugal (1998, p.11) refere: “Sob o ponto de vista formativo, a educação pré-escolar é considerada complementar e/ou suplementar da educação que as crianças recebem em casa. A sua frequência não é obrigatória por ser reconhecido o papel educador da família com crianças deste grupo (três aos seis anos de idade<sup>4</sup>)”; (3) definição de instrumentos de cooperação institucional entre os vários departamentos governamentais envolvidos no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar; (4) definição das condições organizativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar bem como das condições de enquadramento do apoio financeiro. (...)

No que se refere às principais tendências/estratégias salientamos:

- Apostar na educação de qualidade para todas as crianças e jovens;
- Reforçar o desenvolvimento e democratização das novas tecnologias;
- Consolidar a universalidade do ensino básico de nove anos e alargar progressivamente a todas as crianças a educação pré-escolar;
- Enraizar a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas;
- Adaptar os modos e tempos de funcionamento dos estabelecimentos do pré-escolar e escolas básicas às necessidades das famílias;

Ainda no ano de 1997 são aprovadas e publicadas no despacho 5220/97 de 4 de agosto, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE).

As OCEPE são um conjunto de princípios e que apoiam o educador de infância da Rede Pública nas suas decisões em relação às práticas letivas, de

---

<sup>4</sup> Segundo os princípios enunciados na (LQEPE) “A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, mas compete ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta da educação Pré-Escolar”.(1997:22)

modo que organize a componente letiva e conduza com sucesso todo o processo de ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo são um indicador em como o Estado está interessado em assumir responsabilidades pela melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos estabelecimentos para a infância. A flexibilidade na abordagem a adotar permite a introdução de variantes locais, de acordo com as diferentes zonas do país. Castilho (2010, p. 68) salienta que as Orientações Curriculares “têm de ter em consideração o papel da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” e “foram inspiradas no texto da National Association for the Education of Young Children (NAYEC) (1991) ”.

As Orientações Curriculares não são consideradas um programa rígido que constitua de per si um currículo. Diferenciando-se de algumas asserções de valor definidores do conceito «currículo», as orientações curriculares não têm um carácter obrigatório. O seu enfoque está mais centrado em indicações/recomendações do que propriamente em previsão de resultados. Ao mesmo tempo aquelas são mais abrangentes, porque permitem incluir a possibilidade de fundamentar várias opções educativas, tal como é referido pelo ME (1997, p.13):

“Não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o(a) educador(a) do que na previsão de aprendizagens a realizar com as crianças”.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) foram publicadas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em Setembro de 1997, pelo Despacho n.º 5220/97 do Diário da República n.º 178, II Série e compaginam as grandes linhas nacionais orientadoras das práticas educativas no jardim de infância: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a exigência de dar resposta a todas as crianças”. A ação educativa no jardim de infância é enquadrada pelas OCEPE tornando-se um referencial comum para todos os educadores da Rede Pública. Para além destes fundamentos o educador de infância deverá também ter em conta: a) a organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, que comporta três níveis de interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; b) a organização do estabelecimento educativo; c) a relação com os pais e com outros parceiros

educativos. Além destes pontos, em que as crianças se desenvolvem e estabelecem as suas relações entre si, com os seus pares e com o meio envolvente que os engloba no processo educativo e de interações sociais, foram definidas três grandes áreas de conteúdos a serem trabalhadas de forma articulada, transversal, globalizante do ensino e da aprendizagem: a) Área de formação pessoal e social; b) Área de expressão comunicação: (domínio de expressões com diferentes vertentes: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, expressão musical; domínio da linguagem oral e abordagem da escrita; domínio da matemática) e c) Área de conhecimento do mundo. Estas áreas de conteúdos visam formar a criança no seu todo, como um abstrato sociológico, sem aparente género mas sensível a ele, mas enraizado no seu local de vivência e capaz de proceder a leituras do mundo, como potencial cidadão livre, autónomo e criativo capaz de compreender e intervir na sociedade em que está inserido; favorecer a articulação e integração de diversos saberes, garantindo que as crianças se apropriem de metodologias e dominem instrumentos que lhes facilitem a aquisição e desenvolvimento de competências; desenvolver o seu relacionamento com os meios de comunicação social e as tecnologias da informação e comunicação.

Com o objetivo de “assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados nos diferentes níveis educativos<sup>5</sup>”, em dezembro de 2010 é lançado o Projeto “Metas de Aprendizagem”. Este projeto insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação pretende identificar competências e desempenho dos alunos com efetiva concretização em todos os níveis de ensino, disciplina e áreas transversais de acordo com os Currículos Nacionais e no caso da educação pré-escolar, de acordo com as Orientações Curriculares. Assim, as metas de aprendizagem eram instrumentos de apoio passíveis de utilização livre pelo educador de infância, estavam organizadas por áreas de conteúdo mantendo a mesma designação existente nas Orientações Curriculares: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Linguagem Oral e Abordagem da Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo. Posteriormente (2010) foi acrescentada uma nova área considerada transversal a toda a educação - as Tecnologias de Informação e

---

<sup>5</sup> (In Metas de Aprendizagem, Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular)

Comunicação. Ao longo do projeto<sup>6</sup> “Metas de aprendizagem”, constata-se toda uma preocupação permanente de construção articulada do saber e de estabelecer uma sequência das aprendizagens, de facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Na figura 1 apresentamos uma síntese das nove Metas de Aprendizagem nos quatro domínios (Informação, Comunicação, Produção e Segurança) a serem explorados em contexto de sala de atividades.



Figura 1: Metas de Aprendizagem

<sup>6</sup> O projeto Metas de Aprendizagem inseriu-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, (in <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>, acedido em 04/06/2012)

Este documento orientador surge como um instrumento de apoio ao currículo, permitindo ao educador de infância identificar as competências e resultados da criança em determinado tempo. Com este documento parece-nos ser facilitado o papel do educador de infância, no que se refere a planear processos, estratégias, métodos e modos de progressão de forma que todas as crianças realizem aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo com sucesso, antes de frequentarem o 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto,

“As metas de aprendizagem, que se encontravam disponíveis na página <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396>, não foram objeto de revogação, uma vez que não foram homologadas, e apenas se constituíram como documento de trabalho para apoio aos docentes, sendo a sua aplicação de carácter facultativo. A utilização das metas de aprendizagem, enquanto instrumento de trabalho docente, tinham como objetivo central, a sua reformulação, de acordo com os contributos das escolas envolvidas. Assim, as metas de aprendizagem nunca foram documentos normativos, nem consideradas como documentos oficiais. No que diz respeito à educação pré-escolar, informamos que o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) - disponíveis em [www.dge.mec.pt/curriculo](http://www.dge.mec.pt/curriculo) e programas/educação de infância/recursos - que se constituem como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças”(Anexo 12).

Sendo uma referência comum para todos os educadores de infância, as OCEPE constituem-se como o documento em vigor que permite ao educador de infância a gestão do currículo, através da definição de estratégias de concretização e de operacionalização das orientações curriculares, adequadas ao contexto, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

O currículo em educação de infância é definido pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

De acordo com este decreto, o educador de infância tem autonomia para desenvolver o respetivo currículo, através da uma planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Deste contexto se pode inferir a existência de vazios de conexão progressiva entre aprendizagens, mais na base da produção legislativa do que na dos pilares da própria ação pedagógico-literária (Da necessidade da integração e utilização da tecnologia e outros recursos na promoção de ambientes educativos mais ricos).

Isto porque o Ministério da Educação não definiu nenhum currículo para a educação pré-escolar, tal como definiu para os outros níveis, desde o 1º Ciclo do

Ensino Básico ao Ensino Secundário. Na educação pré-escolar as OCEPE são mais abrangentes do que os currículos, “(...) diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos”. (Ministério da Educação, 1997, p.13)

Também a este respeito a Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI), na sua página Web (2013, 12/05), informa que “a educação de infância, enquanto modalidade cuja intencionalidade educativa se expressa num conjunto de atividades organizadas que antecedem o início da escolaridade, desenvolve-se, em geral, a partir dos 3 anos de idade sob a tutela dos ministérios da educação”. No quadro 6 apresentamos um quadro síntese que esboça a Educação Pré-escolar em Portugal.

Quadro 6: Educação Pré-Escolar em Portugal

Países	Organização da Educação de infância	Conceção e desenvolvimento do currículo de acordo com o Ministério de educação (mediado pelas orientações curriculares)
Portugal (PT)	<p>Está organizada em dois ciclos: dos 3 aos 36 meses, e é tutelado pelo Ministério do Trabalho Emprego e Segurança Social. A partir dos 3 aos 6 anos é tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência.</p> <p>Em Portugal existem várias ofertas educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pública (MEC);</li> <li>-Privada;</li> <li>- Particulares de Solidariedade Social (IPSS);</li> <li>- Autarquias;</li> <li>- Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (EEPC).</li> </ul>	<p>No “currículo” a meta a alcançar é o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, com experiências em que as crianças aprendem, englobando princípios, valores, processos e práticas:</p> <p>As áreas de conteúdo— constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Distinguem-se três áreas de conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Área de formação pessoal e social;</li> <li>Área de expressão/comunicação, que compreende três domínios:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Domínio das expressões com diferentes vertentes — expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical;</li> <li>b) Domínio da linguagem e abordagem da escrita;</li> <li>c) Domínio da matemática;</li> </ul> </li> <li>Área de conhecimento do mundo;</li> </ul> <p>A continuidade educativa — como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes;</p> <p>A intencionalidade educativa — que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.</p>

Conhecidas as organizações de Educação de Infância, as concepções e desenvolvimento do currículo nos diferentes países da União Europeia e incluindo Portugal, que aqui destacamos para mera focagem analítica podemos afirmar que nos países analisados há a preocupação de promover o desenvolvimento integral da criança dos 3 aos 6 anos de idade. Infere-se a preocupação europeia comum de definir as áreas de intervenção e as competências a adquirir no final deste ciclo, assim como atividades a realizar com as crianças. No entanto há países que dão maior importância à função educativa ou seja, neste período visam essencialmente preparar as crianças para o 1º Ciclo, nomeadamente a Alemanha, Bélgica, França, Espanha, Grécia, Letónia, Bulgária, Lituânia e a Polónia. Estes países visam permitir, através dos seus quadros orientadores de ação, o ensino e a aprendizagem pelas crianças de conhecimentos elementares em áreas como a matemática, ciências, leitura e escrita e em alguns casos também integram a educação religiosa (Alemanha e a Áustria). Os restantes países dão maior ênfase à função socializadora, ao conhecimento de si mesmo e do meio, à autonomia pessoal. Alguns destes países também valorizam as linguagens, com realce nas tecnologias (Eslováquia, Espanha, Suécia e Portugal).

Em síntese, nos países analisados, os currícula/orientações curriculares/objetivos que integram a educação pré-escolar são idênticos. Todos procuram desenvolver competências transversais capazes de estruturar as aprendizagens futuras das crianças que frequentam este nível iniciático, do ponto de vista formal, de ensino.

#### I. 1.4 A prática pedagógica dos educadores de infância em Portugal

A prática pedagógica do educador de infância é assente na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro) em que é estabelecido como princípio geral:

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho nº 5220/97 de 10 de julho) constituem-se como princípios gerais de

apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, o seu processo educativo a desenvolver com as crianças.

Tal como na sequência do atrás exposto – a linha de tendência das orientações curriculares para o pré-escolar também Brickman e Taylor (1996, p.62) referem que “o papel dos educadores é criar ambientes nos quais estas atividades – tão importantes para o desenvolvimento das crianças – ocorram de forma natural e, então, reconhecê-las, apoiá-las e desenvolvê-las”.

São estes pressupostos que autonomizam e flexibilizam a prática educativa do educador de Infância no seu dia-a-dia, nas suas rotinas, adotando metodologias próprias e diversificadas, que lhes permite de forma equilibrada estabelecer diversos ritmos e tipos de atividades em diferentes situações (OC, 1997,p.40) – individual, com outras crianças, com um pequeno grupo, com todo o grupo – oportunidades de aprendizagens diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. Estas fundamentam-se, de acordo com o discurso da tutela, de forma musculada, a saber:

- o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

(In Ministério da Educação, 1997, p.14)

Em 2007, a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, concebeu o documento “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização”<sup>7</sup>, divulgado através da Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 em que salienta que:

“O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador que exerce a atividade educativa/letiva de 25 horas semanais, em regime de monodocência, devendo a sua ação orientar-

---

<sup>7</sup> Este documento integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. (Inspeção-geral de Educação; Direcções Regionais de Educação; Direcção Regional Ed. da Madeira; Secretaria Regional Ed. dos Açores; Jardins de Infância da Rede Pública; Escolas Básicas do 1º Ciclo; Escolas Básicas do 1º Ciclo c/ Jard. Inf. Escolas Básicas do 2º Ciclo; Escolas Básicas do 3º Ciclo; Escolas Básicas Integradas; Est. de Ensino Particular. CONFAP; Associação Nacional de Municípios Portugueses

se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A atividade educativa/letiva de 5 horas diárias deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente”.

Ou seja, cabe ao educador contextualizar as suas práticas profissionais para um desenvolvimento integral das crianças, sustentar as suas ações educativas, promover um ambiente em que as crianças estabeleçam múltiplos papéis no seu ambiente próximo, interajam com os seus pares, bem como com objetos e com o meio que as rodeiam.

Citando Thurler (2002, p.99):

“a eficácia da ação pedagógica dependerá cada vez mais da capacidade dos professores de desenvolver respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade do seu contexto de trabalho, é óbvio que o Know-how necessário para transformar as práticas pedagógicas não pode ser oferecido em forma de estratégias de ensino/aprendizagens prontas para usar, as quais bastaria difundir no âmbito de conferências ou formações contínuas comandadas pelas autoridades escolares”.

A prática educativa do Educador de Infância é uma prática multidimensional, assumindo orientações curriculares, objetivos, modelos pedagógicos, bases conceptuais, sistemas ou teorias.

Destacam-se como predominantes e tendencialmente complementares, os contributos de autores e/ou «escolas» que se revelaram interessantes e duradouras, nomeadamente João de Deus, baseado na leitura, escrita e literacia (Cardona, 1997), o Movimento da Escola Moderna (MEM), segundo Gonçalves (2008) um modelo construtivista criado em 1966, com base nos trabalhos de Freinet e de Vygotsky. Evidencia-se destas opções um denominador comum, sintetizada pela afirmação de «aprender a aprender», com realce para a cooperação entre as crianças e os adultos. Santana (1993, p.43) “a cooperação constitui, de facto, um dos pilares do Movimento da Escola Moderna, não só relativamente ao trabalho desenvolvido com alunos na sala de aula como, em homologia de processos, ao modelo de formação”.

Na década de oitenta, a Escola Superior de Educação de Setúbal introduziu uma versão adaptada do modelo americano High Scope<sup>8</sup>. A expansão deste modelo na zona norte do país, deve-se ao trabalho efetuado na Universidade do Minho, mais concretamente no Instituto de Estudos da Criança. É

---

<sup>8</sup> Modelo criado por David Weikart, nos anos 60.

um modelo de orientação cognitivista e construtivista. Segundo Formosinho (1996, p. 56), este afirma que “o currículo High/Scope situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância”. Também neste enquadramento crianças são agentes ativas na construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem, “acredita-se que (a criança), por iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte” refere ainda Formosinho (1996, p.59), na medida que as práticas estão ancoradas em referenciais de “escola ativa” e de “manipulação tecnológica”, como se deduz das palavras do pedagogo suíço Dottrens (1974, p.25) autor que, no entanto, advertia para o facto de que “(...) devemos mostrar-nos prudentes no emprego desses meios (audiovisuais) modernos que não devem nem poderão nunca substituir a lição”. Um dos pedagogos a quebrar o tradicional foi como atrás referimos, Celestin Freinet (1975, p.25), ao introduzir o jornal, como um dos media, como componente e recurso didático. Ele próprio referia “a ideia era tão simples que me surpreendeu o facto de ninguém ter pensado nisso antes de mim”. Também Perrenoud (2002) considera que as práticas devem ser sistémicas e intencionais, na medida que é na sala de atividades que se tomam decisões, mobilizam recursos, reveem esquemas, hábitos, sentimentos, comportamentos, atitudes, no sentido de definir prioridades, integrar conhecimentos e compromissos em favor de propósitos educativos.

Consideramos importante, pelo enraizamento da fundamentação concetual expressa, que o educador de infância tenha presente na sua fundamentação da prática pedagógica, o Capítulo IV, Princípios gerais pedagógicos, Artº10º, Objetivos da educação pré-escolar, da Lei Quadro<sup>9</sup>:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

---

<sup>9</sup> Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Para que a prática pedagógica seja de qualidade isto é, conforme ao mosaico referencial traçado, ter sempre em vista o regulamentado nas OCEPE, também é necessário ter em conta as interferências externas, pelo qual corroboramos inteiramente com Perrenoud (2002, p.138) quando refere:

“(...) também pelas instituições e pelos atores que tornam essa prática possível e legítima: O Estado, que proporciona bases legais à educação e status ao ofício e aos diplomas que dão acesso a ele; os poderes organizadores – privados ou públicos, (...) -, que gerenciam as escolas, contratam e empregam os professores, estipulam suas incumbências; as instituições de formação dos professores, que definem e certificam suas competências profissionais; as ciências humanas, que dão uma imagem mais ou menos realista do ofício (...); (...) as comunidades locais nas quais se insere a escola; os alunos e as famílias, que tem inúmeras expectativas com relação à escola; a opinião pública e a classe política, que no fim das contas decidem o espaço dos professores na hierarquia dos ofícios”.

Assim, e também de acordo com o enquadramento de Machado (2005, p.127) a prática pedagógica deve ser organizada por atividades com desenvolvimento rotineiro dentro do cenário educativo, entre aluno e professor, “(...) a atividade crítica e criativa do aluno é fundamental para a ocorrência de aprendizagem significativa, a prática pedagógica precisa incluir a atividade deste agente, sem a qual não poderá ser entendida como prática pedagógica. A atividade que exclui a participação ativa do estudante é um equívoco pedagógico”. Reforça-se assim, nas linhas de pensamento dos autores atrás mencionados o papel simultâneo do aluno como «agente» mas também como «ator», que descobre e vai incorporando de forma ativa, aprendizagens significantes, porque conectadas às leituras que ressignifica e o integram no mundo circundante.

Nesta ótica para que a prática pedagógica, resulte em sucesso educativo os educadores de infância deverão planejar as suas atividades de uma forma reflexiva de maneira a proporcionarem uma ligação entre a teoria, a prática e a experiência individual de cada criança, levando-o a uma procura constante para

as respostas aos problemas mais desafiadores, ou seja colocando-a numa postura crítica e reflexiva à frente da realidade. Isto porque o educador é o responsável, é o condutor no processo de ensino/aprendizagem e a sua prática influencia a intelectualidade das crianças. Citando Gadotti (2000, p.9) “o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos”. O educador é o elo dialógico e clarificador, entre a criança e o conhecimento. Aquele deve facilitar ao aluno, pressupostos para que ele construa as suas capacidades, organize o seu pensamento de maneira significativa, ou seja, estimule a sua capacidade cognitiva de acordo com os quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.*

#### I.1.5 O perfil do educador de infância em Portugal

Os educadores de infância, segundo Sarmiento (2009, p.48) “constituem um grupo profissional que emergiu das novas condições sociais, económicas e culturais do século XX, das conceções sobre a infância, bem como das expectativas face à educação”.

Os educadores de infância são portadores do mesmo nível de formação, grau de qualificação e gozam do mesmo estatuto profissional dos professores de outros graus de ensino tendo sido consagrado oficialmente no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD). Neste estatuto estão definidos os direitos e os deveres específicos de todos os docentes. A partir do ano letivo 1998/99, passou a ser exigida aos docentes de educação pré-escolar o grau académico mínimo de licenciatura, com quatro anos de ensino superior.

Com a implementação dos princípios da Declaração de Bolonha (a publicação do Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, e Decreto-Lei 107/2008 de 25 de junho), o grau de mestre passou a ser a habilitação mínima para acesso à carreira docente. A formação dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário passaram a abranger dois ciclos de formação

distintos, com a seguinte composição e objetivos que se transcreve, no quadro 7 e se descreve no quadro 8:

Quadro 7: Domínio de habilitação para a docência na educação pré-escolar

Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência				
Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Especialidade do grau de mestre	Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre (*)
1	Educador de infância . . . . .	Todas as áreas da educação pré-escolar.	Educação Pré-Escolar . . . . .	30 créditos em Português. 30 créditos em Matemática. 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal). 30 créditos em Expressões.
2	Professor do ensino básico: 1.º ciclo.	Todas as áreas do 1.º ciclo do ensino básico.	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
3	Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo.	Todas as áreas da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	

Quadro 8: Habilitações dos Educadores de Infância da Rede pública em funções no ano letivo 2011/2012 – Fonte DGEEC 2013

I-C.o.5 - Educadores de infância em exercício no estabelecimento, segundo as NUTS I e II, por sexo, natureza do estabelecimento e habilitação académica

Educação pré-escolar

Sexo, natureza e habilitação	NUTS I e II		Contínente					R.A. Açores	R.A. Madeira
	Portugal	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	9	10
<b>Homens e mulheres</b>	<b>17628</b>	<b>15876</b>	<b>5739</b>	<b>3717</b>	<b>4487</b>	<b>1304</b>	<b>629</b>	<b>571</b>	<b>1181</b>
Doutoramento ou mestrado	464	420	180	101	92	36	11	17	27
Licenciatura ou equiparado	14943	13376	4829	3090	3827	1086	544	467	1100
Bacharelato ou outras	2221	2080	730	526	568	182	74	87	54
<b>Público</b>	<b>9765</b>	<b>8561</b>	<b>3468</b>	<b>2401</b>	<b>1497</b>	<b>867</b>	<b>328</b>	<b>395</b>	<b>809</b>
Doutoramento ou mestrado	334	301	137	76	50	30	8	13	20
Licenciatura ou equiparado	8228	7170	2922	1975	1277	713	283	318	740
Bacharelato ou outras	1203	1090	409	350	170	124	37	64	49

Em 30 de agosto foi publicado o Decreto-Lei 240/01 que define o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário.

Na mesma data é publicado o Decreto-Lei nº 241/01, onde é definido o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância. Neste documento são enunciadas as competências do seu “ofício”, assim como a sua ação no desenvolvimento, integração e articulação das áreas/orientações curriculares: A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.

De acordo com este documento, o educador de infância é quem concebe e desenvolve o currículo, planifica, organiza e avalia o ambiente educativo, as áreas

e os projetos curriculares, com intenção de construção de atividades integradas, e: “(...) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e comunicação (...)” (Secção II, artigo 2d) e que, na Rede Pública desempenha as suas funções com crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Por isso os educadores de infância “são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desenvolver adequadamente o ato educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo”. (Sarmiento, 2002, p.99)

Ao consultarmos o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação encontramos um documento, o *Perfil do Docente*, que traça um perfil da população docente. Assenta num conjunto de indicadores que fornecem informação sobre a distribuição dos docentes, sobre as suas características individuais – idade, sexo e habilitações académicas – e acerca do exercício da profissão – funções e vínculo. No ano de 2010/2011 o Ministério da Educação tinha nos seus Quadros 8887 educadores de infância.

Relativamente às tarefas e funções do educador de infância elas consistem, em:

- Promover atividades que ocupem e incentivem o desenvolvimento global da criança (físico, psíquico, social, etc.)
- Orientar atividades e exercícios de coordenação, atenção, memória, imaginação e raciocínio para incentivar o desenvolvimento psico-motor da criança
- Promover expressões plásticas, musicais, corporais da criança e despertá-la para o meio em que está inserida
- Estimular o desenvolvimento socio afetivo da criança, promovendo a segurança, autoconfiança, autonomia e respeito
- Acompanhar a evolução da criança e estabelecer contactos com os pais para uma ação pedagógica coordenada.

A exigência da profissionalidade docente está portanto associada à competência de quem a exerce. Perrenoud (2000, p.14), compreende-a como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, estabelecendo uma elencação de dez competências mobilizadoras:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;

- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- trabalhar em equipe;
- participar da administração da escola;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- administrar a sua própria formação contínua.

Tendo em conta que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” não podemos deixar de citar Zabalza (1998, p.40) pela opinião que partilhamos, quando salienta que destaca o profissionalismo e a profissionalidade dos educadores de infância em que estes “não são mães/pais substitutos para atender às crianças enquanto trabalham. São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança”. Ou seja, *educare*, na função social e educativa, nestas interações permanentes e de acordo com Sarmiento (2009, p.48) “nas formas e nas manifestações da apropriação que cada educadora de infância faz dos atributos específicos da profissão, que o processo se desenvolve” revelando-se o seu perfil profissional.



**Capítulo II-**  
**As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar**

---



## II.1 As TIC na Educação em Portugal

### INTRODUÇÃO

---

Educação – Um Tesouro a Descobrir, *“que os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspetiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”* (UNESCO, 1996).

A utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação em Portugal surgiram nos meados do século XX, e como refere Costa et al (2007,p.14)

“(…) persistem, todavia, algumas incertezas e indefinições que foram marcando os diferentes períodos do seu desenvolvimento, (...),mas também em termos dos objetivos de utilização e da função dessas mesmas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e, como não poderia deixar de ser, também ao nível das perspetivas como a própria investigação é equacionada em cada período”.

As orientações da política educativa em Portugal têm apontado nos últimos anos para uma forte aposta nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), implementando-se a ritmos diferentes e impactos variáveis.

Temos assistido ultimamente a políticas educativas de integração das TIC, inclusive nos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede Pública. Simultaneamente tem havido um importante investimento na formação contínua dos professores de todos os níveis de ensino nas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Neste capítulo apresentamos, de forma sintética, quadros que ilustram os principais projetos/programas de iniciativas tecnológicas em Portugal no período de 1985 a 2011, por ordem cronológica e apresentamos ainda a(s) entidade(s) responsáveis por essas iniciativas. A este respeito Pereira et al. (2011, p.160) afirmam que o “Ministério da Educação, através de diferentes unidades, é a entidade que mais projetos tem colocado no terreno. O designado Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento, organismo que tutela, é a outra entidade com maior relevo neste tipo de coordenação.”

Como podemos constatar, a utilização das TIC desde a década de 80, tem um forte apoio das entidades institucionais através de iniciativas, programas e projetos que tiveram como objetivo apetrechar as escolas de meios informáticos

bem como incentivar o ensino e a aprendizagem com as TIC. Começaremos por apresentar um mapeamento dos programas/projetos que descreveremos posteriormente salientando os objetivos, as finalidades e os resultados de cada um. Debruçamo-nos sobre as TIC em Portugal e a sua integração na educação pré-escolar. Finalmente focamos a literacia digital no contexto pré-escolar.

### II.1.1 Mapeamento dos projetos/programas/iniciativas em Portugal (1985-2013)

Com este mapeamento sintetizado no quadro 9, pretendemos mostrar a evolução do investimento institucional no âmbito das TIC durante aproximadamente três décadas em várias vertentes: apetrechamento das escolas, formação dos professores, apoio ao processo ensino-aprendizagem.

Quadro 9: Projetos/programas/iniciativas tecnológicas em Portugal

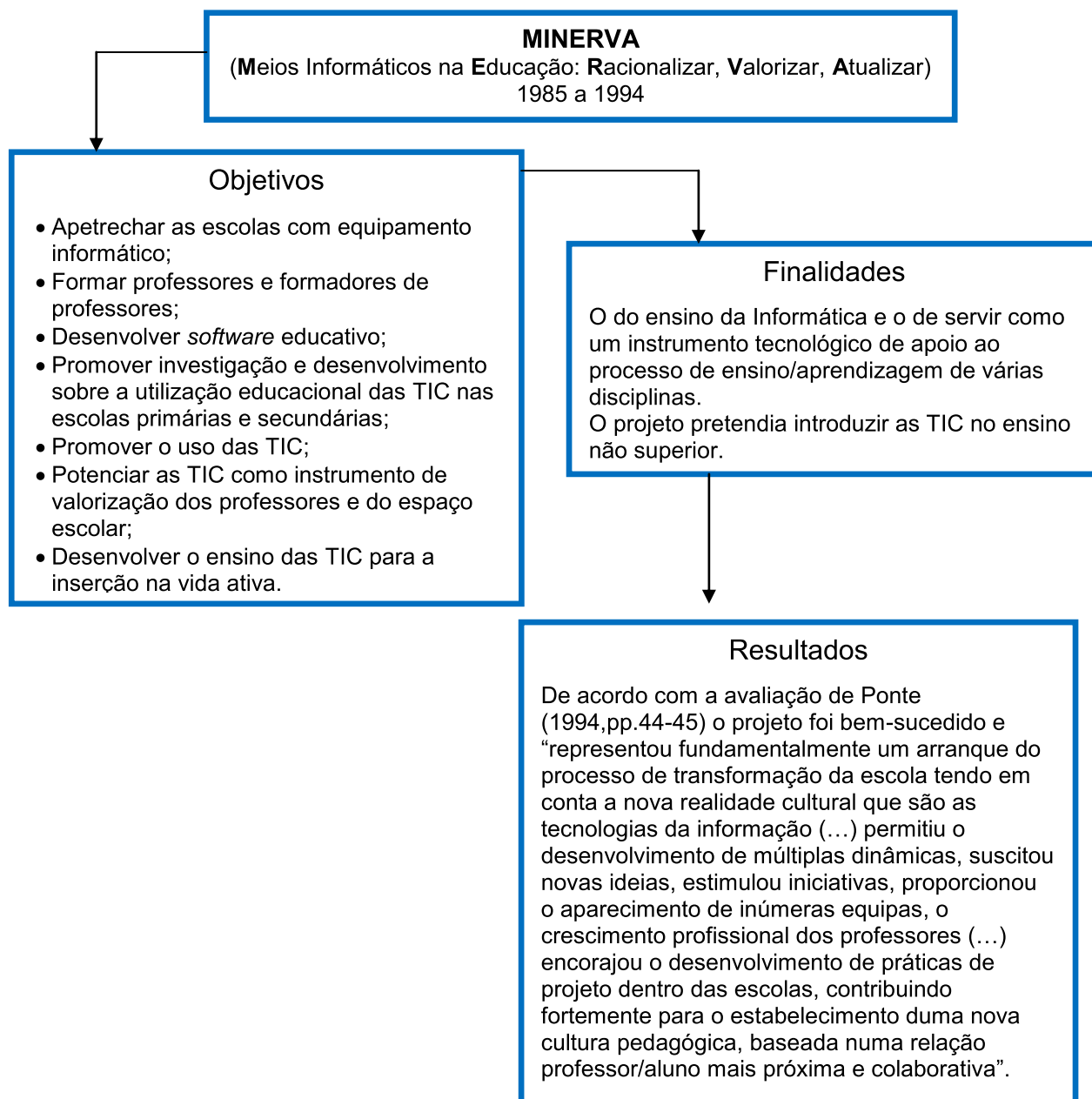
<b>Designação</b>	<b>Data</b>	<b>Entidade responsável</b>
Projeto Minerva	1985 – 1994	Ministério da Educação (GEP e DEPGEP)
IVA e FORJA	1989 – 1992	Direção do DEPGEP
Programa Nónio – Século XXI	1995 – 2004	Ministério da Educação
Ciência Viva	1996	Ministério da Ciência e da Tecnologia
uARTE – Internet na Escola	1997-2003	Ministério da Ciência e Tecnologia
Programa Internet@EB1	2002-2005	Ministério da Ciência e Tecnologia Escola Superior de Educação; FCCN
EduTIC	2004-2005	EduTIC é uma nova unidade do ME-GIASE
O (E)CRIE	2005	Ministério da Educação
Projeto CBTIC@EB1	2005-2006	Ministério da Educação (CRIE)
Iniciativa Escolas, Professores e Computadores portáteis	2006-2007	Ministério da Educação
Plano Tecnológico da Educação	2007-2011	Ministério da Educação (GEPE)
Internet Segura	2007 - ....	UMIC, Ministério da Educação (ERTE/PTE – DGIDC); FCCN, Microsoft
Iniciativa e-Escolinha	2008-2011	MOPTC
Aprender e Inovar com TIC	2010-2013	Ministério da Educação (ERTE/PTE – DGIDC)

## **O PROJETO MINERVA**

No início da década de 80 do século XX, Portugal inicia políticas tecnológicas na educação com ações governamentais para a inserção de meios informáticos nas escolas como estratégia de desenvolvimento tecnológico, bem como forma profissionais com competências científico-tecnológicas.

O projeto MINERVA merece um especial destaque, porque foi o primeiro grande projeto nacional (pós 1974) de utilização das TIC na Educação não superior que englobou universidades, institutos e escolas de todos os níveis de ensino teve como objetivo incluir o ensino das TIC nos planos curriculares e promover o seu uso como meio auxiliar de ensino das outras disciplinas escolares bem como formar orientadores, formadores, professores e educadores. No quadro 10 evidenciamos os traços gerais do projeto Minerva indicando os objetivos, finalidades e resultados.

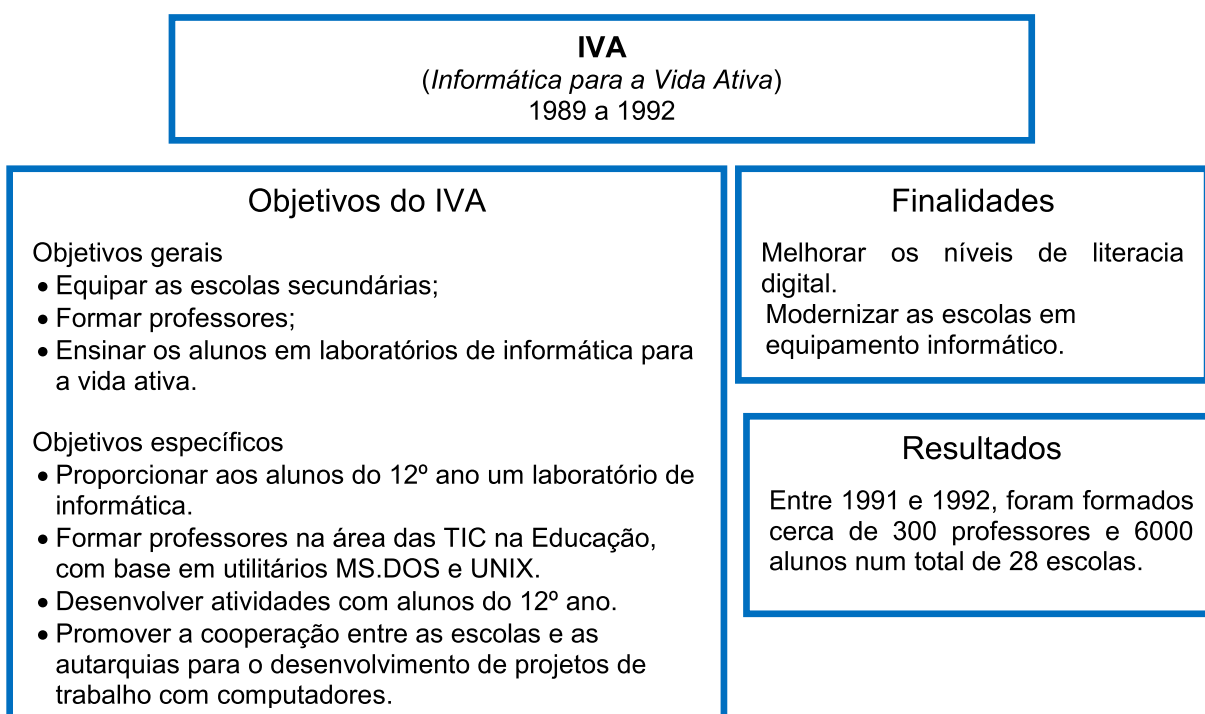
Quadro 10: Projeto Minerva



## PROJETOS IVA E FORJA<sup>10</sup>

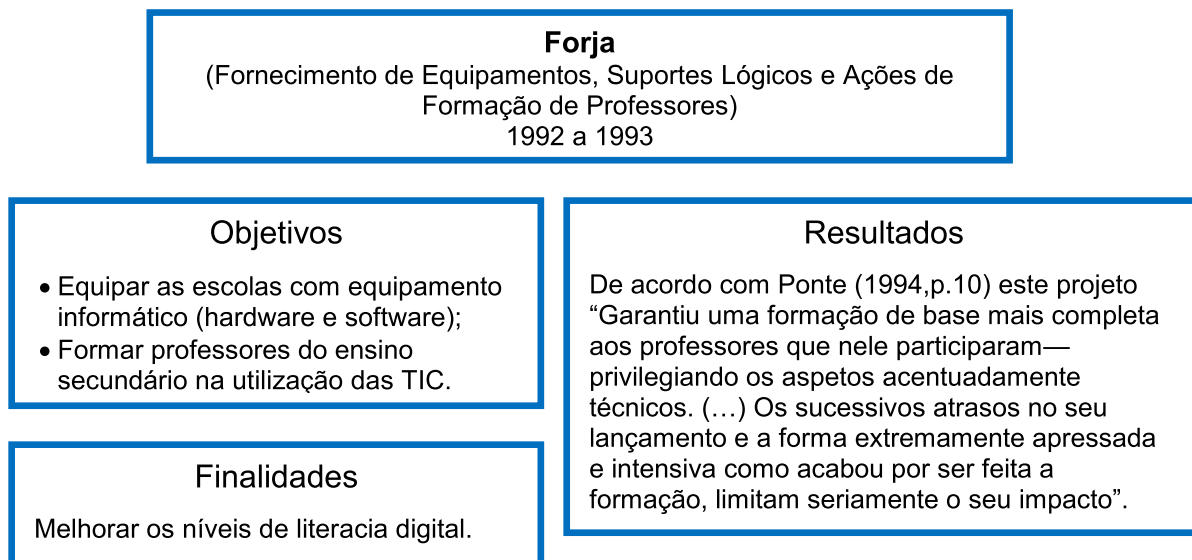
Ainda durante o período de vigência do projeto Minerva, emergiram dois novos projetos: o IVA (Informática para a Vida Ativa) e o Forja (Fornecimento de Equipamentos, Suportes Lógicos e Ações de Formação de Professores) que tinham como finalidade equipar as escolas e formar professores. O projeto IVA destinou-se a alunos do 12º ano de escolaridade que quisessem frequentar uma disciplina optativa de informática. Os quadros 11 e 12 apresentam estes projetos salientando os objetivos, finalidades e resultados.

Quadro 11: Projeto Informática para a Vida Ativa



<sup>10</sup> (Ponte, J. P. 1994)

Quadro 12: O Projeto Forja



## PROGRAMA NÓNIO – SÉCULO XXI

Em 1996, o Ministério da Educação lança o Programa – Nónio Século XXI, nas escolas do ensino básico e secundário, com o apoio das Escolas Superiores de Educação, cujos objetivos, finalidades e resultados são apresentados no quadro 13.

Quadro 13: O programa Nónio-Século XXI

### NÓNIO SÉCULO XXI

1996 a 2004

#### Objetivos

- Apoiar e adaptar o desenvolvimento das escolas às novas exigências colocadas pela Sociedade de Informação: exigências de novas infraestruturas, de novos conhecimentos e de novas práticas.
- Apetrechar com equipamento multimédia as escolas dos ensinos básico e secundário e acompanhar com formação adequada, inicial e contínua, os respetivos docentes visando a plena utilização e desenvolvimento do potencial instalado.
- Apoiar o desenvolvimento de projetos de escolas em parceria com instituições especialmente vocacionadas para o efeito, promovendo a sua viabilidade e sustentabilidade.
- Incentivar e apoiar a criação de software educativo e dinamizar o mercado de edição.
- Promover a introdução e generalização no sistema das tecnologias de informação e comunicação resultantes das dinâmicas referidas no ponto dois e três, que permitam satisfazer as necessidades e garantam o desenvolvimento do sistema educativo.
- Promover a disseminação e intercâmbio, nacional e internacional, de informação sobre educação, através nomeadamente da ligação em rede e do apoio à realização de congressos, simpósios, seminários e outras reuniões com carácter científico-pedagógico.

#### Finalidades

A aplicação de 4 subprogramas:

- Aplicação e desenvolvimento das TIC no sistema educativo;
- Formação de professores em Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Criação e Desenvolvimento de Software Educativo;
- Difusão de Informação e Cooperação Internacional tendo em vista, nomeadamente:
  - A melhoria das condições em que funcionava a escola e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem;
  - A qualidade e a modernização da administração do sistema educativo;
  - O desenvolvimento do mercado nacional de criação e edição de software para educação com finalidades pedagógico-didáticas e de gestão;
  - A contribuição do sistema educativo para o desenvolvimento de uma sociedade de informação mais reflexiva e participada.

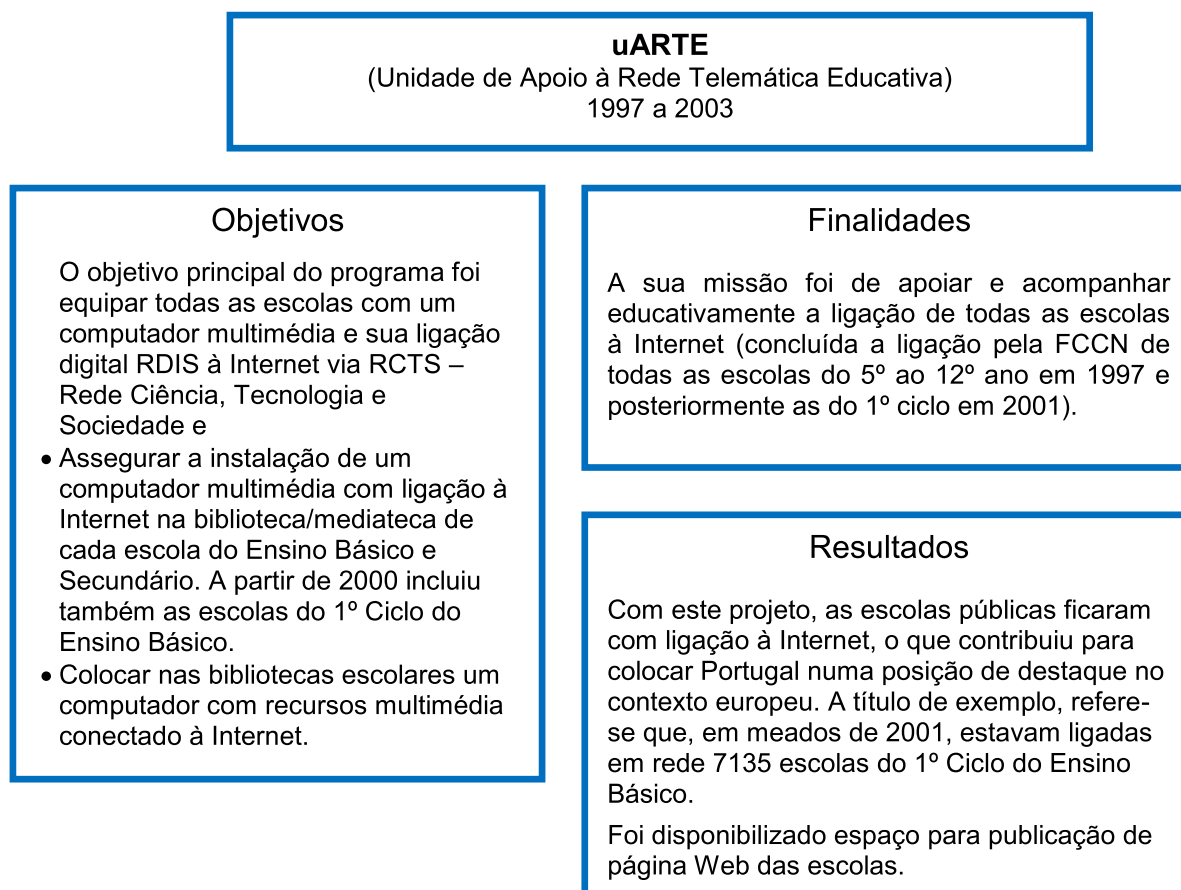
#### Resultados

Permitiu um reforço no equipamento informático das escolas;  
Formação de docentes;  
Produção de software educativo;  
Criação de páginas e de material educativo, participação em redes de comunicação e integração das TIC no quotidiano das escolas.

## PROGRAMA INTERNET NA ESCOLA – uARTE

O programa Internet na escola foi determinante para a ligação das escolas portuguesas à Internet. O quadro seguinte apresenta o programa, focando os objetivos, finalidades e resultados.

Quadro 14: uARTE e o Programa Internet na Escola



## PROGRAMA INTERNET@EB1

No final do programa Nónio-Século XXI houve um pequeno interregno e assiste-se a uma incerteza no futuro das TIC em Portugal (Lopes e Gomes, 2007), contudo novas iniciativas, projetos e programas surgem permitindo que Portugal se modernize a nível tecnológico e à Internet. Após a ligação das escolas dos segundos, terceiros ciclos e secundário surgem políticas educacionais para a promoção das TIC no primeiro ciclo. O programa Internet@EB1 é uma dessas políticas que sintetizamos no quadro 15, com os objetivos, finalidades e resultados.

Quadro 15: Internet@EB1

**Internet@EB1**  
(Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Continente)  
2002 a 2005

**Objetivos**

- Promoção da utilização educativa da Internet pelos professores e alunos do 1.º ciclo, através da criação de um dispositivo de acompanhamento e formação centrado nas escolas.
- aumentar o uso das TIC nestas escolas, para fins educativos;
- estimular a produção e atualização de páginas Web das escolas;
- certificar competências básicas em Tecnologias de Informação de professores e alunos;
- estimular a criação de parcerias (virtuais) com (i) outras escolas do país ou países de língua portuguesa; (ii) autarquias; e (iii) outras entidades (Museus, Bibliotecas).

**Finalidades**

Pretendia-se com este Projeto contribuir para mais e melhor aprendizagem, por parte de todos os alunos, através da integração curricular dos computadores e da Internet.

As ações de acompanhamento através de monitores visavam dotar estas escolas de capacidades para elaborar e publicar páginas web e certificar a aquisição de competências básicas em tecnologias de informação e comunicação pelos alunos e professores, designadamente os alunos que em cada ano concluíam o 4.º ano de escolaridade.

**Resultados**

De acordo com Pontes (2006, pp.172-173) “O Projeto Internet@EB1, apesar de se desenrolar no âmbito do Ministério da Ciência, não teve uma componente explícita de investigação. E permitiu certificar competências básicas em TIC por parte de alunos (de forma muito expressiva) e também de professores (de forma bastante mais reduzida);

Estimulou a produção e atualização de páginas web das escolas

Promoveu atividades (como concursos e projetos) que envolveram um número significativo de escolas, contribuindo para um propósito comum.

Em termos gerais, parece ter contribuído de modo inequívoco para aumentar o uso educativo das TIC nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico, para fins educativos (...).”

## **PROJETO EduTIC**

A EduTIC (Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação) surgiu para dar continuidade ao Programa Nónio Século-XXI e foi criada em março de 2005 pelo GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo), através do Despacho nº 7072/2005. A EDUTIC é constituída por uma equipa multidisciplinar que projetos transversais no âmbito das TIC e em parcerias com várias estruturas, Ministério da Educação, Escolas e outras. No quadro seguinte esquematizamos o projeto EduTIC, os seus objetivos, finalidades e resultados.

Quadro 16: Projeto EduTIC

<b>EduTIC</b> (Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação) 2005	
<b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Coordenar a rede de centros de competência existente e promover o seu alargamento para apoio e cobertura nacional dos agrupamentos de escolas, com vista a uma efetiva integração das TIC nas práticas pedagógicas;</li><li>• Dinamizar a rede de escolas ENIS (European Network of Innovative Schools), como berço de experimentação e inovação na utilização das TIC, ao nível pedagógico e organizacional;</li><li>• Promover a elaboração de estudos sobre as TIC na educação;</li><li>• Promover a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem nas escolas e a criação de conteúdos educacionais multimédia;</li><li>• Desenvolver e implementar um portal de educação nacional, em articulação com os restantes serviços do Ministério da Educação;</li><li>• Participar nas estruturas de decisão da European Schoolnet;</li><li>• Promover o intercâmbio europeu e internacional no âmbito das TIC na educação, participando, nomeadamente, em projetos europeus, em grupos de trabalho da Comissão Europeia, em projetos de cooperação com os PALOP e em redes internacionais TIC.</li></ul>	<b>Finalidades</b> <p><b>EduTIC</b> dará continuidade ao <a href="#">Programa Nónio Séc. XXI</a>.</p>
	<b>Resultados</b> <p>Foram certificadas ESCOLAS portuguesas como ENIS (European Network of Innovative Schools) para o biénio 2005/07 que obtiveram classificação de A (98-88) e B (87-65)</p>

Em 1de julho de 2005 através do Despacho n.º 16 793/2005 “é extinta a unidade de desenvolvimento das TIC na educação, designada por EDUTIC, pelo GIASE, ficando transferidas todas as competência anteriormente exercidas pela EDUTIC para a equipa de missão constituída nos termos do presente despacho”. As suas funções foram transferidas para outro órgão: a Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola. É neste contexto que emergem os projetos seguintes.

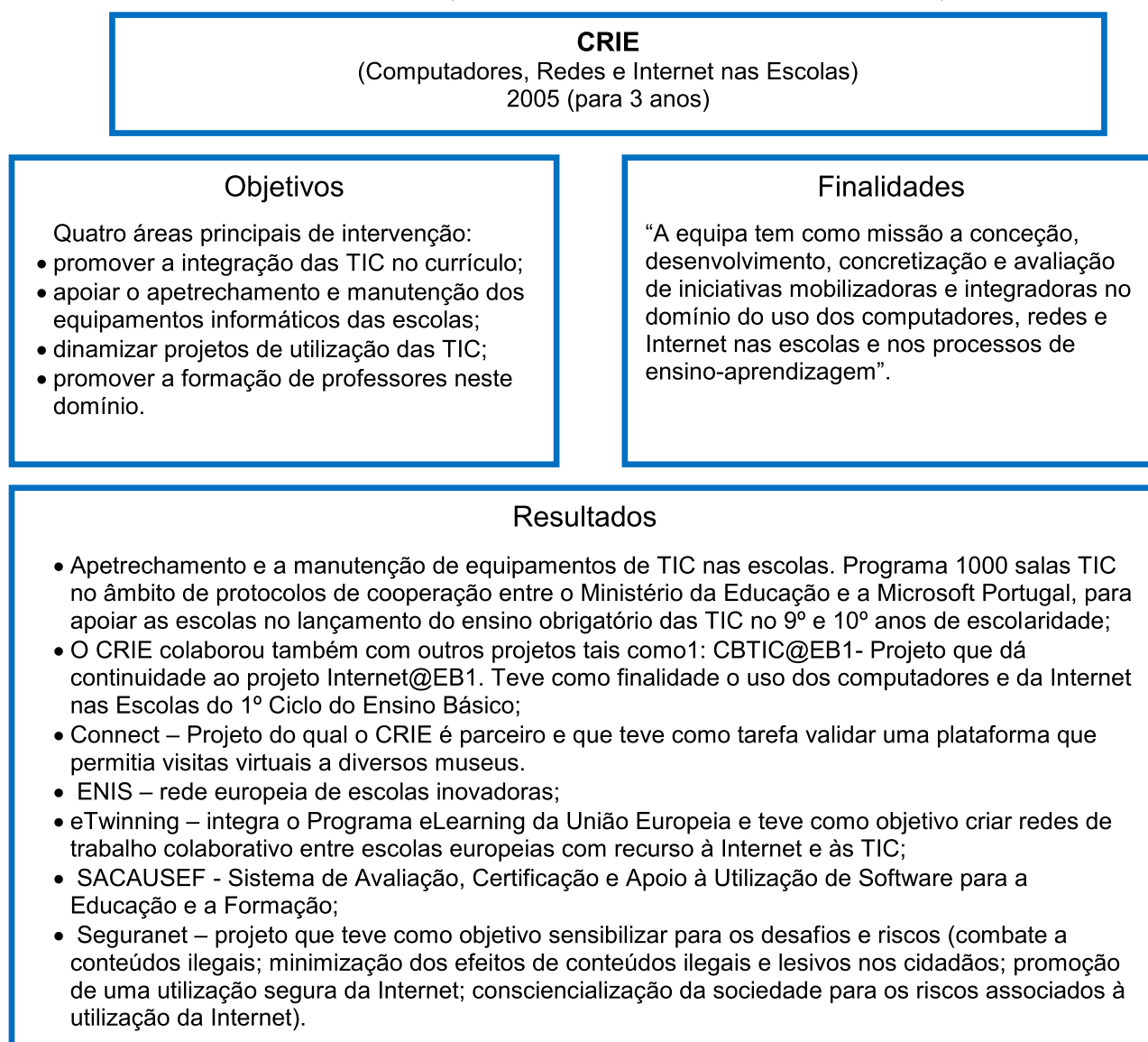
### **PROJETOS CRIE/ECRIE**

O projeto CRIE veio substituir a unidade de desenvolvimento das TIC no projeto EduTIC. O CRIE envolveu a conceção, o desenvolvimento, a concretização, a avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente nas seguintes áreas de intervenção:

- Desenvolvimento do currículo de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos ensinos básico e secundário e respetiva formação de professores;
- Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet e apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas.

Apresentamos os objetivos, finalidades e resultados deste projeto no quadro 17.

Quadro 17: CRIE (Computadores, Redes e Internet nas Escolas)



Ministério da Educação promoveu, em 2005/06, o Projeto “Competências Básicas em TIC nas EB1” (CBTIC@EB1), através da Missão CRIE. Este programa surge na sequência de programas anteriores de “Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do

Continente” (Internet@EB1), promovidos desde 2002 pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), primeiro diretamente e depois através da Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN). O Programa tem como objetivos, finalidades e resultados os apresentados no quadro 18.

Quadro 18: “Competências Básicas em TIC nas EB1” CBTIC@EB1

<b>CBTIC@EB1</b> (Competências Básicas em TIC nas EB1) 2005 a 2006	
<b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar o desenvolvimento de competências no âmbito da cidadania e literacia digital por parte de professores e alunos, para obtenção do Diploma de Competências Básicas (DCB) em TIC, nos termos do Decreto-Lei nº 140/2001, de 24 de Abril;</li><li>• Dotar alunos e professores do 1.º ciclo do ensino básico, preferencialmente os do 3.º e do 4.º ano de escolaridade, com DCB;</li><li>• Contribuir para uma melhoria das condições de ensino e aprendizagem dos alunos, através da utilização pedagógica das TIC;</li><li>• Promover a info-inclusão, através do desenvolvimento de competências em TIC e da cultura digital;</li><li>• Acompanhar, de forma sustentada, a integração curricular das TIC em situações de ensino e aprendizagem.</li></ul>	<b>Finalidades</b> <p>“Promover, junto de professores e alunos deste ciclo de ensino, a utilização das TIC como recurso educativo ao serviço das aprendizagens curriculares disciplinares e transversais, incluindo as que se referem à pesquisa e ao uso crítico da informação” (Ponte, 2007,p. 2).</p> <p>“Promover a construção de portefólios digitais, promover a realização de projetos colaborativos nacionais e internacionais, elaborar, atualizar e publicar páginas web e certificar a aquisição de competências básicas em TIC por alunos e professores, designadamente os alunos que nesse ano concluíam o 4.º ano de escolaridade” (Ponte, 2007,p. 3).</p>
<b>Resultados</b> <p>Visitas às escolas 1º ciclo da rede pública e o desenvolvimento de Centros de Recursos Virtuais (CRV). Contributo para mais e melhor aprendizagem por parte de todos os alunos, através da integração curricular dos computadores e da Internet.</p> <p>As atividades desenvolvidas culminaram na obtenção do Diploma de Competências Básicas em TIC, sobretudo nos alunos do 4º ano de escolaridade.</p> <p>Foram criados um elevado número de portefólios de turma ou de escola e projetos colaborativos.</p> <p>O CBTIC@EB1 marca uma nova etapa na integração curricular das TIC no 1.º ciclo do ensino básico.</p>	

Este projeto traduz, no quadro da Estratégia de Lisboa, a aposta do Ministério da Educação sob o lema “Ligar Portugal”. A Estratégia de Lisboa tinha como missão a promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas e o apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas conducentes à implementação da sociedade da informação e do conhecimento

uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica do país<sup>11</sup>.

Posteriormente o CRIE evoluiu para ECRIE (Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas). A equipa ECRIE coordenou a iniciativa “Ligar Portugal”, o programa de acompanhamento Protic@, o programa e-escolas, a Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis.

### **LIGAR PORTUGAL**

A iniciativa **LIGAR PORTUGAL** é um programa de ação integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo, em que o Primeiro-ministro Eng<sup>o</sup> José Sócrates tem como finalidade mobilizar a Sociedade de Informação e Conhecimento. O Ministério da Ciência criou à data a UMIC-Agência para a Sociedade do Conhecimento na sequência deste programa. O principal objetivo foi o de ligar todas as escolas em banda larga à Internet, processo este que terminou em janeiro de 2006.

Previa-se que multiplicasse o número de computadores nas escolas (pelo menos um rácio de cinco alunos por computador até 2010) e facilitasse a utilização de computadores em casa pelos alunos. Em 2006-2007 a tutela pretendia uma generalização da Utilização de Computadores Pessoais e da Internet.

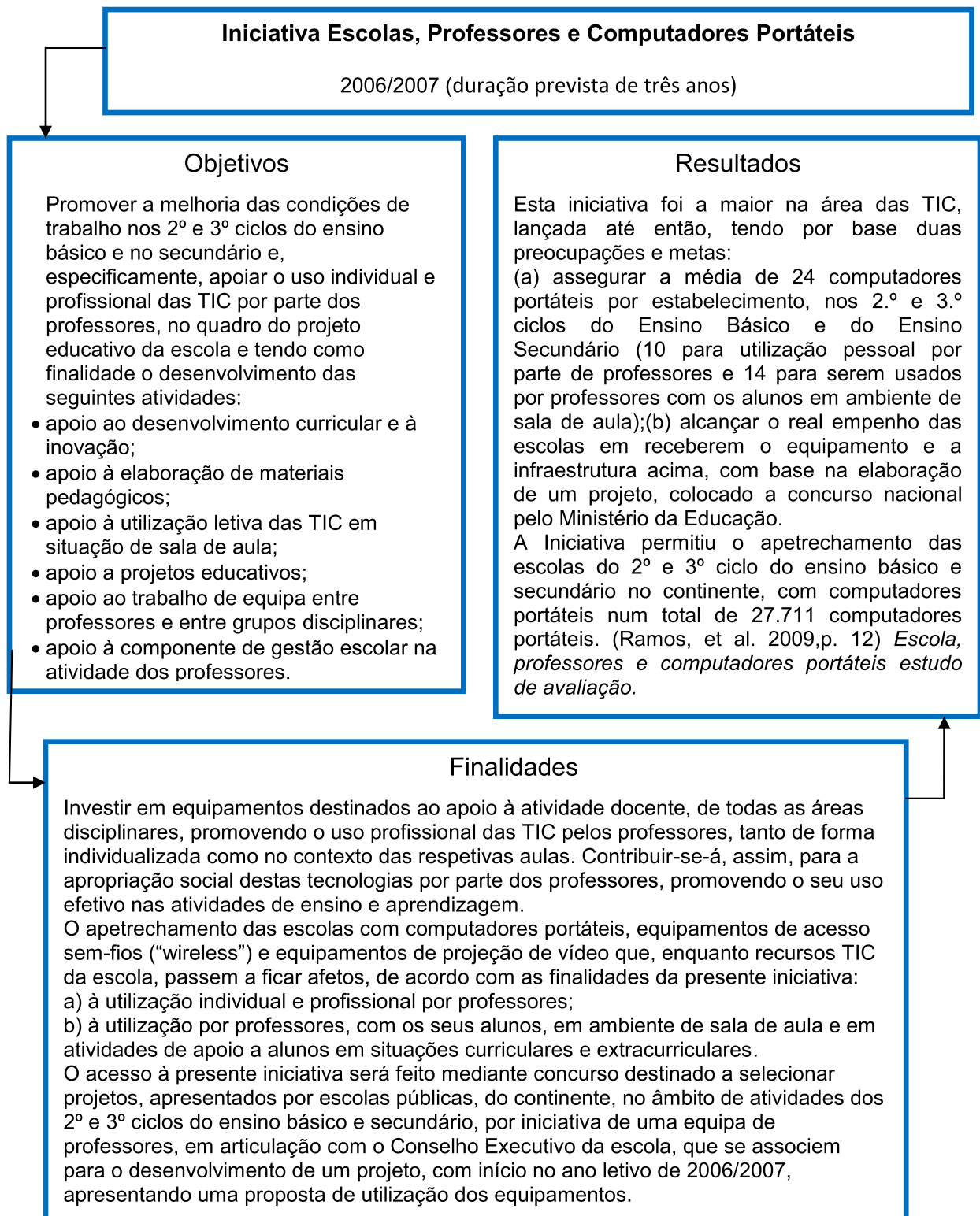
### **INICIATIVA ESCOLAS, PROFESSORES E COMPUTADORES PORTÁTEIS**

A equipa de Missão CRIE, promoveu (2007) a “Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis” para apetrechamento das escolas e ligação à Internet e Intranet. Ao mesmo tempo que disponibilizava equipamento para os professores, para a sua utilização individual e profissional, isto é, em ambiente de desenvolvimento pessoal ou em ambiente de sala de aula. (publicado no edital da iniciativa). Contextualizamos de seguida os objetivos, finalidades e resultados os apresentados no quadro 19.

---

<sup>11</sup> Programa do XVII Governo Constitucional

Quadro 19: Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis.



Em 2006/2007 surge a Iniciativa para a Generalização da Utilização de Computadores Pessoais e da Internet no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (PTE)

## PLANO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Durante a sua Presidência Europeia<sup>12</sup>, no ano 2000, Portugal tentou desenvolver linhas de ação para tornar a “Europa um espaço competitivo à escala global sem pôr em causa a coesão social e a sustentabilidade ambiental”. Considerou-se prioritário “a aposta no conhecimento e na inovação como fatores de competitividade, coesão e emprego”. Estas diretrizes serviram de base para um documento que viria a designar-se por Estratégia de Lisboa atrás aludida. Sob a alçada desta, surgiu o Plano Tecnológico - plano de ação para levar à prática um conjunto articulado de políticas que visavam estimular a criação, a difusão, a absorção e o uso do conhecimento como alavanca para transformar Portugal numa *economia dinâmica e capaz de se afirmar na economia global*, em que a primeira componente é a qualificação dos portugueses.

“O Plano Tecnológico é uma agenda de mudança para a sociedade portuguesa que visa mobilizar as empresas, as famílias e as instituições para que, com o esforço conjugado de todos, possam ser vencidos os desafios de modernização que Portugal enfrenta. No quadro desta agenda, o governo assume o Plano Tecnológico como uma prioridade para as políticas públicas. O Plano Tecnológico constitui também o pilar para o Crescimento e a Competitividade do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego, que traduz a aplicação em Portugal das prioridades da Estratégia de Lisboa”. (*in* [www.planotecnologico.pt](http://www.planotecnologico.pt))

O PT<sup>13</sup> assenta em três eixos de ação:

- 1) «Conhecimento - Qualificar os Portugueses para a sociedade do conhecimento», fomentando medidas estruturais vocacionadas para elevar os níveis educativos médios da população, criando um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida e mobilizando os Portugueses para a sociedade de informação;
- 2) «Tecnologia - Vencer o atraso científico e tecnológico» apostando no reforço das competências científicas e tecnológicas nacionais, públicas e privadas, e reconhecendo o papel das empresas na criação de emprego qualificado e nas atividades de investigação e desenvolvimento (I&D);
- 3) «Inovação - Imprimir um novo impulso à inovação» - facilitando a adaptação do tecido produtivo aos desafios impostos pela globalização através da difusão, da adaptação e do uso de novos processos, formas de organização, serviços e produtos.

---

<sup>12</sup> “A Estratégia de Lisboa e o Programa Educação e Formação 2010 definiram para a Europa um conjunto de linhas de orientação com vista à plena integração dos cidadãos europeus na sociedade do conhecimento”.

<sup>13</sup> Em 2005, o governo que inicia funções cria o Plano Tecnológico (PT), e um Plano Tecnológico específico para a Educação (PTE)

Do Plano Tecnológico, resultará por sua vez, o Plano Tecnológico da Educação (PTE), com o lema - um meio para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, constituindo-se como um poderoso meio para atingir uma meta fundamental: a melhoria do desempenho escolar dos alunos, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso aos equipamentos.

Tendo presente a Resolução 137/2007<sup>14</sup> “(...) no quadro dos quais será desenvolvido um conjunto de projetos chave que visam dar resposta aos fatores inibidores da utilização de tecnologia no ensino em Portugal que foram identificados no relatório de diagnóstico.”, o Plano Tecnológico da Educação definiu como principal objetivo colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino. Para a sua implementação, a Resolução define para 2007/2010 os seguintes objetivos:

- Atingir um rácio de dois alunos por computador;
- Ligar todas as escolas à Internet em banda larga de alta velocidade e todas as escolas com uma ligação de pelo menos 48 Mbps;
- Assegurar que, em 2010, docentes e alunos utilizam TIC em pelo menos 25 % das aulas;
- Massificar a utilização de meios de comunicação eletrónicos, disponibilizando endereços de correio eletrónico a 100% de alunos e docentes já em 2010;
- Certificar 50% dos alunos em TIC até 2010;
- Formar e certificar 90% dos docentes em tecnologias da informação e da comunicação até 2010.

Para o cumprimento das metas definidas, o Plano Tecnológico da Educação, aposta em três eixos de atuação: (1) Tecnologia, aumento do número de equipamentos e da complexidade da infraestrutura tecnológica nas escolas (kit tecnológico, Internet de alta velocidade, Internet nas salas de aula, cartão de escola e escol@segura); (2) Conteúdos, neste domínio pretende-se uma alteração nos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, e um aumento de investimento nas ferramentas e recursos digitais, com conteúdos e materiais pedagógicos adequados e certificação da qualidade dos mesmos, ou seja há a necessidade de implementar metodologias/didáticas suportadas por instrumentos inovadores e facilitadores das aprendizagens existe um incentivo à utilização de plataformas virtuais, ao mesmo tempo que se utilizam sistemas de gestão documental (portal da escola, escola simplex, e portal institucional do Ministério da Educação); (3) Formação, neste âmbito, foram realizadas iniciativas no sentido

---

<sup>14</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de Setembro.

de se realizarem ações de formação aos docentes e não docentes (TIC, avaliação eletrónica, estágios TIC e academias TIC), tentando nomeadamente:

- promover uma eficiente formação em TIC dos agentes da comunidade educativa;
- promover a utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem e na gestão administrativa da escola;
- contribuir para a valorização profissional das competências TIC.

Em 2007, extinta a equipa multidisciplinar ECRIE, criada pelo despacho n.º 15322/2007 é criada a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE) através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de Setembro, tendo por objetivos, finalidades e resultados os apresentados no quadro 20.

Quadro 20: Plano Tecnológico da Educação (PTE)

<b>Plano Tecnológico da Educação (PTE)</b>	
2007 a 2011	
<b>Objetivos</b> Plano PTE do XVII Governo Constitucional <ul style="list-style-type: none"><li>• valorizar e modernizar a escola;</li><li>• criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era;</li><li>• 5 alunos por computador em 2008/2009 e 2 em 2010;</li><li>• 1 videoprojector em cada sala em 2010;</li><li>• 1 quadro interativo em cada três salas em 2010.</li></ul>	<b>Finalidades</b> Modernização das escolas portuguesas. A criação de um plano de difusão, absorção e uso do conhecimento, como alavanca para transformar Portugal numa economia dinâmica e capaz de se afirmar na economia global.
<b>Resultados</b> As iniciativas: <i>e-escolinha</i> , <i>e-escola</i> , <i>e-professor</i> , <i>e-oportunidades</i> . Estes programas visavam promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a info-inclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga móvel.	

Como consequência do plano tecnológico, o Governo de então, lança em 11 de Junho as iniciativas para o ano letivo 2007/2008: *e-oportunidades*; *e-escola*, *e-professor*. Estes projetos são dirigidos aos alunos matriculados no ensino secundário, aos docentes que exerçam a sua atividade profissional na educação

pré-escolar, no ensino básico e secundário, a trabalhadores em formação, e a pessoas inscritas nas Novas Oportunidades.

Com o Plano Tecnológico da Educação, o panorama nacional a nível de todos os ciclos, é verdadeiramente animador, o que nos leva a constatar que realmente o Ministério da Educação estava apostado em dotar todas as crianças de instrumentos essenciais à obtenção de conhecimento, através da Internet, (Banda larga) a fontes de conhecimento, que de outro modo lhes seriam mais difíceis de alcançar, alargando assim, os horizontes cognitivos e culturais, preparando as gerações futuras para lidar com o digital e a aproximar a escola da “vida real”.

Para o público-alvo *e-professores*, a meta do governo será de oferecer “uma solução aos docentes que garanta a mobilidade, condição importante para o pleno exercício da atividade docente”. O lema era “*cada professor um computador*”, e era dirigido a todos os docentes de todos os níveis de ensino.

Com a aposta na iniciativa *e-escola* pretendia-se “Desenvolver a sociedade de informação, permitindo condições excecionais da aquisição de um computador portátil com acesso a Banda Larga”. A partir de Setembro de 2008, no início do novo ano escolar (2008/2009), o programa incluiu também os alunos matriculados no 3º Ciclo do Ensino Básico. Esta iniciativa foi alargada aos alunos do 1.º Ciclo, com a designação de *e-escolinha*, permitindo o acesso a 500 mil computadores portáteis vocacionados para crianças dos 6 aos 11 anos, o “Magalhães”, em homenagem aos feitos do navegador quinhentista Fernão de Magalhães. O quadro 21 sintetiza este projeto.

Quadro 21: Calendarização e Iniciativas PTE

(Fonte: [www.pte.gov.pt](http://www.pte.gov.pt) e [www.eescola.pt](http://www.eescola.pt))



plano tecnológico  
educação



**5 de junho 2007**

**Apresentação das iniciativas  
e.escola, e.professor e e.oportunidades**

**23 julho 2007**

**Apresentação pública do PTE**

**18 de setembro 2007**

**Publicada em DR a aprovação, em Conselho de Ministros do PTE  
(Resolução nº 137/2007)**

**Setembro 2008**

**Lançamento do projeto e.escolinha**

Ainda no quadro da Estratégia de Lisboa e da proposta de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica do ensino, em 2010, através do Plano Tecnológico da Educação o Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC/ERTE/PTE), torna pública a abertura da iniciativa “Aprender e Inovar com TIC” que tem como finalidade a promoção da utilização educativa das TIC com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, através da rentabilização dos equipamentos disponíveis nas escolas (in Edital da Iniciativa). Apresentamos no quadro 22 os objetivos, finalidades e resultados da iniciativa.

Quadro 22: Aprender e Inovar com as TIC

**Aprender e Inovar com as TIC**

2010 a 2013

**Objetivos**

- Apoiar projetos inovadores que promovam a utilização educativa das TIC e privilegiem o seu uso no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- A utilização de plataformas de gestão da aprendizagem pela comunidade educativa e a produção e partilha de recursos educativos digitais.
- Promover o desenvolvimento de competências para o séc. XXI, nomeadamente: criatividade e inovação; autonomia, iniciativa e capacidade de resolução de problemas; comunicação; trabalho colaborativo; literacias da informação e digital; adaptação a contextos diversificados.
- Fomentar a utilização das TIC de forma inovadora nos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula, com destaque para o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais, e rentabilizar os equipamentos informáticos disponíveis nas escolas.
- Contribuir para a utilização crítica e segura dos recursos de comunicação generalizada, nomeadamente a Internet.
- Promover o envolvimento da escola em projetos de parceria com outras escolas, nacionais ou internacionais, e/ou com entidades das comunidades onde se inserem.
- Privilegiar o trabalho colaborativo entre os alunos.

**Finalidades**

A promoção da utilização educativa das TIC com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, através da rentabilização dos equipamentos disponíveis nas escolas.

Esta iniciativa tem a finalidade de envolver agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público de Portugal Continental, no âmbito de atividades do Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Secundário.

**Resultados**

Foram selecionadas 100 escolas. Foram apoiados projetos que promoviam a utilização educativa das TIC; privilegiavam o uso no 1.º ciclo e asseguravam a utilização de plataformas da aprendizagem e a produção e partilha de recursos educativos digitais (em Setembro de 2011. Face à crise económica e financeira vigente no País, o Ministério da Educação foi impedido de financiar a iniciativa tal como previsto, não sendo possível a concretização da iniciativa).

Em síntese, podemos afirmar que a partir da década de 80, do século XX muitos projetos TIC surgiram em Portugal, evoluindo, desde o projeto Minerva até ao projeto Aprender e Inovar com as TIC. Cada um destes projetos teve o seu impacto de acordo quer com o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, quer aproveitando as mudanças das políticas educativas, da descentralização, da autonomia própria da prática educativa, do projeto educativo.

De uma forma geral traçamos um retrato dos principais programas e projetos relacionados com as tecnologias da informação e comunicação na educação no nosso país. Focamos com maior realce os objetivos, as finalidades e os resultados. Através desta focagem é notória a preocupação do

desenvolvimento, promoção e utilização educativa das TIC com o intuito de uma centralidade inovadora pedagógica e de uma aquisição de competências digitais. “A generalização do acesso à internet vem constituindo um objetivo central das políticas públicas para a sociedade da informação em Portugal”, como constata Montargil (2007, p.256).

Com a publicação do Decreto-Lei 6/2001, que consignou uma reorganização curricular, no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e do 3º Ciclo a partir de 2002, as TIC assumem plenamente a importância estratégica de que se reveste a sua integração curricular, a par do domínio da língua e da valorização da dimensão humana do trabalho. Isto significa que, no currículo destes níveis de ensino, as TIC passaram a ter presença evidente na ação pedagógica realizada no contexto de todas as disciplinas e áreas disciplinares, bem como nas áreas curriculares não disciplinares, as orientações para a introdução das TIC nas áreas não curriculares do 8º ano são explícitas quanto à introdução da construção do portefólio digital do aluno. O art.º 3º do mesmo Decreto-Lei explicita os princípios orientadores do currículo, estabelece a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação”. No ano letivo de 2011, os programas e as iniciativas do PTE foram suspensos. Até à presente data não houve continuidade, exceto de uma nova reorganização curricular anunciada pelo Ministro da Educação e Ciência em que a disciplina de TIC se prevê que se inicie no 7.º ano de escolaridade, funcionando sequencialmente nos 7.º e 8.º anos em regime semestral, ou anualmente, de acordo com a autonomia dos estabelecimentos de ensino, em articulação com uma disciplina designada por Oferta de Escola. Quanto aos horários dos professores e alunos, o tempo atribuído para o conjunto das duas disciplinas deve respeitar os limites mínimos, em 45 minutos, da matriz A, ou os 90 minutos da matriz B. No 3.º ciclo do ensino básico, a disciplina de TIC mantém-se com um tempo mínimo de 90 minutos semanais.

A evidência da preocupação com a introdução e enraizamento das TIC no sistema educativo torna-se clara quando, pela observação do quadro 23, se constata a relação alunos/computador, numa temporalização de cinco anos letivos.

Quadro 23:Relação Alunos/Computador

**T1.1 - Relação alunos/computador, por natureza do estabelecimento e nível de ensino**

(Escolas dos Ensinos Básico e Secundário Regular, Portugal Continental)

	Alunos / Computador					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Total	10,5	9,5	7,9	2,1	2,0	2,0
Público	11,5	10,3	8,3	2,0	1,9	1,9
1.º ciclo do ensino básico	15,9	15,1	11,4	1,1	1,0	1,0
2.º ciclo do ensino básico	10,9	9,0	7,5	3,8	3,5	3,4
3.º ciclo do ensino básico	10,3	8,9	7,3	3,9	3,5	3,3
Ensino secundário	8,6	8,1	6,8	4,1	3,7	3,4
Privado	6,9	6,5	6,1	2,6	2,3	2,3
1.º ciclo do ensino básico	9,5	8,4	7,7	1,2	1,0	1,0
2.º ciclo do ensino básico	9,6	9,0	9,5	7,6	6,6	6,6
3.º ciclo do ensino básico	8,8	8,0	7,3	6,0	5,4	5,5
Ensino secundário	4,3	4,4	4,1	3,4	3,2	3,2

Em relação à educação pré-escolar o MEC não publicou nenhum estudo sobre a relação alunos/computador no jardim de infância, tal como podemos constatar através do quadro 23. Na educação pré-escolar existe o programa KidSmart Early Learning que remonta a 2003. Foi impulsionado em parceria com a Universidade de Évora e a Associação dos Profissionais de Educação do Norte Alentejo (APENA), entidades reconhecidas pelo trabalho desenvolvido na área da pedagogia e educação.

O Programa Kidsmart Early Learning foi lançado pela IBM no ano de 1998 nos Estados Unidos da América. É um programa destinado à educação pré-escolar, tendo por objetivo fazer do computador parte integrante do ambiente escolar e do programa educativo desde a primeira fase e, ao mesmo tempo, facilitar o desenvolvimento das crianças entre os 3 e os 6 anos. As crianças podem aprender matemática, ciências, ou criar os seus próprios contos animados, em linha com o programa educativo recomendado para esta primeira etapa da aprendizagem.

Este programa resulta de uma parceria entre a IBM e o Ministério da Educação. No quadro desta parceria, a IBM fornece aos jardins de infância estações de trabalho designadas por *Centros de Aprendizagem KidSmart*, compostas por um módulo integrador colorido com tecnologia IBM de vanguarda, *software* educativo e um guia de utilização destinado a educadores de infância.

O Ministério da Educação, por sua vez, tem a seu cargo a seleção dos jardins de infância a integrar o programa, em estreita articulação com as DGEstE<sup>15</sup> (antigas direções regionais da educação), e a formação dos educadores no âmbito da utilização pedagógica das TIC.

Desde 2003 até à presente data, e em parceria com o Ministério da Educação e Ciência, foram doadas 554 estações de aprendizagem KidSmart-Young Explorer<sup>TM</sup>, abrangendo mais de 10.000 crianças em 472 jardins de infância de Portugal Continental, dos 4379 dos existentes em 2011.

Para o apetrechamento de computadores nos restantes jardins de infância, foi aplicado “O Plano de Ação para a Sociedade da Informação, no Segundo Pilar – Novas Capacidades, Eixo 1 – Habilitar Cedo, aprovado pela RCM nº 107/2003”, em que elege como um dos principais objetivos superar a média de computadores por aluno. Tendo em vista este objetivo e a aposta nas autarquias como “agentes essenciais na construção da Sociedade da Informação”, a UMIC assinou um Protocolo de Cooperação entre com a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) com vista ao apetrechamento dos jardins de infância de responsabilidade autárquica com financiamento para a aquisição e manutenção de:

- 1 computador por jardim de infância (contemplando assistência técnica por um período de dois anos);
- 1 impressora;
- software educativo (contemplando uma atualização);
- seguro de roubo do equipamento;
- custos associados à formação do elemento que acompanha o projeto;
- consumíveis.

De acordo com o estudo Modernização Tecnológica das Escolas 2010/11 do MEC existiam em 2011, 13 859 computadores, com uma taxa de 2%, muito aquém dos outros níveis de educação, Conforme se evidencia no quadro 24 da responsabilidade da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência<sup>16</sup>, do Ministério da Educação e Ciência.

---

<sup>15</sup> A DGEstE é um serviço central de administração direta do Estado dotada de autonomia administrativa que dispõe de cinco unidades orgânicas desconcentradas, de âmbito regional, com a designação de Direção de Serviços Região Norte, Direção de Serviços Região Centro, Direção de Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo, Direção de Serviços Região Alentejo e Direção de Serviços Região Algarve, sediadas, respetivamente, no Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Faro.

<sup>16</sup> [http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=MTEC2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=MTEC2012.pdf), acessido em 25/05/2013

Quadro 24: N° de computadores por estabelecimento de estabelecimento

MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA DAS ESCOLAS 2011/2012

**T2.1.1 – Computadores, por natureza do estabelecimento e nível de ensino**  
(N e %, Computadores, Escolas em Portugal Continental)

	N	%
<b>Total</b>	<b>453 148</b>	<b>100</b>
Pré-escolar	29 067	6
1.º ciclo do ensino básico	152 148	34
2.º ciclo do ensino básico	68 694	15
3.º ciclo do ensino básico	107 102	24
Ensino secundário	96 137	21
<b>Público</b>	<b>365 006</b>	<b>81</b>
Pré-escolar	14 258	4
1.º ciclo do ensino básico	112 901	31
2.º ciclo do ensino básico	64 451	18
3.º ciclo do ensino básico	98 553	27
Ensino secundário	74 843	21
<b>Privado dependente do Estado</b>	<b>22 777</b>	<b>5</b>
Pré-escolar	8 698	38
1.º ciclo do ensino básico	5 662	25
2.º ciclo do ensino básico	2 154	9
3.º ciclo do ensino básico	3 628	16
Ensino secundário	2 635	12

Ou seja, ainda há um longo caminho a percorrer para que a educação pré-escolar se aproxime das diretivas da Comissão Europeia (2000, p.5), no âmbito das TIC:

“As novas sociedades e estruturas económicas são cada vez mais guiadas pela informação e o conhecimento. Os computadores, em especial, estão cada vez mais divulgados, tanto no trabalho como em casa, e esta relativa familiaridade com as tecnologias da informação e da comunicação constitui um pano de fundo a ter em conta na definição das necessidades futuras em matéria de educação e formação”.

## II.2.As TIC na Educação em Portugal

“Espalhado pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores. Trabalhei com crianças e computadores na África, Ásia e América, em cidades e subúrbios, em quintas e no mato. Trabalhei com crianças ricas e pobres, com filhos de pais letrados e filhos de pais analfabetos. No entanto, estas diferenças parecem não ter importância. Em todo o lado, com poucas exceções, vi o mesmo brilho nos seus olhos, o mesmo desejo de se apropriarem dessa coisa. Não se limitando a desejá-lo, parecia que lá no fundo já sabiam que lhes pertencia.” (Papert,1997, p. 21)

O Livro Verde para a Sociedade da Informação publicado em 1997, e passados alguns anos é ainda uma referência para a implementação de uma escola informada e informatizada para o século XXI, ressalta que

(...) escola e professores encontram-se confrontados com novas tarefas; fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. Ela tem de passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem em vez de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências. Só assim a Escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento (1997,p.33).

E acrescenta:

A educação articula-se com a sociedade de informação, uma vez que se baseia na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. Nesta sociedade emergente multiplicam-se as possibilidades de acesso a dados e a factos. Assim, a educação deve facultar a todos a possibilidade de terem ao seu dispor, recolherem, selecionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação (Idem).

Só com a aplicação destas práticas poderemos ambicionar a uma nova mudança do paradigma pedagógico com as TIC.

No mundo global em que estamos inseridos, e para o qual devemos contribuir também com a ação pedagógica continuada, o avanço tecnológico e informático é de tal maneira rápido que há necessidade de responder, de forma eficaz, aos avanços com que a sociedade atual se confronta. Nessa sociedade obviamente estão os docentes e as crianças; a escola também não fica, nem pode ficar indiferente. Deve existir uma relação funcional interdinâmica e holística entre a educação e a sociedade. Com maior impacto e maior potencial admite-se que são as mudanças relacionadas com as tecnologias da comunicação e informação, impõem-se e requerem uma resposta proativa da comunidade educativa.

Nesse sentido surgem novos desafios, determinando mudanças nas práticas de ensino/aprendizagem e em novas formas de formação. Consequentemente para que na escola ocorram as mudanças reais tem-se como necessário que “ a formação dos professores deva ser concebida como uma das componentes dessa mudança ... e (essa formação) não se faz antes da mudança, faz-se durante; produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1992,p.28).

Na leitura do relatório Resultados e Recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE) são referidas como ameaças ao PTE (Plano Tecnológico da Educação) a “falta de preparação de muitos professores para utilizar adequadamente os materiais TIC” e a “falta de manutenção do parque de máquinas e de verbas para a sua renovação.” Os resultados deste Observatório retratam, ainda, o coordenador do PTE como tendo “uma vocação, no essencial, técnica”, sendo “reativo aos problemas, tipo *bombeiro da informática*”, visto como “subalterno à direção” e “afastado da liderança em novos processos pedagógicos e educacionais” (Carneiro et al, 2011,p. 20).

Como impacto curricular salienta que “a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem não representa, para a generalidade dos sujeitos, uma mudança de metodologia de ensino mas uma nova ferramenta que é integrada no método em uso”(Carneiro et al, 2011,p.17).

Assim, para que a tecnologia passe para uma fase do apoio sustentado à generalização da sua utilização com fins pedagógicos, Carneiro et al, (2011,p.21) recomendam que “a formação de docentes seja segmentada em função das competências pelos diversos públicos-alvo, sendo dada preferência a formação que (i) esteja alinhada com o plano estratégico TIC de cada escola e (ii) seja ministrada em contexto de trabalho (sala de aula do formando) ”. E para concluirmos, parafraseamos Carioca et al. (2005, p.7), quando afirmam que “a formação de educadores para a utilização dos meios tecnológicos nas suas práticas educacionais e o contacto precoce das crianças com os mesmos, são duas condições fundamentais para o sucesso na sociedade do conhecimento”.

### **II.3.Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar**

“Para adquirir competências, os alunos precisam de «aprender a aprender», desde os primeiros anos de escolaridade, ou seja, aprender a refletir de forma crítica sobre os objetivos das aprendizagens, a gerir essas aprendizagens com autodisciplina, a trabalhar de forma individual e em grupo, a procurar informação e apoio quando necessários e a explorar plenamente as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias.” Bruxelas, 3.7.2008 COM (2008) 425 final

Os estudos relativamente a este tema na educação pré-escolar são bastante escassos, contudo há alguma abundância de relatórios, artigos, websites e blogs que tratam dos benefícios educativos da utilização do computador na educação pré-escolar, mas, sem suporte académico ou científico. Por outro lado, não deixa de ser interessante e ao mesmo tempo curioso, a enorme quantidade encontrada, quer em artigos, reflexões, investigações do mesmo tema na escola, na vida das crianças, nos outros níveis de ensino.

Para que as TIC sejam integradas na educação de infância, na educação pré-escolar e de acordo com as orientações curriculares, referidas no capítulo I, apresentamos um modelo alternativo ao modelo tradicional para um referencial teórico que fundamente as práticas na preparação dos educadores para uma efetiva integração curricular das TIC. Este modelo foi apresentado por Koehler e Mishra (2006) que propõem um novo referencial teórico denominado *Technological Pedagogical Content Knowledge*, (TPACK)

O modelo TPACK assenta na ideia de que a integração curricular das TIC resulta do equilíbrio entre três níveis de conhecimento: científico, pedagógico e tecnológico. Segundo Koehler e Mishra (2006, 2009), o conceito de TPACK resulta da interseção destes três diferentes tipos de conhecimento (figura 2):

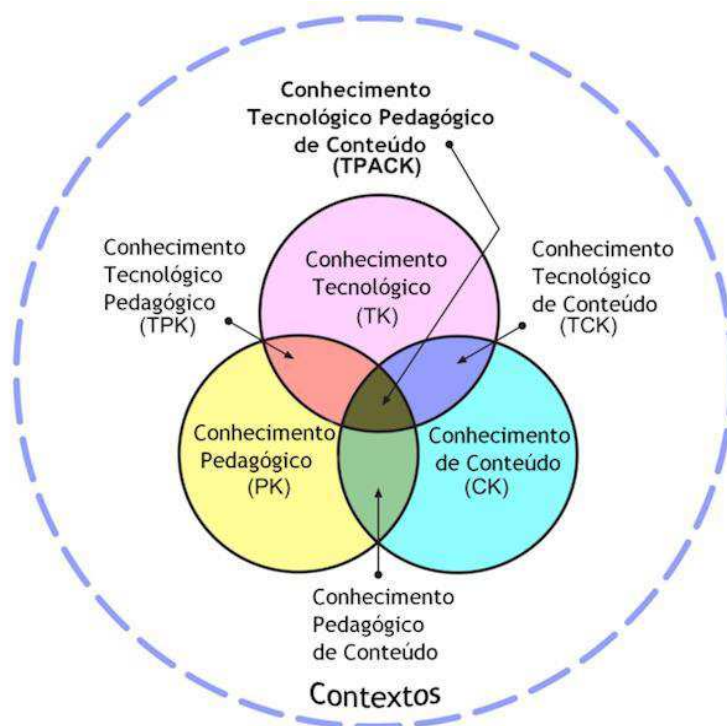


Figura 2: Adaptada de What Is Technological Pedagogical Content (Koehler e Mishra, 2009)

- a) (científico) a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular (Pedagogical Content Knowledge);
- b) (pedagógico) saber selecionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular (Technological Content Knowledge);
- c) (tecnológico) saber usar esses recursos no processo de ensino e aprendizagem (Technological Pedagogical Knowledge).

Ao educador, na sua prática educativa, não será suficiente ter conhecimentos pedagógicos para ensinar os conteúdos e procedimentos, saber usar as tecnologias, mas integrar as três áreas do conhecimento, enquadrados e influenciados pelo conhecimento contextual.

O mais relevante para o sucesso educativo será o modo como o educador seleciona e usa as tecnologias para ensinar os conteúdos e procedimentos (mesmo de uma forma lúdica). Segundo Hattie, (2011) são os métodos e as estratégias de ensino, bem como os recursos que elabora, usa ou reutiliza, que fazem a diferença na maioria dos alunos. Com este modelo, o equilíbrio entre o conteúdo (C), a pedagogia (P) e a tecnologia (T), representado pelo TPACK, onde se cruzam os três tipos de conhecimentos – constitui o cerne para o

desenvolvimento de um bom ensino, que promova e insira boas práticas, tendo em vista o interesse integrador das crianças e jovens.

Este modelo, e nomeadamente o ponto de interseção, o da Tecnologia com os Conteúdos (TCK), consciencializa-nos para o impacto da tecnologia sobre conteúdos específicos que permita uma seleção de ferramentas tecnológicas apropriados para fins educacionais.

Na verdade as crianças, já “nativas digitais”, têm uma urgência natural de saber e são, por isso, ávidas de conhecimento, conseguem desencadear e desenvolver os seus próprios processos de aprendizagem, desde que estejam num ambiente estimulante. Constroem o saber em interação com o adulto, com os pares e com situações e materiais significantes, desenvolvendo-se física, intelectual, emocional e social, nos diferentes momentos.

“Num ambiente de aprendizagem de qualidade elevada, as TIC motivam as crianças em termos cognitivos, sociais e emocionais. A investigação e a experiência prática mostram de forma clara o impacto das TIC na motivação das crianças, na consolidação das suas aprendizagens e no desenvolvimento de capacidades diversificadas. Proporcionam-lhes muitas oportunidades de desenvolver a criatividade, a comunicação e a colaboração em áreas que não dependem do domínio da palavra falada ou escrita. A investigação também nos mostra que a estimulação cognitiva e linguística, como a leitura e a escrita, promovem o desenvolvimento geral das crianças e, neste processo, as TIC representam um instrumento extremamente funcional” (Carioca et al, 2005, p.17).

As tecnologias atraem e motivam as crianças na medida em que o computador oferece som/áudio, imagem, e provoca a interatividade através dos jogos educativos e da internet. As tecnologias vieram contribuir para a reversão de uma aprendizagem unidirecional, favorecendo as aprendizagens em rede, favorecendo as leituras mais ou menos críticas do mundo.

“Os educadores devem envolver-se, interagir e orientar as crianças, e criar possibilidades de desenvolver experiências novas e a expandir a compreensão do mundo através das TIC. O objetivo mais importante do educador consiste em ajudar a criança a usar a tecnologia como uma ferramenta de comunicação e informação com imensas possibilidades – em levar a criança a gostar e encorajá-la a explorar e criar, até aos limites que lhe são impostos por si própria e pela tecnologia”(Carioca et al, 2005, p.21).

Assim, as tecnologias poderão ter uma utilização mais transversal e interdisciplinar nas diferentes áreas curriculares, uma vez que esta ferramenta proporciona conhecimentos significativos, mas e de acordo com Miranda (2007, p.47).

“Não é suficiente introduzir os computadores e a Internet nas escolas para se começarem a obter resultados positivos na aprendizagem dos alunos. É ainda necessário refletir sobre o que a torna efetiva e modificar a organização dos espaços e das atividades curriculares de modo a que estas novas ferramentas possam apoiar a aquisição de conhecimento disciplinar significativo. Embora a aprendizagem dos alunos seja a variável que considero mais importante quando se introduzem as tecnologias no ensino, outras existem que não devemos menosprezar. Por exemplo, o contributo que o uso das tecnologias nas práticas educativas dos professores pode dar para uma maior literacia tecnológica de estudantes e docentes, a motivação que geram, as redes de relações que criam, etc. Tudo aspetos que me parecem muito importantes quando as tecnologias são integradas e não só acrescentadas às atividades curriculares”.

Nesta linha de pensamento parece-nos necessário que a “escola” se adapte às necessidades de mudança, transformando-se e moldando-se interventivamente, correspondendo aos desafios da transformação tecnológica, sobretudo quando associada ao uso dos computadores, ligado ao acesso à informação e ao conhecimento.

As crianças em fase da educação pré-escolar devem aproveitar as oportunidades geradas pela integração das TIC nos espaços escolares, pois, segundo Moreira (2002, p.12) "quando aplicada de modo apropriado, a tecnologia pode desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizada como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem", para o mesmo autor “o computador deve ser encarado “(...) apenas como um dos muitos instrumentos e materiais que podem proporcionar experiências valiosas em programas orientados para o desenvolvimento da criança” (Brickman e Taylor, 1996, p.174). E o papel do educador de infância “(...) será o de facultar às crianças, no jardim de infância, um melhor acesso a experiências e vivências, e cada vez maior diversificação de recursos, criando espaços próprios que facilitem o contato e a exploração dos mesmos” (Carioca, 1999, p.34). Nesta sequência, citamos Papert (1997,p. 225) quando afirma que “todas as crianças que têm um computador e uma forte cultura de aprendizagem são agentes de mudança na escola”.

Por outro lado as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e também o Perfil de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância sugerem que os educadores introduzam as novas tecnologias na sala de atividades e recorram ao jogo como estratégia educativa, salientando a

importância da componente lúdica da aprendizagem. Também Cabrero (2007,p.8) ressalta que a incorporação das TIC nos estabelecimentos de ensino vai permitir novas formas de

“acceder, generar, y transmitir información y conocimientos, lo que nos abrirá las puertas para poder flexibilizar, transformar, cambiar, extender,...; en definitiva buscar nuevas perspectivas en una serie de variables y dimensiones del acto educativo, en concreto nos permitirá la flexibilización a diferentes niveles:

- Temporal y espacial para la interacción y recepción de la información. Por tanto deslocalización del conocimiento
- Para el uso de diferentes herramientas de comunicación
- Para la interacción con diferentes tipos de códigos y sistemas simbólicos
- Para la elección del itinerario formativo
- De estrategias y técnicas para la formación
- Para la convergencia tecnológica
- Para el acceso a la información, y a diferentes fuentes de la misma
- Flexibilización en cuanto a los roles del profesor y su figura”.

Cabe, portanto, ao educador introduzir e utilizar as TIC na sala de atividades, como mais uma ferramenta, um recurso didático-pedagógico, um meio usado para introduzir e corroborar experiências reais do quotidiano, tendo em vista a sua importância no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança tal como refere Ponte (1986,p.61), quando afirma que

“a inserção do computador no ensino tem sido encarada segundo diversas filosofias, todas contraditórias umas das outras. É importante compreender que o computador por si não induz uma pedagogia. Pelo contrário, pode ser usado ao serviço das mais variadas perspetivas pedagógicas. Assim, tem de ser da responsabilidade dos educadores determinar como, quando, e com que finalidade se deve utilizá-lo”.

Também Carioca et al (2005, p.7) reforçam a ideia de Ponte referindo “A aquisição de competências ao nível tecnológico é uma das mais pertinentes peças na educação das crianças, já que estas se preparam para viver numa era do domínio multimédia.” Nesta faixa etária, com a ajuda do educador de infância, as crianças em contato com as TIC aprendem a distinguir o que é tido como real, o que é inverosímil e o que é virtual. As crianças exploram diversos fenómenos, pesquisam informação controlam programas e funções, colocam questões, exprimem opiniões, reflexões, sentimentos e atitudes críticas. As crianças têm que viver a sua contemporaneidade, usando as ferramentas que lhes estão próximas e lhes permitem uma formação como pessoas integradas nas cidadanias vigentes associadas aos paradigmas que as desenham. Neste contexto, as crianças devem hoje, século XXI, interiorizar o paradigma digital e

usufruir de todas as condições subparadigmáticas existentes no leque das oportunidades oferecidas pelos seus sistemas educativos

#### II.4.Literacia Digital no contexto Pré-Escolar

“(…)a iniciativa Agenda Digital para Europa define a promoção da literacia digital e das competências digitais como um dos principais pilares, assim como promove a implementação de e-skills e políticas a nível da literacia digital, a longo prazo” (Vassiliou, 2011, p.3)<sup>17</sup>.

As exigências da sociedade de informação e de conhecimento em que vivemos obrigaram a reformulação do conceito singular de literacia à qual não podemos ser indiferentes, porque, consoante o domínio, pode desdobrar-se em “várias literacias”. De acordo com Costa (2011, pp.174-175) apresentamos a asserções terminológicas sobre literacia:

- *digital* considerada como uma forma de medir a capacidade dos sujeitos terem um desempenho satisfatório em ambientes digitais;
- dos novos media centrada na capacidade de ser crítico e de analisar visualmente o que é visto, ouvido e lido;
- *da informação* centrada na localização, avaliação e uso de informação;
- *periférica* centrada na procura e acesso não linear à informação;
- *foto-visual* centrada na comunicação visual desenvolvida num ambiente interativo;
- *reprodutiva* centrada na reprodução ou edição de textos ou conteúdos visuais;
- *atual* que privilegia a ideia da necessidade de possuir competências interpretativas e expressivas nos diversos formatos;
- *visual* que valoriza a capacidade de aceder, analisar, avaliar e comunicar informação em situações que envolvem a comunicação visual. Apesar de constituir uma síntese abrangente, esta proposta pode ser complementada com alguns contributos.

Compreende-se, pois, com este alargamento a nível de competências, que surjam abordagens em torno do conceito polissémico de literacia e que requeiram a implementação de novos modelos e práticas de acordo com as exigências da evolução da designada “sociedade de conhecimento” (Azevedo, 2009; Sylvester e Greenidge, 2009). Assim, o sucesso em literacia passará pelo reequacionar de contextos e práticas desenvolvidas que acompanhem a evolução da tecnologia, assumindo um papel de destaque não só na escola e nos seus profissionais, como também nas comunidades envolventes, em que se torna desejável que

---

<sup>17</sup> [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=643&fileName=Numeros\\_Chave\\_TIC.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=643&fileName=Numeros_Chave_TIC.pdf) (acedido em 20 de junho de 2013)

todos sejam ou venham a ser participantes ativos na construção de novas vias do conhecimento.

No quadro destas definições e ideias citamos parte das Conclusões do Conselho, de 27 de Novembro de 2009, sobre a literacia mediática no ambiente digital, 2009/C 301/09 que refere:

“(…)incentivar a literacia mediática dever-se-á prestar especial atenção ao facto de que à diferença dos grupos na sociedade podem corresponder necessidades e comportamentos diferentes, bem como diferentes possibilidades de acesso aos meios de comunicação social. Por exemplo, as crianças e os jovens possuem frequentemente uma aptidão natural para a utilização de novos meios de comunicação e a exploração de novas tecnologias, enquanto os adultos poderão dispor de uma maior experiência acumulada que pode favorecer o pensamento crítico sobre o conteúdo dos meios de comunicação. As estratégias para melhorar a literacia mediática devem ter plenamente em conta todas essas diferenças e promover a comunicação entre diferentes grupos e interesses na sociedade”.

A importância dos *media* é reconhecida globalmente como uma componente relevante de cidadania, tendo sido objeto da Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho em 11 de dezembro de 2007, onde se defende que

“as pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações, estando mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório”.

A importância de tornar os cidadãos mais aptos a lidar com os conteúdos/programas dos meios de comunicação e a criar as suas próprias comunicações foi oficialmente reconhecida pela Comissão Europeia (CE), na Recomendação de 20 de agosto de 2009, quando aponta a “literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva”, assumindo assim, que “uma sociedade com um bom nível de literacia nas questões dos *media* será simultaneamente um estímulo e uma pré-condição para o pluralismo e a independência dos meios de comunicação social” ao mesmo tempo que define “a literacia mediática é uma importante habilidade geral na vida cotidiana e em todas as idades”<sup>18</sup>.

Em 2009 o quadro de referência da Partnership for 21st Century Skills inclui já a menção de duas competências para a literacia: a literacia da informação

---

<sup>18</sup> [http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm) (acedido em 22/07/2013)

e a literacia dos media. Como literacia da informação define-a como “ a competência para aceder, avaliar e usar informação adequadamente, gerir o fluxo de informação que chega de diferentes fontes e para compreender os fundamentos das questões éticas/legais que envolvem o acesso à informação e o seu uso”. Na continuidade desta asserção, a literacia dos media é definida como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e de avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos, e de criar comunicações em diversos contextos”. (CE, Eurydice, GEPE, 2011, p.38).

Em síntese, a literacia digital pode ser descrita como um conjunto de habilidades e competências necessárias para promover um desenvolvimento autónomo e consciente, no novo ambiente comunicativo – digital, global e multimédia – da sociedade da informação.

Na sociedade atual, é utilizada a expressão *literacia mediática* na vez de educação para os media, e vice-versa, embora exista uma efetiva distinção entre o processo – Educação - e o resultado – literacia - sendo difícil muitas vezes inferir num significado distinto entre as duas realidades, dada a extensão significativa e multirreferencial dos vocábulos, em contexto pedagógico e cultural.

O Conselho Nacional da Educação, na Recomendação n.º 6/2011 do CNE, adotou o conceito Educação para a Literacia Mediática, colocando a ênfase não sobre os media em si, mas sobre o seu uso crítico, responsável e informado (CNE, 2011):

“Para esta literacia é consensual a existência de três tipos de aprendizagens:  
O acesso à informação e à comunicação — o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes;  
A compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática — quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios.”

A literacia digital, conceito introduzido por Paul Gilster em 1997, e na sua asserção era capacidade para entender e utilizar a informação em vários formatos numa ampla gama de recursos quando apresentado através de computadores, na educação de infância envolve os educadores de infância e as crianças que utilizam tecnologia digital para permitir, sustentar e enriquecer aprendizagens nomeadamente ao nível de questionar, investigar, criar, discutir, refletir, e partilhar.

De acordo com Ramos e Faria (2012, p. 48) “literacia digital aponta para usos elementares e instrumentais de recurso digitais e literacia informacional para uma utilização reflexiva e crítica, baseada em processos de pensamento de ordem superior, desses recursos, ao serviço da pesquisa, tratamento e análise da informação”. Como apresenta Barros (2008), o espaço virtual facilita a entrada à construção do conhecimento por possibilitar:

- *acesso* a informações e dados nos diferentes espaços da Web (criar, atualizar e transformar ideias, conhecimentos e informações obtidas na experiência individual do dia-a-dia);
- *planeamento* do tipo de informação utilizar (as informações são modificadas pelos recursos multimídia e estes não só modificam a forma, mas, o conteúdo também);
- *recuperação* da informação disponibilizada e atualizada (a Ciência da Informação está buscando novas possibilidades de guardar e arquivar a informação que constantemente é atualizada);
- *globalidade* pelas ligações e versões sobre um tema (hyperlinks e aplicativos, banco de dados ou qualquer outra forma de armazenar informações);
- *competências* de pesquisa de informação (exigem-se da pessoa outras formas de ação do cérebro, na busca de informação e na criatividade, no uso dos aplicativos disponibilizados pela tecnologia);
- não linearidade no acesso a informação (pensar em rede e conectar-se à diversidade de informações e de áreas sobre o tema de interesse);
- *interdisciplinaridade*, transdisciplinaridade, multiculturalidade, interculturalidade da informação.

Configurando, assim, um modo diferente de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informação, como que uma outra escola, em que a criança pode desenvolver novas habilidades cognitivas, mais autónoma e colaborativa, quer com o educador, quer com os seus pares. Como sublinha o investigador espanhol Gómez (2005, p.27) “El reto de la sociedad audiovisual no es outro que integrar los médios de comunicación em los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo y sus poderosas armas para recrearlo y «construirlo»”. No quadro destas ideias vamos ao encontro do objetivo que enquadra a emergência destas literacias na infância, “desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (OCEPE, p.15).

As crianças aprendem através dos mais variados meios e os media, por exemplo, são poderosíssimos instrumentos de aquisição empática e osmótica e

ainda de transmissão de conhecimentos. Citando Gonnet (2001, p.125) “Tal como aprender a ler, a escrever e a contar, para ter acesso a uma vida autónoma, no futuro teremos de aprender a dominar os media, já que eles são fonte de compreensão do debate público, iniciação à pluralidade de pensamento”. Tendo em conta estas referências, é necessário envolver as crianças, num movimento de aquisição de competências de informação, integrando as competências tecnológicas de forma a otimizar o saber aprender, aprender a aprender, uma condição primordial para a construção do conhecimento e formação ao longo da vida. Esta postura implica, obviamente, uma alteração do perfil profissional dos educadores de infância, quer nas competências tecnológicas e técnicas quer nas competências da prática pedagógica em contexto educacional. De acordo com Almeida e Valente (2011), muito mais do que a transmissão de informação, as tecnologias possibilitam novas práticas pedagógicas que propiciam um currículo voltado para a autonomia do aluno, na medida em que lhe permite gerar informações significativas para compreender o mundo e atuar na sua reconstrução.

Na linha do que temos vindo a enunciar, salientamos a asserção de Short, Kaufman, e Kahn (2000), “Literacy is defined as all the ways in which we make and share meaning” ou seja a literacia digital pode ser considerada como um “fenómeno” complexo, que engloba todo um conjunto de comportamentos, habilidades, conhecimentos, processos e práticas que capacitam para uma comunicação global e plena. Cabe ao educador, como refere Roldão (2003, p.57), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente” isto é, “se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante (uma) situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.)” (*Op. cit.*).

Assim, toda a prática pedagógica de literacia digital desenvolvida em contexto educacional em ambiente de jardim de infância deve potenciar para a criação de condições de aprendizagem e motivação positiva baseadas na transversalidade, ao mesmo tempo que as crianças se familiarizam com formatos de informação, modos diversos de comunicação e expressão.

As Orientações Curriculares (1997,p.72) apontavam este facto, como sendo importante dentro do domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita e referem:

“Se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente. (...) A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de várias situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. Este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática”.

No desenvolvimento concetual da literacia mediática, esta deve ser utilizada como uma atividade prática de criatividade, produção, concretização de ideias e na consolidação de conceitos abstratos. Ou seja, através do recurso aos media, permitindo a sua utilização pelas crianças, elas podem criar, trabalhar de uma forma expressiva e criativa. Tal como refere Amante (2004, p.139)

“o computador numa sala de jardim de infância deverá constituir-se como um instrumento que as crianças utilizam não como finalidade em si mesma, mas antes como um meio cultural de que se apropriam no sentido de realizar atividades que assumem significado real e que se inserem num contexto integrado e social de aprendizagem, do qual o computador também faz parte”.

Através do jogo e da simulação (CD, videojogos, *tablets*, através dos ecrãs tácteis facilitam aos pequenos dedos fazer maravilhas) as crianças têm a possibilidade de realizar experiências com significado. Associado ao jogo e à criação de acordo com a curiosidade da criança associa-se a exploração. Estimular nas novas gerações sentimentos de respeito e compreensão pelas diferenças, diferenças multiculturais, obriga a dotá-los das competências necessárias para negociar os significados culturais (Griswold, 2005), ajudá-los a sair do seu espaço de conforto com as necessárias ferramentas críticas deve ser uma prioridade da literacia mediática e representa a competência à aproximação multicultural, de acordo com as OCEPE (1997, p.20) em que “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico, refere-se à capacidade de reflexão, de crítica e de equilíbrio dos conteúdos mediáticos e, sobretudo, das

fontes de informação. Segundo Tornero e de Varis (2010, p.79), o espírito crítico visto como um “recurso” individual – como um meio para entender a informação, para a analisar e avaliar, para criar novos conceitos, novas ideias, argumentos, hipóteses e raciocínios válidos e úteis – possibilita e potencia o desenvolvimento de “padrões de conhecimento”, mas também de “padrões de ação”. O pensamento crítico, na educação pré-escolar está associado às diferentes áreas de conteúdo que se articulam numa formação global, que será o fundamento do processo de educação ao longo da vida. Está também ligado à capacidade de avaliar informação, a credibilidade de cada fonte, a segurança, porque muitas vezes está em jogo a interpretação do mundo pelos media. A importância nesta idade está em ser confrontada com questões que a levem a refletir no “como” e no “porquê”, promovendo a qualidade expressiva, comunicativa e as capacidades interativas assim como a autonomia.



Figura 3: Competências em literacia mediática Tornero e Varis (2010,p.74)

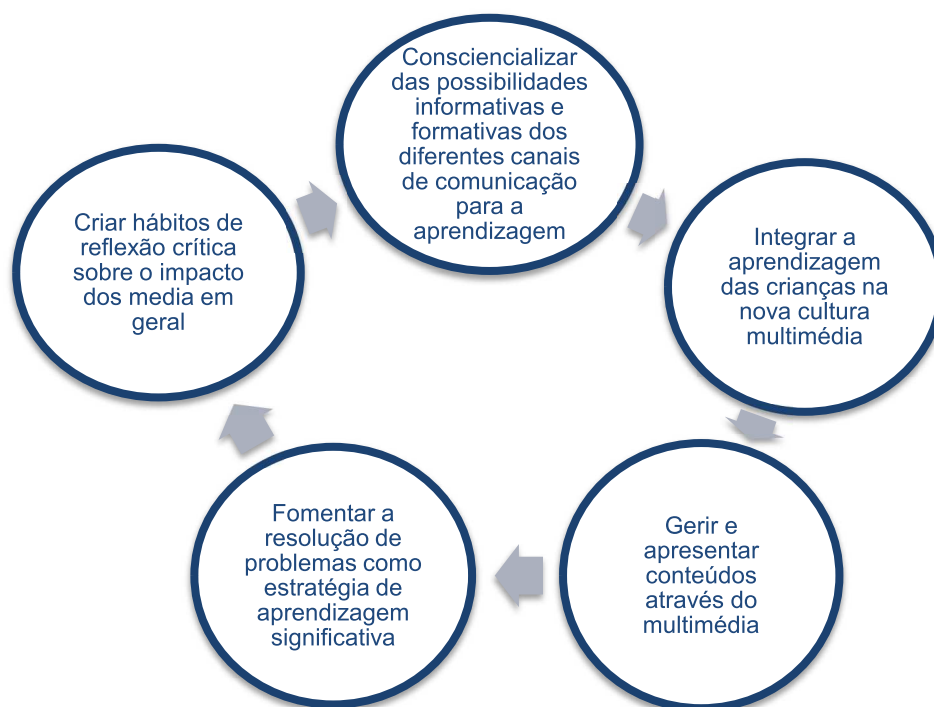
Tornero e Varis (2010) apresentam-nos na figura 3 as competências em literacia mediática organizadas em “níveis”, a partir da base até ao topo. Assim as competências estariam orientadas de acordo com a) o acesso e uso; b) a crítica e compreensão (análise e avaliação) e c) comunicação, criatividade e produção. Estas competências traduzem um “crescendo”: na base, o acesso e uso; no topo, as competências comunicativas (2010, pp.75-76).

Tal organização vai ao encontro da conceção de Amante (2004, p.139), que considera que o recurso à utilização das novas tecnologias no jardim de

infância, deve ser utilizado para além de um recurso, na prática pedagógica com finalidades sociais autênticas conferindo-lhes significado, colocando as tecnologias ao serviço do seu desenvolvimento educacional.

Assim, o professor deve considerar a importância de introdução no ensino de novos meios, diversificados e práticos investindo na qualidade de ensino e aprendizagem com recursos digitais. Estas práticas no ensino devem e podem ser envolvidas com dispositivos digitais tais como: computador, aparelho de TV digital, data show, etc. dessa forma, estamos diante do que boa parte da literatura denomina literacia digital. Desse modo, adequar-se a essas causas, a aprender, a trabalhar e a manusear esses recursos/ferramentas e ter condições de as compreender como uma tecnologia intelectual (DELORS, 1996), promovendo os seguintes objetivos que (traçamos) para o processo ensino-aprendizagem.

Figura 4: Literacia digital em contexto na sala de atividades



Defendendo que literacia digital constitui uma mais valia no processo ensino aprendizagem, esta potencia o enriquecimento, alargamento e aprofundamento do conhecimento e das experiências da criança assumindo-as como aprendizagens integradas num novo paradigma que se vem rasgando e definindo a partir da segunda metade do século anterior.



**Capítulo III –  
Formação Contínua de Professores na Área das Tecnologias da Informação  
e Comunicação**

---



### **III.1. Formação Contínua**

#### **INTRODUÇÃO**

---

Uma verdadeira formação profissional dos professores tem necessidade de se apoiar não só em conhecimentos didáticos mas também em conhecimentos profissionais pedagógicos, num saber da prática. (Altet, 2000, p. 24)

A formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do docente, visando objetivos de progressão na carreira e de mobilidade. A formação promove o desenvolvimento de novas competências dos docentes, sendo atualmente um fator imprescindível para um bom desempenho profissional, uma vez que o docente enfrenta novos contextos educativos, novas metas, que lhe exigem adaptar-se de forma reflexiva e crítica e atualizar-se de forma reflexiva e crítica visando a otimização de práticas em contexto, em prol do seu próprio desenvolvimento literário e o dos alunos.

Neste contexto, podemos considerar duas modalidades de formação (i) a formação contínua e (ii) formação especializada e em contexto com especificidades próprias. Ambas com o mesmo fim o aperfeiçoamento pessoal e profissional. O desempenho de novas práticas de ensino/aprendizagem requer novos conhecimentos, habilidades, interesses, motivação por parte dos docentes, uma vez que a educação não se centra só na transmissão de conhecimentos, como demonstrámos em capítulo anterior, através da referência a diferentes asserções de diferentes autores mas também de descoberta aprendizagens. O docente age como um agente promotor de atividades através das quais interage com os alunos através de estratégias, recursos tecnológicos que são assumidos como mediadores para a construção de novas e significativas aprendizagens, é deste cenário concetual que emerge e se salienta a importância da formação contínua.

Neste ponto abordaremos questões que emergem da articulação organizativa a nível institucional e do enquadramento normativo da prática pedagógica que implica envolvimentos concetuais que implica a assunção, por parte do Ministério da Educação, de opções reguladoras de ação e de oferta

formativa; estas, que traduzem a responsabilidade ministerial, visam corresponder às necessidades detetadas no e pelo corpo docente.

### **Conceito**

Começamos pelo conceito de formação, que de acordo com o dicionário da Porto Editora (versão on-line), isto é, “a formação é o ato ou modo de formar”; o conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; o conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação académica, formação técnica, etc.) grupo de pessoas com objetivos comuns transmissão de conhecimentos, valores ou regras conjunto de valores morais e intelectuais.

O termo *formação* é aplicado nas mais distintas situações que envolvem o modo como uma pessoa se desenvolve, tudo o que lhe molda o carácter, a personalidade; como o conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo e como o conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (Houaiss, 2002).

De acordo com Silva (2000,p.93)

“A formação, como conceito e prática, tem vindo a assumir contornos muito variados. Como conceito, tanto é identificada com o conceito de educação, quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares ou quando se fala de educação permanente e educação ou formação ao longo da vida, como lhe é atribuída alguma especificidade e autonomia em face dos conceitos de educação, instrução e ensino”.

Nesta linha de pensamento Zabalza, (1990, p.201) associa a formação “(...) ao processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de *plenitude* pessoal” ou da necessidade individual em que “a formação (...)diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena, de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”. Para Leite (2005) a formação contínua de formadores têm consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissionalidades que permitem que os professores desenvolvam competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado.

Medina e Dominguez, (1989, cit. In Marcelo-Garcia,1999, p.23) referem a formação como sendo a “preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa dos alunos e consiga um pensamento-ação inovador,

trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.”

Numa publicação do Ministério da Educação, “As TIC na Formação Contínua de Professores” (2003, p.8) é referido que “A formação dos professores tem sido muitas vezes entendida como um conjunto de cursos nos quais os professores participam de forma mais ou menos ativa, esperando-se que daí decorram mudanças ao nível das suas competências e práticas com os alunos”.

### **III.2. Formação Contínua em Portugal**

Em Portugal a formação contínua de professores inicia-se a partir da década de 1960, devido às evoluções internacionais no domínio da educação permanente, Nóvoa (2002: 52).

Pereira (2001,p.37) afirma que

“a formação contínua de professores esboçou-se numa lógica carencialista e segundo o pressuposto de que um bom professor é aquele que detém os conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e domina as técnicas eficazes para assegurar essa transmissão. Por isso, as ações de reciclagem que se desenvolveram incidiram, sobretudo, nos domínios disciplinar e didático”.

Na década de 1970, dá-se uma verdadeira explosão das práticas de formação contínua e ao mesmo tempo surge a diversificação de entidades organizadoras para lhes dar resposta.

No período de 1982 a 1998, surgem no sistema educativo português, as Escolas Superiores de Educação e Centros de Formação de Associações de Escolas, incentivando-se e alargando-se, com as suas ofertas, a formação contínua de professores. É neste período contemporâneo da publicação em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que se reconhece o direito à formação contínua (art.º 35.º) a todos os educadores e professores, prevendo que esta seja “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais (...)”, e se estabelecem os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, sendo importante salientar o art.º 30º:

1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

(...)

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;

- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

Assim, parece-nos poder concluir que existe uma forte articulação entre a formação pessoal dos professores e educadores de infância e a sua atividade educativa.

Mais tarde o Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, refere-se à formação contínua como uma das modalidades de formação, reproduzindo o que está consagrado no Decreto-Lei n.º 344/89 quanto aos objetivos a atingir e às iniciativas de formação, para além da formação inicial e da formação especializada: "A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, previstas, respetivamente, nos artigos 31º, 33º e 35º da Lei de Bases do Sistema Educativo" (artº.12º).

Culmina este percurso evolutivo da compreensão e implicação da formação com a publicação do Decreto-Lei n.º 249/92<sup>19</sup> de 9 de Novembro, que aprova o regime jurídico da formação de professores, em que são estabelecidas as finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino. Definem-se os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Como já referimos anteriormente, existem outras entidades para além das instituições do ensino superior, nomeadamente, os Centros de Formação da Associação de Escolas (Cap. III, art.º15º), onde é implementado o Sistema de Formação Contínua de Professores, onde é implementado o SFCP, coordenado e legitimado pelo CCFC, que mais tarde viria a denominar-se, como atualmente, CCPFC, através do Decreto-lei n.º 274/94 de 28 de outubro.

As ações de formação<sup>20</sup> contínua incidem, nomeadamente, sobre: (i) Ciências da educação e ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente diploma; (ii) Prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios da docência; (III) Formação

<sup>19</sup> Decreto-Lei 249/92. Diploma que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

<sup>20</sup> (Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro CAPÍTULO II- Ações de formação contínua -SECÇÃO I - Áreas, modalidades e níveis - Artigo 6.ºÁreas de formação)

pessoal, deontológica e sociocultural; (iv) Língua e cultura portuguesa; (v) Técnicas e tecnologias de comunicação.

Para Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Este autor reforça a ideia de que a formação não deve ser construída por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de construção e de reconstrução dialética constituintes da uma identidade pessoal e profissional. Nesta linha de pensamento Pereira (2001, p.29) salienta que:

“À ação dos professores, até aí pensada segundo uma ideologia do universal, exige-se agora que se organize em função de projetos e de estratégias adequadas às características locais dos estabelecimentos de ensino. A esta mobilização de competências não é alheia uma racionalidade técnica e organizacional dos contextos de trabalho adaptada aos contextos educativos, salientando-se um investimento na formação contínua de professores orientado para a sua especialização em áreas tão diversas como a gestão, e a animação comunitária e para a formação ao nível da didática das disciplinas. Pretende-se por um lado aumentar a produtividade do sistema educativo e por outro lado potenciar a polivalência da função do professor”.

Na formação contínua Nóvoa (2002), constata a existência de dois grandes grupos de modelos de formação contínua de professores: o modelo tradicional que é aplicado aos professores de todos os níveis de ensino e o modelo construtivista, que parte de uma reflexão contextualizada para a necessidade de formação com a regulação da prática.

A este respeito, o Relatório Mundial da Educação destaca e reforça a importância da formação de professores e o desenvolvimento profissional continuado, que se apresentam como um indicador crítico da qualidade que se procura (UNESCO, 1998).

Em harmonia com o que estamos a apresentar Ponte (1998, p. 32) afirma que no processo de formação se devem:

“(…) pensar diversos tipos de oportunidades de formação a oferecer aos professores em etapas diferentes da sua carreira, e com necessidades e interesses também diferentes, sobretudo no modo como podem servir o seu processo de desenvolvimento profissional constitui uma forte responsabilidade para as instituições e os Centros de Formação de Professores (...)o processo de investigação assume um papel-chave na formação (...)”.

Recentemente, a 23 de Setembro 2008, o Parlamento Europeu aprovou o *RELATÓRIO*<sup>21</sup> *sobre a melhoria da qualidade da formação de professores* (2008/2068 (INI), onde são elencadas dimensões relevantes da profissão docente. Por se tratar de documento de grande importância para o desenvolvimento das políticas educativas da União Europeia transcrevemos alguns pontos que consideramos mais relevantes, para a temática que estamos a abordar, dada a incidência do discurso na correlação entre dois indicadores: a formação de professores e o desempenho dos docentes, Desta correlação resulta, em tese, a otimização do desempenho dos alunos.

- “Tendo em conta o programa de trabalho decenal "Educação e Formação para 2010", e concretamente o seu Objetivo 1.1 "Melhorar a Educação e a Formação dos Professores e dos Formadores", bem como os subseqüentes relatórios intercalares conjuntos sobre os progressos realizados rumo à sua execução;
- Considerando que existe uma nítida e positiva correlação entre uma formação de professores de elevada qualidade e taxas elevadas de aproveitamento obtidas pelos discentes;
- Apoia convictamente a análise segundo a qual a melhoria da qualidade da formação de professores conduz a ganhos substanciais em termos de desempenho dos alunos”.

Neste relatório são reconhecidos os desafios que são lançados aos professores, a nível da utilização das TIC e da necessidade de garantir formação contínua para que disponham de competências necessárias e as apliquem didaticamente na sala de aula, ou em ambiente de estudo com os alunos. Face as estas considerações, o Parlamento Europeu recomenda, (p.15) do referido documento, que é necessário Investir na formação inicial e contínua e

“(…) à medida que o papel dos professores vai sofrendo transformações, também a oferta formativa disponível deve evoluir. Por exemplo, deve ser conferida prioridade ao ensino das TIC, a fim de garantir que os professores disponham de um conhecimento atualizado dos recentes desenvolvimentos tecnológicos e possuam as competências necessárias para disso retirar partido na sala de aula”.

Com a formação contínua em TIC, o professor apropria-se de novos conhecimentos, preenchendo presumíveis lacunas na sua formação inicial, ao mesmo tempo que se apropria de instrumentos/ferramentas que o qualificam para a prestação de melhores práticas educativas.

Estas formações têm o propósito de promover a troca de experiências e apresentação de boas práticas, a utilização da Internet como meio de informação,

---

<sup>21</sup> RR\732453PT.doc – PE404.561v02-00

de comunicação e de divulgação visando o enriquecimento do diálogo pedagógico, através da apresentação de estratégias de utilização das TIC, de orientação e de suporte ao planeamento, produção e utilização, no terreno, de recursos para o ensino e aprendizagem.

### **III.3. Formação Contínua em TIC**

No âmbito da formação contínua e no que às TIC diz respeito a iniciativa europeia eEurope e a Iniciativa Internet em Portugal apontam para uma formação básica em TIC para todos os professores até finais de 2002. Ponte (2002, pp.3-4) identifica vários aspetos relativos às TIC que a formação de “novos” professores deve contemplar:

“1) Atitudes e valores, os futuros professores estejam recetivos a estas ferramentas para que as integrem nas suas práticas e simultaneamente se adaptem a novos papéis introduzidos por estas tecnologias nas funções de professor. A formação de uma consciência crítica relativamente a implicações morais que as TIC levantam é igualmente importante para que desenvolvam nos futuros alunos uma posição semelhante.

2) Instrumento para o trabalho pessoal e prática profissional. A utilização das TIC, tanto pessoal como profissionalmente, deve ser encarada de forma banal e rotineira sem motivos para “dores de cabeça”.

3) Utilização no ensino – aprendizagem para além de saber proporcionar atividades de ensino – aprendizagem utilizando as TIC, os professores devem ter uma visão global da sua presença no currículo dos alunos. Estas atividades não devem ser experiências pontuais, devem emergir naturalmente no processo educativo, sempre articuladas com outros meios didáticos”.

De acordo com o estudo do estado da arte que estamos a rever, consideramos que o uso das tecnologias, nomeadamente o computador e a Internet, como ferramentas de trabalho pedagógico atual foram e serão, sem dúvida, as tecnologias com maior aceitação, e que continuarão a ser implementadas e aperfeiçoadas a cada dia. Estas ferramentas, que foram penetrando gradualmente, estão já difundidas em todas as esferas sociais, locais e globais, que a elas aderiram e as usam de forma com sentido, promovendo ao aparecimento de uma nova geração. Isto porque na sociedade atual, as tecnologias são um meio privilegiado de acesso à informação, comunicação e aprendizagem. No entanto os professores de acordo com Prensky (2001) são considerados “imigrantes digitais”, como tal estão capacitados para darem respostas e fazerem das TIC ferramentas didático-pedagógicas integradas no

currículo, ancoradas em novas práticas de ensino-aprendizagem, em que os alunos “nativos digitais” adquirem novas competências e participam ativamente na construção do seu conhecimento tendo por base o aprender a aprender. De acordo com Perrenoud (2002,p. 98):

“Não há inovação sem explicitação, conceptualização e explicação dos fins e das práticas, nem sem debate intenso sobre as vantagens e inconvenientes de tal ou tal dispositivo de ensino-aprendizagem ou de orientação. A construção ou a apropriação de ideias novas são processos onde só participa quem se rodeia de ferramentas profissionais de formação e de comunicação, que lançam pontes entre o saber de cada um e o dos outros, entre a pesquisa e a experiência, entre a tradição e a exploração. Desenvolver redes é, também e talvez antes de mais, fazer evoluir as culturas profissionais sob o ângulo da relação com o saber”.

Neste sentido revisto o atual paradigma de sustentação das TIC no ensino, podemos considerar a formação contínua como potenciadora de saberes e ao mesmo tempo de desenvolvimento de conhecimento e aperfeiçoamento tal como sugere Formosinho (1991, p.238):

“A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores”.

Com vista à consecução de um dos três eixos do PTE, referenciado por nós no capítulo II, a formação, e com base na Formação Contínua de professores e educadores, a Portaria n.º 731/2009 de 7 de julho cria o sistema de formação e de certificação em competências TIC para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário. Esta formação “é dirigida a todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário através de um sistema de acesso e frequência das ações de formação contínua que o compõem, que progressivamente e ao longo de 4 anos permitirá a certificação em competências TIC nos limites dos objetivos e metas previstos no PTE” (PTE/ME, 2010, s/p). A formação é apresentada em cursos modulares, sequenciais, disciplinares e profissionalmente orientados, organizados em três níveis: a) Formação em competências digitais (nível 1); b) Formação em competências pedagógicas e profissionais com TIC (nível 2) e c) Formação em competências avançadas em TIC na educação (nível 3) (art.º 3º).

“A formação realizada deve ser transversal a todos os níveis de ensino, de modo a otimizar os equipamentos disponibilizados e generalizar o impacto positivo dos mesmos na melhoria das aprendizagens e correspondente reflexo na avaliação dos alunos, o programa de formação PTE pretende envolver ao longo de 4 anos todos os docentes, (...)” (PTE/ME, 2010, s/p).

Assim a formação começou com a realização de ações de formação de nível 1, como mais uma ferramenta ao dispor de professores (e alunos) com os seguintes objetivos:

Promover o desenvolvimento novas competências nos alunos, nomeadamente: criatividade e inovação; autonomia e capacidade de resolução de problemas; comunicação; trabalho colaborativo; adaptação a contextos diversificados;  
Fomentar a utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, em contexto de sala de aula, com destaque para o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais.

Esta formação pretendeu (i) dar resposta às necessidades de formação dos professores, (ii) ter impacto no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de criação de dinâmicas de utilização das TIC em sala de aula. No relatório sobre a melhoria da qualidade da formação de professores de que falámos anteriormente e no que às TIC diz respeito salientamos que terminada a primeira fase de ações de formação levada cabo em 2010, a interrupção do financiamento público, as mudanças políticas, a crise financeira, os cortes na educação, levaram a uma suspensão do processo, não abarcando os 90% de professores como o previsto.

#### **III.4.Mapeamento de Estudos Pesquisados**

Para o nosso estudo realizámos pesquisas sobre formação contínua de educadores de infância “com e em TIC”. A pesquisa foi realizada através da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on) “A Biblioteca do Conhecimento Online (b-on) disponibiliza o acesso ilimitado e permanente às instituições de investigação e do ensino superior aos textos integrais de milhares periódicos científicos e ebooks online de alguns dos mais importantes fornecedores de conteúdos” ([www.b-on.pt](http://www.b-on.pt)), assim como as plataformas digitais das universidades portuguesas.

Na biblioteca b-on, na pesquisa utilizámos os seguintes termos: educadores de infância, formação contínua, TIC. O resultado apresentado foi

ordenado por Relevância e foram encontrados 149 documentos, dos quais fizemos uma triagem pois nem todos se enquadravam no nosso estudo.

Na universidade do Algarve com os mesmos parâmetros de pesquisa “Formação Contínua de Educadores de Infância em TIC” os resultados foram de 2431 Teses, das quais selecionamos um único estudo, pois o motor de pesquisa era abrangente.

No Repositório do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), na pesquisa com os mesmos parâmetros, obtivemos 289 resultados, que refinamos para 0 estudos. No repositório da Universidade Aberta encontramos 372 estudos, mas encontramos 1 resultado. No repositório da Universidade do Minho após validarmos a pesquisa obtivemos 82 resultados e 0 artigos.

Na Universidade de Aveiro, com os mesmos termos, obtivemos 755 resultados para teses de mestrado, e 82 para teses de Doutoramento e após a análise 0 resultados. Na universidade de Trás-os-Montes (UTAD) toda a pesquisa foi invalidada pelo sistema. No repositório da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto centrámos a pesquisa em teses de Mestrado e Doutoramento e os resultados foram nulos. Nas Teses de doutoramento em Educação apresentadas à Universidade de Lisboa entre 1981 e 2009 encontramos um estudo.

No quadro 25, apresentamos os estudos considerados de interesse para a nossa investigação.

Quadro 25: Síntese de estudos

Autor	Título	O Estudo
Gomes, António Ferreira - 2002 TD Universidade Lisboa	A reflexão como estratégia de formação contínua de educadores de infância num contexto de investigação o-ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Levar o profissional a refletir sobre o exercício da profissão, procurando que dessa reflexão nasça o estímulo da renovação/reformulação do seu modelo profissional;</li> <li>· Estimular no profissional o desejo da cientificação da sua atividade, recriando a teorização;</li> <li>· Criar no profissional hábitos de observação individualizada de cada criança para uma intervenção mais personalizada no seu desenvolvimento</li> </ul> <p>A reflexão sobre o exercício da própria profissão é assumida nesta dissertação como estratégia, talvez a mais adequada, de formação contínua de Educadores de Infância.</p> <p>O contexto dessa formação, porque dialeticamente interpenetra a teoria e a prática, numa constante renovação e afirmação de ambas, parece-nos ser de uma investigação-ação, porque permite clarificar e produzir novos conhecimentos, porque pretende contribuir para uma modificação da realidade social e,</p>

		fundamentalmente, porque forma os intervenientes nessa investigação e nessa ação.
Lúcia Amante 2003 TD Universidade Aberta	A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso”	A presente investigação tem como objetivo descrever e analisar os processos de integração das novas tecnologias da informação e da comunicação num estabelecimento de educação pré-escolar. As conclusões deste estudo apontam para a necessidade de perspetivar a mudança e a inovação considerando a complexidade e especificidade dos contextos concretos, destacando-se neste âmbito com particular relevância a importância do clima organizacional e do fator liderança no desenrolar de processos de intervenção/inovação. Evidenciou-se também neste trabalho um conjunto de possibilidades efetivas de utilização das novas tecnologias em contexto de jardim de infância e a sua mais valia na criação de dinâmicas de trabalho significativas e educacionalmente relevantes. Foi igualmente possível avaliar os efeitos da intervenção ao nível das perceções e atitudes das crianças face ao computador e seus utilizadores <a href="https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2488">https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2488</a> (acedido 07/08/2013)
Diogo Guerreiro 2008 TM Universidade do Algarve	A interacção do educador de infância com as TIC: estudo de caso	O estudo integra-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na área de Especialização de Educação e Formação de Adultos, cuja finalidade é compreender a forma como o educador de infância se relaciona com as TIC, bem como as utiliza – ou pode utilizar – na dinâmica da sua prática profissional Concluimos a importância dos cenários de formação em TIC na motivação dos educadores de infância para a utilização deste recurso no Ensino Pré-Escolar. <a href="https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/849">https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/849</a> (acedido em 07/08/2013)
Rita Brito 2010 TD Universidade de Málaga Espanha	As TIC em Educação Pré-Escolar Portuguesa: Atitudes, Meios e Práticas de Educadores e Crianças	Pretendemos com este estudo verificar as atitudes, meios e práticas de educadores de infância e das crianças, na utilização do computador no pré-escolar, em Portugal, mais concretamente, saber se os educadores têm computador na sala, que tipo de atividades realizam com o mesmo para/com as crianças e que evoluções, em relação às crianças, constataam. No nosso estudo constatámos que as atitudes dos educadores em relação às TIC são muito positivas e que consideram importante que as crianças utilizem o computador no pré-escolar, com o objetivo de terem interação com o mesmo, pois estamos rodeados (cada vez mais) de tecnologia e é importante que as crianças desenvolvam competências TIC.  <a href="http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2509/1/arcaComum.pdf">http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2509/1/arcaComum.pdf</a> (acedido em 07/08/2013)

<p>Maria Eugênia C. De La Roca, 2010 DT Universidade de Aveiro</p>	<p>Trajetórias de formação do educador de infância: Brasil e Portugal</p>	<p>A formação e o exercício profissional serão analisados no contexto de dois jardins de infância, no Rio de Janeiro (público) e em Aveiro. Brasil e Portugal devido às semelhanças das circunstâncias em que as respetivas práticas profissionais/pedagógicas ocorrem: língua, tradições, modos similares do fazer em Educação de Infância. Analisamos as opiniões das educadoras, todas a exercer a profissão há mais de cinco anos, visando esclarecer as singularidades e aspetos em comum na formação e na prática profissional dessas docentes de ambos os países. Além disso, almejamos elucidar as dificuldades, tensões e questões que forjaram o respetivo percurso, em ordem a identificar a forma como gerem o conhecimento académico e o conhecimento baseado na experiência, e a sua própria prática pedagógica, e (em ordem) a analisar as relações que promovem com as crianças, as suas famílias e outros agentes educativos envolvidos. Finalmente, pretendemos refletir sobre o modo como as educadoras lidam com as mudanças em curso neste mundo globalizado, com as transformações sociais e económicas, com os novos meios de informação e produção do conhecimento, assim como com as alterações nos valores e costumes do universo multicultural dos nossos dias.</p>
<p>Ana Sofia Costa Martins do Vale 2012 TM Universidade dos Açores</p>	<p>As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar</p>	<p>Neste trabalho constará ainda uma componente de carácter investigativo, onde será estudado o ensino e aprendizagem com recurso às TIC na educação pré-escolar e no ensino do 1º ciclo do ensino básico.</p> <p>Este estudo permitiu-nos concretizar um paralelismo entre a teoria e a prática. E verificar que apesar dos esforços para a inclusão dos recursos TIC no ensino, ainda há muitas lacunas por colmatar. Tanto no que se refere à formação dos professores para esta utilização como a nível de condições, isto é, a nível de recursos. Pois, uma vez com formação, os professores necessitam de ter os recursos disponíveis para usufruir desta mesma formação. De igual modo, sem formação e com recursos os docentes não poderão fazer render os mesmos. E, por último, há casos onde não existem ambas: nem recursos nem formação.</p>

Após as pesquisas realizadas constatámos que a investigação disponível apesar de alargada e aprofundada, alude para resultados bastante favoráveis à utilização da tecnologia na educação pré-escolar. Por outro lado em jeito de síntese, foram muitas as pesquisas, muitos estudos encontrados noutros níveis de ensino e com outros atores, mas que não combinam o binómio que nos interessa: educadores de infância e TIC. É uma evidência relevante que importa sublinhar.

## **Parte II - Componente empírica**

---



## **Capítulo IV - A organização da Investigação**

---



## **IV.1 Opções de Investigação**

### **INTRODUÇÃO**

---

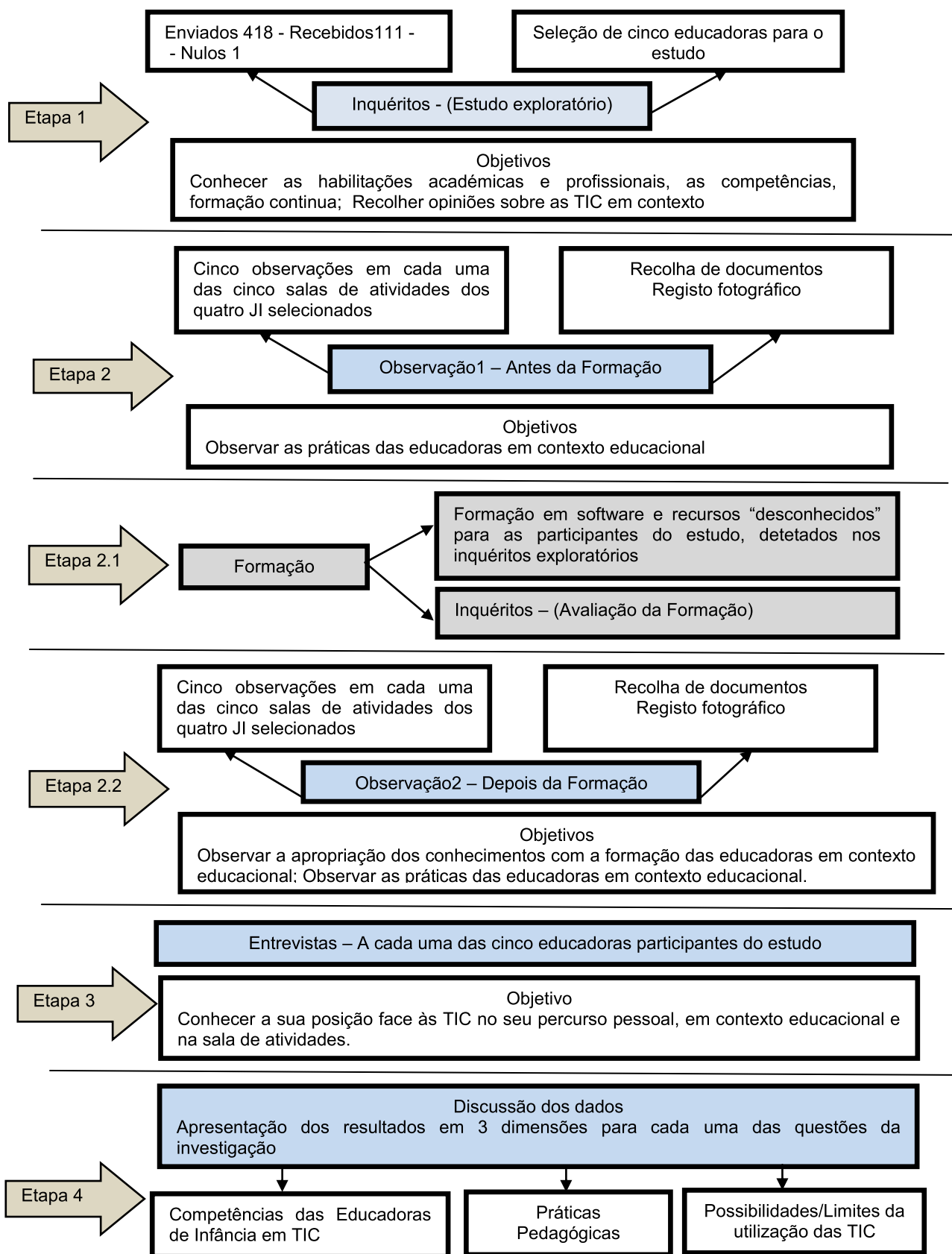
“Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey, 1959, p.25).

Neste capítulo apresentamos a organização da investigação que efetuámos, as principais referências teóricas que fundamentaram e orientaram a investigação.

Numa primeira vertente referiremos as conceções teóricas, as opções e as razões justificativas da sua utilização (ponto IV.1). Apresentamos, ainda, as etapas, os processos, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, utilizada no desenvolvimento do trabalho de investigação. Procuraremos explicar e justificar o caminho percorrido, os métodos utilizados na recolha e tratamento e interpretação dos dados, procurando seguir a sequência traçada no cronograma.

Em anexo (Anexo 1) apresentamos o cronograma desta investigação, e na figura 5 o Cronograma pormenorizado incluindo as respetivas etapas da investigação.

Figura 5: Cronograma Pormenorizado e Etapas da Investigação



Nas opções metodológicas, no campo da investigação em geral, como no das Ciências da Educação em particular, existe um leque relativamente vasto de

opções, sobretudo se nos posicionarmos no contexto dos métodos e técnicas a privilegiar para o acesso e tratamento da informação. Nesse contexto podemos considerar dois grandes tipos de investigação: a investigação quantitativa e a qualitativa, enquadradas por dois grandes tipos de paradigmas: o positivismo e a fenomenologia. O paradigma positivista, de uma forma simples, baseia-se em factos positivos e em fenómenos observáveis suscetíveis de serem mensuráveis. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.52) “a maioria das outras tradições de investigação encontra as suas origens no positivismo e no grande teórico social, Augusto Comte. Enfatizam os factos e as causas do comportamento”. O paradigma fenomenologista, está sobretudo interessado na descrição e classificação dos fenómenos, uma vez que “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 53).

Nesta linha de pensamento adotámos a metodologia qualitativa para a nossa investigação enquanto método que insere estratégias diferenciadas, uma grande variedade de técnicas de recolha de informação e que partilham determinadas características. A este respeito Bogdan e Biklen (1994, p.16) referem que “Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. As questões investigadas não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade em contexto natural”.

A nossa investigação centra-se na metodologia qualitativa, em que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador constitui o instrumento principal (Bogdan e Boklen, 1994), e o produto final assumirá a forma de uma descrição e interpretação do fenómeno em estudo, não sendo nossa preocupação fundamental generalizar os resultados obtidos, mas não descuramos a abordagem quantitativa na primeira fase do mesmo em que recorreremos a inquérito por questionário, a uma amostra de educadores de infância, para uma caracterização do perfil dos educadores de infância a exercerem funções docentes na educação pré-escolar em jardins de infância do ministério da Educação.

Se por um lado as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações (Goldenberg, 2003, p.49), por outro sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observações, emita juízos de

valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento, (Osório e Meirinhos, 2010, p.51).

Neste sentido a investigação que realizámos foi efetivada no contato direto entre a investigadora e os atores participantes, educadoras de infância e crianças, nos seus espaços (jardim de infância) onde desenvolvem a sua ação diária, com observação das suas práticas educativas.

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. “Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los (Goldenberg, 2003, p.53)”. Ao mesmo tempo os investigadores qualitativos em educação “estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Como referimos anteriormente a componente empírica da nossa investigação seguiu um procedimento de orientação qualitativa, justificada pelo facto de valorizar o significado atribuído pelos sujeitos envolvidos nas situações, os comportamentos dos agentes educativos (neste caso, educadoras de infância) e de atribuir importância aos processos e não apenas aos resultados finais (Bogdan e Biklen, 1994), e também porque a metodologia qualitativa refere-se no seu mais amplo sentido “à la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor e Bogdan, 2000, p.7).

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50) a investigação qualitativa é representada por cinco características na qual nos baseámos:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (Segundo os dois autores, a pesquisa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação, que está a ser investigada, através do trabalho intensivo de campo).
2. A investigação qualitativa é descritiva (O material obtido nestas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos).

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (O interesse do investigador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações quotidianas).
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (Os investigadores não se preocupam na procura de evidências que comprovem hipóteses antes do início do estudo. As abstrações formam-se ou consolidam-se a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima).
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Nestes estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspetiva dos participantes”. O investigador precisa de ser cuidadoso na revelação dos pontos de vista dos participantes).

Denzin (1994) resume o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor.

#### IV.1.1 – Processos, Instrumentos e Técnicas de Recolha de dados

No que se refere à recolha de dados a utilizar no estudo e, para permitir uma crescente e progressiva aproximação ao objeto de estudo que facilite a compreensão do fenómeno nas suas múltiplas instâncias (Bogdan e Biklen, 1994; Guba e Lincoln, 1994) foram utilizados um conjunto de procedimentos e técnicas para recolha e análise de dados, tais como:

Quadro 26: Processos, Instrumentos e Técnicas de Recolha de dados

Questionário/Inquérito
Observação
Inquérito (Formação)
Observação
Entrevista

Continuando a citar Bogdan e Biklen (1994, p.149), “alguns estudos qualitativos baseiam-se exclusivamente num tipo de dados, transcrições de entrevistas, por exemplo, mas a maior parte usa uma variedade de fonte de dados”. No nosso caso descrevemos as características dos Instrumentos e dos processos de Recolha de Dados que foram utilizados na nossa investigação, bem como os procedimentos adotados.

No que se refere aos inquéritos podemos afirmar que se trata de uma forma de perguntar, com uma determinada lógica e princípios. Utilizamos o inquérito na investigação de acordo com as orientações de Tuckman (1994, p.15) “(...) em fazer apenas a sua identificação e enumeração sem grande preocupação em determinar, de uma forma sistemática, a relação entre determinadas variáveis consideradas relevantes”. Tal como refere Ferreira (1986, p.165), um inquérito é “Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar. Isto é válido para todo o questionamento científico. Por isso todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas”. Quanto aos princípios subjacentes, de acordo com a mesma autora, estes resumem-se a três: a) o inquérito aplica-se a unidades sociais (...) “tende-se a considerá-la como uma identidade sem se tomar em atenção a sua estrutura interna”; b) As unidades inquiridas são tomadas como equivalentes. (...)”princípio indispensável à lógica da quantificação, ao cálculo de médias, quadros de distribuição, análises de correlação e de regressão, etc...” e por último c) Os fenómenos sociais existem independentemente das relações sociais que os determinam.

Um aspeto a ter sempre em conta na elaboração dos questionários, para que estes sejam bem-sucedidos relaciona-se com o uso adequado de perguntas abertas ou fechadas. As perguntas abertas permitem incluir uma série de opiniões, argumentos, factos e considerações do sujeito, levantando este tipo de resposta alguns problema na quantificação dos dados e na forma de atribuição das pontuações, contrariamente ao tipo das respostas fechadas. (Tuckman, 1994). As perguntas/respostas fechadas condicionam as respostas de certos grupos, a propósito da imposição da problemática, por outro lado facilitam no apuramento de dados. (Ferreira, 1986). Para que haja legitimidade na comparação das respostas dadas pelos sujeitos inquiridos, a colocação das questões deve ser igual para todos, sem nenhum tipo de adaptação, explicação ou alteração.

As opções para a formulação das perguntas nos questionários terão que ser colocadas em função da situação e dos objetivos concretos da investigação.

Dada a particularidade dos Inquéritos/questionários poderem permitir a recolha de informações específicas ao investigador, nomeadamente no diagnóstico e caracterização dos sujeitos do estudo, utilizámos no nosso estudo Inquéritos especialmente concebidos tendo em consideração alguns fatores

determinantes, como por exemplo: o método de recolha, o tipo de dados a recolher, a forma mais ajustada de formulação das questões e sua ordenação e as técnicas de processamento de dados a utilizar na pesquisa qualitativa.

No presente estudo, recorreremos aos inquéritos por questionário em duas etapas distintas: no estudo exploratório e no contexto de avaliação da formação.

#### 1ª Etapa

Enviados questionários aos educadores de infância com o intuito de uma caracterização acerca das habilitações e formação contínua em TIC.

A primeira etapa do estudo foi iniciada em 2011 com preparação da elaboração dos questionários a uma amostragem homogénea de educadores de infância de Portugal Continental e teve uma duração de três meses. Os sujeitos foram selecionados através de conhecimento e acesso prévio (mail) de um ou vários elementos de um ou vários elementos dos jardins de infância da Rede Pública. E com os seguintes atributos: a) pertencerem ao quadro do Ministério da Educação; b) exercerem funções no território nacional. Foi realizado um pedido para distribuição dos inquéritos à APEI, mas nunca obtivemos resposta.

Na elaboração do inquérito com o intuito de garantir a sua fiabilidade, procuramos elaborar com rigor: a) as perguntas; b) que tipo de respostas adequadas; c) que métodos para a análise de dados. De acordo com Hérbert (1996, p. 100) “o inquérito é uma maneira indireta de recolher dados sobre a realidade. Questionando os sujeitos oralmente ou por escrito, tentam obter respostas que exprimam perceções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprio (...)”.

A elaboração do inquérito para o estudo exploratório (Anexo 2) foi adaptado do questionário de Boavida (2008) relacionado com a problemática “Avaliação da Formação Contínua de Professores no Distrito de Setúbal” e para o qual solicitamos autorização. O instrumento elaborado é constituído de 21 questões, por meio do qual procurámos obter informações sobre a “Formação Contínua de Educadoras/es de Infância em Tecnologias da Informação e Comunicação na mudança das práticas pedagógicas”. Quanto ao tipo de questões optámos por resposta fechada, uma vez que se adequam melhor ao nosso estudo. No entanto, incluímos em algumas questões a opção “outros”, onde

o educador pode assinalar/sugerir outros aspetos importantes não ponderados na questão.

Este inquérito divide-se em três partes: a primeira, relacionada com a caracterização pessoal e conhecimentos/formação em TIC, a segunda parte relaciona-se especificamente com a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional e a terceira parte na avaliação da importância da utilização e das dificuldades de utilização das TIC em contexto educacional. Foi realizado um pré-teste com 6 educadores de infância da Rede Pública, e à apreciação crítica de 4 Professores Doutores, especialistas no domínio das TIC com o objetivo de nos certificarmos da inexistência de dificuldades de compreensão, ambiguidades ou questões supérfluas, e se as perguntas formuladas se adequavam ao público para o qual eram dirigidas. As sugestões propostas foram tidas em consideração e foram realizadas as alterações decorrentes dessas mesmas sugestões para a versão final a enviar aos educadores de infância. Os inquéritos foram enviados via email. Os sujeitos abordados representam a população dos educadores de Infância a exercerem funções na Rede Pública, num total de 418 emails enviados. O inquérito foi elaborado em Word, permitindo aos inquiridos o seu fácil preenchimento, envio e recebimento via email. Ao longo de todo o processo de envio e recebimento dos inquéritos, organizamos uma estratégia de envio e arquivo.

Tendo em conta que num processo de investigação que é utilizada a técnica de inquérito, existe a desvantagem de “a pequena percentagem dos questionários que voltam” e o “grande número de perguntas sem resposta” (Lakatos e Marconi, 1985,p.179). Para minorar o problema, seguimos as orientações de Bravo (2001) e Tuckman (1994) e repetimos o envio do inquérito passados 30 dias. Assim, enviamos três vezes, em três períodos distintos, com 30 dias de diferença, tendo o cuidado de pedir desculpa às colegas pela insistência, mas necessitávamos das suas respostas para o estudo. Dos 418 inquéritos enviados recebemos 111 (26,60%), que se encontra dentro dos valores expectáveis de respostas recebidas, neste tipo de questionários e procedimentos (tendo em conta o referido por Lakatos e Marconi).

Após a aplicação dos questionários, foram selecionados os educadores de infância a participar no estudo, de entre os educadores que responderam ao inquérito. Este grupo de educadores foi informado de todo o processo

investigativo, das etapas a percorrer, tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p.77) “o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo”. Todos os educadores demonstraram disponibilidade e interesse em participar em todas as etapas do estudo. Para nós a aceitação deste grupo foi motivante pois situava-se na nossa zona geográfica de residência e de intervenção profissional.

<p>2ª Etapa Observação participante de duas realidades</p>
--

Relativamente à observação e para que este método se torne válido e fidedigno ela necessita de ser controlada e sistemática, implicando a existência de uma planificação cuidadosa do trabalho e do observador e determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A nossa observação foi realizada em meio natural dos sujeitos, precedida de registo e narrativa, (as observações realizadas aconteceram em ambiente natural de sala de atividades, com as condições existentes quer ao nível de equipamentos, quer ao nível de acesso à Internet). “Na investigação qualitativa em educação, isto significa, estar sentado na sala de aula, de uma forma tão discreta quanto possível e observar os professores a apresentarem um programa aos estudantes” (Tuckman, 1994, p.523). Ou seja, o investigador esteve “colado” à realidade estudada, observando o fenómeno ou acontecimento em ação. A este respeito DE Ketele e Roegiers (1999, p.24) afirmam que a observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizador.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva deve obedecer a um registo detalhado do que ocorre no campo de estudo, ou seja: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição dos locais; descrição de situações especiais; descrição das atividades; os comportamentos do observador. A parte reflexiva das anotações deverá incluir as observações pessoais do pesquisador, realizadas durante as fases da observação, sendo que

as reflexões podem ser de vários tipos: analíticas; metodológicas; éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários.

A observação como técnica é muito útil para “descobrir” aspectos novos de um problema. Isto é importante nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a recolha de dados.

Apesar da técnica de observação ser um método adequada para investigar um determinado problema, o investigador depara com algumas decisões, nomeadamente, quanto ao seu grau de participação na pesquisa, à explicação do seu papel, dos seus objetivos junto dos sujeitos e também quanto à forma da sua inserção na realidade, no contexto. Ou seja, o pesquisador tem que enfrentar em que medida tornará o seu papel e os propósitos do seu estudo explícitos. Só assim, poderá definir as variações de observação, que de acordo com Junker (1971) são quatro: 1) participante total, em que o observador não revela ao grupo a sua verdadeira identidade de pesquisador, nem o objetivo do estudo; 2) participante como observador, oculta parcialmente a sua atividade, revelando parte dos objetivos; 3) observador como participante, a identidade do investigador é os objetivos do estudo são revelados ao grupo a estudar; por último, 4) o observador total, é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo a observar. Desenvolvendo a sua atividade sem nunca ser visto.

No nosso caso, optámos por ser um observador como participante (ponto 3), em que revelámos a nossa identidade e os objetivos do estudo ao grupo de participantes. Este procedimento permitiu-nos integrar e participar nas atividades e perceber a realidade de um outro ponto de vista: a de alguém que está “dentro” do estudo.

Como todas as técnicas de recolha de dados, a observação participante apresenta vantagens e limitações. Como exemplo de vantagens, apoiando-nos em Lakatos e Marconi (2000), com a observação participante possibilita o estudo de uma variedade de fenómenos e permite evidenciar dados que não seria possível com outras técnicas. Outra das vantagens é a possibilidade do contacto pessoal e estreito do investigador com o fenómeno estudado. Quanto às desvantagens, apoiando-nos em Lüdke e André (1986) podemos salientar as três críticas que são feitas à utilização deste método: poder provocar alterações no meio ambiente; poder provocar alterações no comportamento das pessoas observadas; e se baseia e muito na interpretação e envolvimento do investigador.

Estas objeções são todas refutadas por Guba e Lincoln (1981), argumentando que as alterações provocadas no ambiente são mínimas não fazendo sentido serem consideradas. Em relação à interpretação pessoal deve-se a um ponto de vista “objetivista” que condena a utilização da experiência direta, Guba e Lincoln (1981), afirmam que o investigador pode utilizar uma série de meios para verificar se o seu envolvimento intenso está a ser condicionado por uma visão parcial e tendenciosa do fenómeno.

Tendo consciência que é praticamente impossível fazer um registo de tudo o que é observado torna-se fundamental elaborar um plano auxiliador de forma a evidenciar os aspetos a focalizar. Nesse sentido, Merriam (1998) apresenta cinco aspetos que tivemos em consideração: (1) o cenário (meio físico, o contexto), (2) os participantes, (3) as atividades e interações (observar como é que os sujeitos interagem entre si e/ou como interagem nas e durante as atividades), (4) frequência e duração (observar se uma determinada situação é única, ou repartida e com que frequência), (5) outros fatores (comunicações não verbais, atividades não planeadas, o imprevisto, o que não aconteceu, se estava à espera que acontecesse). No nosso caso, as observações realizadas decorreram em ambiente natural de sala de atividades, em horário normal de funcionamento, com as condições existentes, quer a nível de equipamentos (o computador), quer a nível de acesso à Internet.

Quanto à sua organização, estas observações obedeceram a um guião (Anexo 3) e traduziram-se num registo de dados do tipo descritivo: as situações da sala de atividades, as atividades desenvolvidas com as TIC, as reações dos educadores e das crianças, as dificuldades com que se deparavam uns e outros e as solucionavam, as interações, entre educadores e crianças, crianças/crianças, o papel dos educadores no processo de ensino aprendizagem e aprender a aprender, os diversos episódios que iam ocorrendo ao longo dos dias e os comentários efetuados durante a realização das tarefas. Registámos também conversas informais com os educadores que iam tendo connosco, investigadora, procurámos sempre separar as descrições da sua interpretação.

A recolha de uma parte de dados, num estudo qualitativo, realiza-se durante a visita ao local, num período de tempo em que o investigador está presente e o acontecimento ocorre (Tuckman, 1994).

No caso concreto do estudo que desenvolvemos, a nossa permanência nos locais de campo de investigação tiveram lugar ao longo de nove meses<sup>22</sup>. Na investigação as observações participantes realizadas no contexto das cinco salas de atividades dos jardins de infância, foram em diferentes momentos, antes e depois do processo de formação.

Em todo o processo como observadora participante, procurámos sempre estar no papel de observadora, uma vez que o nosso objetivo era observar as práticas e as dinâmicas dos educadores de infância em contexto de sala de atividades.

Em todas as situações de observação, procurámos fazer o registo e “as notas de campo” a fim de serem usadas como um *corpus* de dados essencial para o estudo.

<p>3ª Etapa Exploração e análise de ferramentas e recursos TIC em contexto de formação</p>
--

Após a observação sistemática das realidades, cujos procedimentos foram descritos no ponto anterior, procedemos ao planeamento de uma sessão presencial de formação teórico-prática que permitisse explorar e analisar novas formas de intervenção pedagógica com a utilização das TIC (Anexo 4).

A formação foi destinada aos educadores de infância dos agrupamentos pertencentes às realidades em estudo.

Ao todo, participaram da formação 19 educadores de infância, com idades compreendidas entre os 40 e os 54 anos.

A formação tinha como objetivos partilhar informações, pistas de trabalho e ferramentas mobilizadoras de novas formas de intervenção pedagógica usando as TIC, colocando em diálogo, sistematicamente, as componentes prática e teórica. Ao mesmo tempo pretendia-se ampliar os conhecimentos e as experiências dos formandos, com o intuito de incentivar e dar pistas para a realização de novas práticas de utilização das TIC.

Os conteúdos abordados envolviam a exploração de ferramentas que permitem a elaboração de filmes, banda desenhada e *e-books*, que serão

---

<sup>22</sup> De outubro de 2012 a finais de junho de 2013

descritos posteriormente porque no inquérito realizado, os sujeitos de investigação mostraram desconhecer estas ferramentas.

No final da formação, os educadores responderam a um inquérito por questionário (Anexo 5).

Levaremos em consideração, para efeito de análise, apenas as respostas dos cinco educadores envolvidos no estudo.

Este inquérito tinha por objetivo avaliar a ação por meio de respostas fechadas pelos formandos; designadamente em aspetos como a duração, o interesse, a utilidade dos conhecimentos e a metodologia adotada pelo formado.

Havia, ainda duas perguntas de resposta aberta acerca da correspondência às expectativas iniciais e da forma de implementação dos conteúdos abordados na própria sala de atividades.

<p>4ª Etapa Entrevistas aos educadores participantes no estudo</p>
--

No que se refere às entrevistas podemos afirmar que são um dos processos mais diretos que melhor proporcionam informações ao investigador sobre o fenómeno em estudo. Através desta técnica, podemos ter acesso a outro tipo de informações mais específicas e só alcançáveis pelas observações, como por exemplo, sentimentos, pensamentos, intensões, bem como saber qual a perspetiva do entrevistado sobre determinado tema (Merriam, 1988). A entrevista permite um maior aprofundamento das informações obtidas, a captação imediata e corrente da informação desejada. A este respeito e citando Bodgan e Biklen (1994, p.134) podemos afirmar que “ a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Os mesmos autores apontam duas formas para a utilização das entrevistas: como estratégia dominante para a recolha de dados ou conjuntamente com outros métodos, a observação participante e a análise de documentos. No nosso caso as entrevistas realizaram-se com o intuito de complementarem os dados obtidos através das observações em contexto, bem como esclarecer aspetos e perspetivas dos entrevistados sobre determinados assuntos relativamente ao fenómeno em estudo.

Há uma série de exigências e de cuidados a ter em conta na preparação de uma entrevista. Em primeiro lugar, e para um melhor resultado é aconselhável a construção de um guião para a entrevista, de forma a garantir um clima de confiança, para que o entrevistado se sinta à vontade para se expressar livremente, em que as informações fluam de forma autêntica. Em termos de operacionalização é necessário ter em atenção desde o local e horários marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência, até à garantia de anonimato, se assim o desejarem o que cumprimos com os entrevistados do nosso estudo. Em segundo lugar devemos atender ao tipo de entrevistas, que varia desde uma entrevista estruturada, em que o entrevistado não consegue "pelas suas próprias palavras contar a sua história", até uma entrevista não estruturada, em que "o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais profundamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou" Bogdan e Biklen (1994, p.135). A este respeito Tuckman (1994) refere diferentes tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas e cujas características sintetizamos no quadro 24: (1) Modelo de entrevista-padrão; (2) Entrevista estandardizada-padrão; (3) Entrevista estandardizada de final-aberto; 4) Entrevista fechada ou de resposta fixa.

Quadro 27:Diferentes tipos de entrevista (Tuckman, 1994, p.518)

Tipos de entrevista	Caraterísticas	Fatores de eficácia	Fatores de fragilidade
(1) Modelo de entrevista-padrão	As questões emergem de contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos; Não há qualquer predeterminação dos tópicos ou enunciado da questão.	Aumenta a importância e a relevância das questões; As entrevistas são construídas e surgem a partir das observações; Podem ser adaptadas aos indivíduos ou às circunstâncias.	Recolhe-se informação diferente a partir de pessoas diferentes com diferentes questões;
(2) Entrevista estandardizada-padrão	Os tópicos ou questões a abranger são específicos antecipadamente, num esquema geral; O entrevistador decide a sequência e o enunciado das questões no decorrer da entrevista.	O esquema geral aumenta a abrangência dos dados e torna a sua recolha um tanto sistemática, para cada participante; As falhas de lógica entre os dados podem ser antecipadas e colmatadas. As entrevistas permanecem totalmente situacionais e em estilo de diálogo.	Os pontos importantes e relevantes podem omitir-se inadvertidamente. A flexibilidade do entrevistador ao sequenciar e ao formular o enunciado das questões pode dar origem a respostas substancialmente diferentes a partir de perspetivas diferentes, reduzindo assim a possibilidade de comparar as respostas.
(3) Entrevista estandardizada de final-aberto	A formação exata e a sequência das questões estão antecipadamente determinadas. São feitas a todos os entrevistados as mesmas questões básicas, na mesma ordem. As questões estão redigidas, completamente, em formato de final-fechado.	Os entrevistados respondem às mesmas questões aumentando assim a possibilidade de comparar as respostas; Os dados são completos, para cada pessoa, sobre os tópicos tratados na entrevista. Reduz os efeitos os efeitos de entrevistador e as distorções, quando se utilizar vários entrevistadores. Permite aos	Pouca flexibilidade em relacionar a entrevista com indivíduos e circunstâncias particulares. A redação estandardizada das questões pode constringer e limitar a naturalidade e a relevância das questões e respostas.

		utilizadores verificar e confirmar a instrumentação utilizada na avaliação. Facilita a organização e a análise dos dados.	
(4) Entrevista fechada ou de resposta fixa	As questões e as categorias de respostas são determinadas antecipadamente. As respostas são fixas; O entrevistado escolhe de entre um conjunto de respostas que são apresentadas.	A análise dos dados é simples; As respostas podem comparar-se diretamente e facilmente agrupar-se; Podem fazer-se muitas questões em pouco tempo.	Os entrevistados têm que ajustar as suas experiências e sentimentos, às categorias do investigador; Podem ser entendidas como impessoais, irrelevantes e mecânicas. Podem distorcer o que os sujeitos realmente querem exprimir ou experienciaram e, por isso, limitam completamente a escolha das suas respostas.

Também Minayo (1994), apresenta três tipos de entrevista: (i) a entrevista estruturada ou fechada, (ii) a semiestruturada e (iii) a entrevista livre ou aberta. Para este autor a entrevista fechada é geralmente realizada a partir de um questionário pré-estabelecido e totalmente estruturado. A escolha do entrevistado está condicionada pela multiplicidade de respostas apresentadas pelo entrevistador.

A entrevista semiestruturada parte de determinadas questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, oferecem um amplo campo de interrogações, resultado de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado. Esta respondendo livremente e seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e das suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Quanto à entrevista livre ou aberta, o investigador apresenta uma questão ou um tema inicial e o entrevistado decide “o caminho”, podendo as suas respostas, os seus relatos abranger vários temas, como experiências pessoais, histórias de vida, elementos históricos, sociais e outros.

Nesta linha de pensamento consideramos que, a entrevista semiestruturada é a que melhor se adequa ao nosso estudo, na medida em que, a partir de um guião inicial elaborado pelo entrevistador, o entrevistado tem a liberdade para desenvolver cada situação relativamente ao fenómeno em estudo. Neste sentido o recurso à entrevista semiestruturada permitiu aos entrevistados explorarem, de uma forma flexível e aprofundada, as suas descrições, e dar-lhes, assim, oportunidade de transmitirem aspetos relativos às competências em TIC, à utilização na prática letiva, à formação contínua, e que considerámos relevantes para dar resposta às questões de investigação apontadas anteriormente. Desta

forma, deixámos, tanto quanto possível, “«(...) andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy e Campenhoud, 1992, p.194).

As entrevistas da nossa investigação foram gravadas em suporte áudio, seguindo-se a sua transcrição integral. Foram realizadas individualmente no final do estudo, com a duração média de 22 minutos, e em diferentes locais e contextos (sala de jardim de infância, habitação, parque florestal e esplanada). Por último, após a aquisição de todos os dados, a próxima fase foi o de analisar, o que significa “trabalhar” todo o material recolhido durante a investigação, ou seja, os elementos resultantes da observação, as transcrições da entrevista, as análises dos documentos e as demais informações consideradas relevantes.

No nosso estudo recorreremos também ao registo fotográfico, (mas) um dos principais problemas a ser enfrentado na pesquisa qualitativa, de acordo com Goldenberg (2003,p.55) “diz respeito à possível contaminação dos seus resultados em função da personalidade do pesquisador e dos seus valores”. A fim de se verificar a interferência no trabalho de grupo, procuraremos registar com todo o rigor toda a informação durante o estudo para que esta fosse analisada como um dado da pesquisa.

As fotografias visam complementar essencialmente as descrições dos espaços das salas e das dinâmicas das salas de atividades, apontando novos aspetos da realidade pesquisada, nomeadamente o aprofundamento do foco da pesquisa e a construção de conhecimento sobre diretivas que apontaram no sentido da formação contínua a fomentar na utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, em contexto de sala de aula, com destaque para o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais, na descrição da área de informática e visualização das crianças nos computadores.

Utilizámos o *iphone* como câmara fotográfica como “(...) forma a desencadear a informação sobre o “melhor” que os sujeitos têm ou querem mostrar” (Bogdam e Biklen, 1994, p.141), e fotografamos deliberadamente as crianças em atividade no computador e a colocação do computador na sala de atividades.

## **IV.2 Investigação qualitativa - estudo em duas realidades**

A investigação qualitativa permite ao investigador adotar uma variedade de métodos para a compreensão do fenómeno estudado que são: estudo de caso ou de múltiplos casos, a etnografia, a história de vida, a Grounded Theory, a fenomenologia. Como técnicas de recolha de informação a investigação qualitativa normalmente recorre-se: a entrevistas, a observação participante, a observação direta, a análise de discurso, a análise de narrativas, a documentos interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas, e outras formas, tendo em conta o interesse e a criatividade do investigador. Para a análise e tratamento de dados o investigador pode socorrer-se de programas digitais.

No seguimento do ponto anterior, em que assumimos a metodologia qualitativa para o nosso estudo enquanto método que agrupa diversas estratégias que partilham diversas características ressaltamos os três pilares definidos por Mckernan (1991) e que no seu entender constituem: 1) ambientes naturalistas, que são os melhores para serem estudados e investigados pelos participantes que “vivam” o problema e que no nosso caso constituem as salas de atividades em 2 realidades distintas: uma na Região do Grande Porto e outra na Região de Vila Real; 2) o comportamento é altamente influenciado pelos envolvimentos naturalistas no qual ocorre e 3) as metodologias qualitativas são talvez as que melhor se adequam às investigações naturalistas. A investigação qualitativa é conduzida através de um intenso ou prolongado contacto com “o campo” ou situações, que são naturais, refletem o dia-a-dia dos sujeitos, grupos, sociedades e organizações. Neste tipo de investigação o investigador tem um papel com uma visão holística, sistemática, integrada do contexto e estudo: a sua lógica, a sua disposição, as suas regras implícitas ou explícitas. O nosso contato com os sujeitos da investigação decorreu de outubro de 2012 a junho de 2013.

O modelo descrito pelos autores é um modelo cíclico e interativo pois traduz uma conexão entre as diversas componentes da investigação.

Para o nosso trabalho de campo, resgatamos, recontextualizando o modelo interativo de Miles e Hurbeman.

Por outro lado, a progressão da investigação em curso, com a intromissão de novos dados obrigaram-nos a patamares analíticos distintos e majorantes que securizaram as conclusões preliminares e sustentaram a tomada de decisões.

Na figura 6, esquematizamos as conexões das três componentes do modelo interativo, proposto pelos autores Miles e Huberman (1984, p.84) e que, estiveram presentes na investigação por nós realizada.

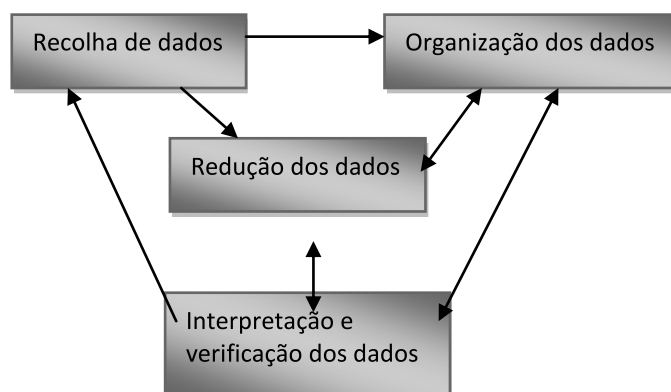


Figura 6: Modelização das componentes do modelo interativo, (n/adaptação de Miles e Huberman, 1984, p.84)

Integrada a investigação, neste contexto concetual, mantivemosos seus indicadores: *a) credibilidade (credibility*, ou seja a capacidade dos participantes confirmarem os dados); *b) transferibilidade (transferability*, ou seja, a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), *c) fidedignidade/consistência (dependability*, ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e a *d) aplicabilidade ou confirmabilidade (confirmability*, ou seja a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador).

Numa investigação de índole qualitativa surgem também ao investigador diversas questões, nomeadamente as relacionadas com a validade, fidedignidade entre outras dada a especificidade inerente à asserção de “qualitativa”; pesa aqui a subjetividade e cultura profissional do investigador mas também o rigor e a responsabilidade atinentes ao ato de investigar. Patton refere que na pesquisa qualitativa chegamos sempre a uma mesma conclusão, “o fator humano é a sua maior força mas também a sua principal fraqueza” (1990, p.372).

Numa tentativa de não nos desviarmos da norma padrão da investigação e de mantermos os cânones, optamos pela sistematização de dados contemporânea de uma estratégia técnico metodológica da triangulação, através

dos processos habituais: testagem da validade, assegurando a confiabilidade do estudo procedendo a uma maior abrangência na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Tomámos como referente primordial a obra de De DE Ketele e Roegiers (1999, p.81) quando definem que “validade é o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente”, e que “fiabilidade é uma qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes quer numa mesma pessoa em momentos diferentes, quer por uma nova pessoa em relação a um protocolo definido, etc.” (ibidem, p. 81)

Para Miles & Huberman (1984:235) no artigo *Educational Researcher*, referidos por Mathison, (1988:13) a “Triangulação” permite melhorar e validar os resultados das investigações: “Triangulation is typically perceived to be a strategy for improving the validity of research or evaluation findings: (...) triangulation is supposed to support a finding by showing that independent measures of it agree with it or, at least, don't contradict it”.

#### IV. 2.1 - As realidades presentes na investigação

Este estudo envolve duas realidades geográficas: uma inserida na ruralidade litoral duriense e outra inserida na ruralidade transmontana. Toma ainda como referência as práticas de cinco educadoras de infância, em exercício em quatro jardins de infância. Esta opção conecta-se com os objetivos/finalidades da pesquisa a que atrás identificamos e que se prendem, por um lado conhecer, as competências dos educadores de infância na utilização das TIC e por outro se e como a partir da formação realizada os educadores modificam ou não as suas práticas pedagógicas. A seleção dos educadores de infância e dos jardins de infância obedeceu aos considerandos de Yin (2007), ou seja, as educadoras de infância participantes no estudo, foram escolhidas para o mesmo, tendo em conta o princípio da sua disponibilidade, uma vez que no nosso papel de investigadora temos uma relação de proximidade com todas; por outro lado estas pessoas contactadas mostraram vontade em participar no estudo.

De acordo com os procedimentos propostos para investigações deste género, atribuímos nomes fictícios aos educadores participantes no estudo

(Stake, 1995; Merriam,1988). Assim, os cinco educadores são referenciados pelos Letras: **S, L, R, C e G.**

O quadro 28 elenca a especificidade, as habilitações e anos na função docente de cada um dos nossos colaboradores participantes nesta investigação.

Quadro 28: Caracterização dos Entrevistados

Variáveis Sujeitos	Sexo	Idade	H.A. <sup>23</sup>	Situação Profissional	Tempo Serviço	Local jardim de infância	Nº turmas	Nº E.I. <sup>24</sup>	Tempo serviço no JI	FC <sup>25</sup> TIC
1 (S)	F	50	L.	QA	28	Rural	1	1	13	Sim<50h
2 (L)	F	53	L.	QA	32	Rural	2	2	25	Sim=50h
3 (R)	F	44	L.	QZP	20	Rural	2	2	1	Sim>50h
4 (C)	F	47	M.	QA	23	Rural	1	1	1	Sim>50h
5 (G)	F	52	L.	QA	26	Rural	1	1	4	Não

A investigação realizou-se no ano letivo 2012/2013, nos jardins de infância já aludidos, e que sintetizamos no quadro 28. Fizemos dez observações em contexto de práticas em sala de atividades. Em cada sala, as observações serão identificadas pela seguinte sinalética: Sala 1:O1JI1; Sala 2.1 O1JI2.1; Sala 2.2 O1JI2.2; Sala 3 O1JI3; Sala 4 O1JI4. ... e descritas no ponto (IV.2.2) e designadas por O1JI1 (*observação um do jardim de infância um ... - O10JI1, observação dez do jardim de infância um*); O1JI2.1 (*observação um do jardim de infância dois da sala um ... - O10J2.1 observação dez do jardim de infância dois da sala um*), O1JI2.2 (*observação um do jardim de infância dois da sala dois ... - O10J2.2 observação dez do jardim de infância dois da sala dois*), O1JI3 (*observação um do jardim de infância três ... - O10JI3 observação dez do jardim de infância três*), O1JI4 (*observação um do jardim de infância quatro ... - O10JI4 observação dez do jardim de infância quatro*).

As dez observações foram divididas em dois módulos – cinco mais cinco, ou seja, quando terminámos as primeiras cinco observações as educadoras foram convidadas a participarem na Formação “Exploração e Análise de Ferramentas/Recursos TIC”<sup>26</sup>, para docentes da educação pré-escolar (Anexo 3).

<sup>23</sup> H.A. – Habilitações Académicas (L. Licenciatura/M. Mestrado)

<sup>24</sup> E.I. – Educador de Infância

<sup>25</sup> FC – Formação Contínua

<sup>26</sup> Este seminário em TIC pretendia, através da exploração dos conteúdos apontados, partilhar informações, pistas de trabalho e ferramentas mobilizadoras de novas formas de intervenção pedagógica, colocando em diálogo, sistematicamente, as componentes prática e teórica de utilização das TIC em contexto educativo

Assim, obtivemos dois momentos distintos de observação de práticas educacionais: antes e após a formação.

A descrição dos jardins de infância e a caracterização pessoal e profissional das educadoras de infância envolvidas no estudo são feitas no ponto IV. 2.1., e IV.2.2 deste capítulo.

Quadro 29: Jardins de infância

Jardim de Infância				
Trás-os-Montes	Jardim de infância Número um	J11	Uma Sala de atividades	<b>J11 – S</b>
	Jardim de infância Número dois	J12	Duas Salas de atividades	<b>J12.1 – L</b> <b>J12.2 – R</b>
Douro Litoral	Jardim de infância Número três	J13	Uma Sala de atividades	<b>J13 – C</b>
	Jardim de infância Número quatro	J14	Uma Sala de atividades	<b>J14 – G</b>

#### IV.2.1.1 Caracterização dos locus e dos sujeitos presentes na investigação

A descrição, a contextualização, a situação geográfica, o retrato da sala de atividades do locus, onde efetuámos o estudo, bem como o perfil académico e profissional das educadoras de infância, visa contribuir, assim o pensamos, para o conhecimento de todo o ambiente envolvido na investigação.

#### **Caraterização dos sujeitos que responderam ao inquérito por questionário (fase exploratória do estudo)**

Na amostra, que totaliza 111 educadores de infância, a idade mínima é de 31 anos de idade e a máxima é de 57 anos de idade. Os participantes na investigação situam-se sobretudo nos intervalos de idades compreendidos entre 50 e os 57 anos (42%) e do sexo feminino (100%), refletindo a feminização da docência em Portugal. A grande maioria dos educadores (89%) possui licenciatura como habilitação académica, (10%) tem o grau de mestre e os

restantes (1%) têm o bacharelato. Nesta amostra não existe nenhum sujeito com a habilitação académica de pós-graduação ou doutoramento.

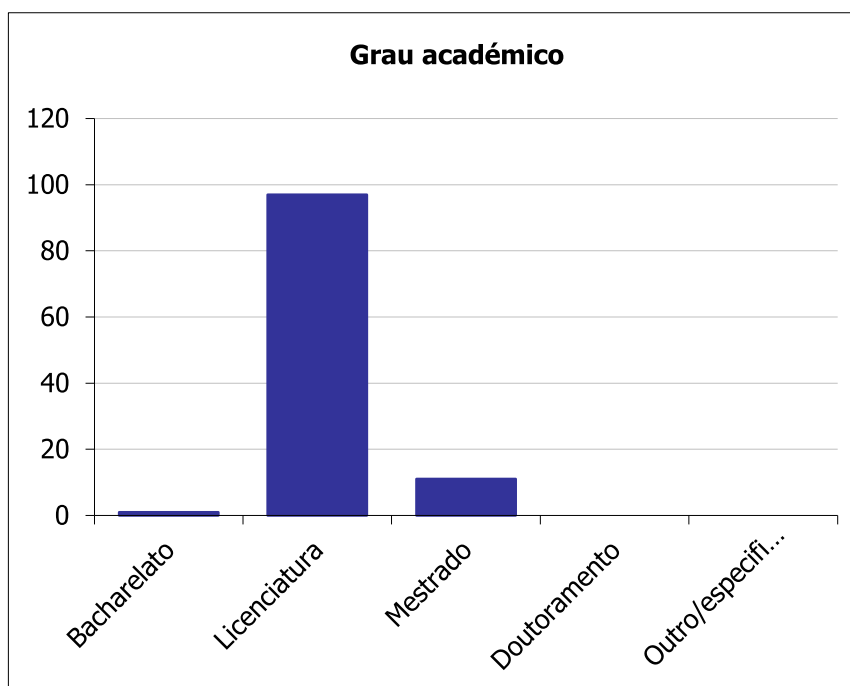


Gráfico 1: Habilitações Académicas

Relativamente ao tempo de serviço dos sujeitos inquiridos a média é de 20,15 anos. O tempo mínimo de serviço é de dois anos, e o máximo é de 34 anos. Os indicadores relativos à caracterização profissional da amostra revelam-nos uma certa concentração de educadores entre os 23 e os 28 anos de serviço, referente a 46% do total da amostra.

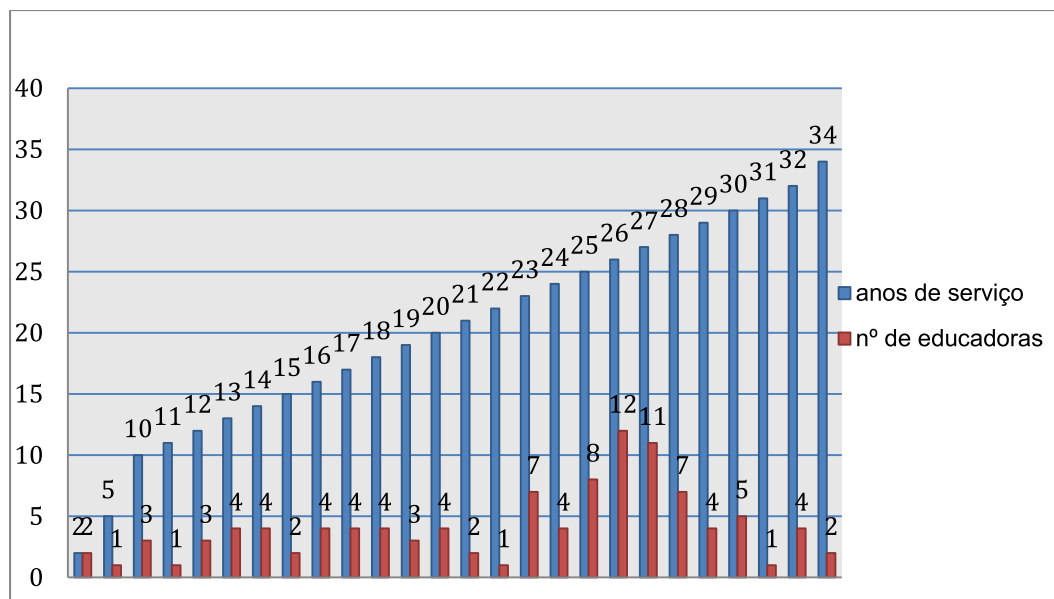


Gráfico 2: Tempo de serviço

Em resposta à questão nº. 4, **Tem formação creditada na área das TIC**, dos 111 inquéritos recebidos, só 107 preencheram o item. 91 Educadores de infância têm formação creditada, o que perfaz 85% e 16 responderam que Não, sendo 15% sem formação creditada nesta área.

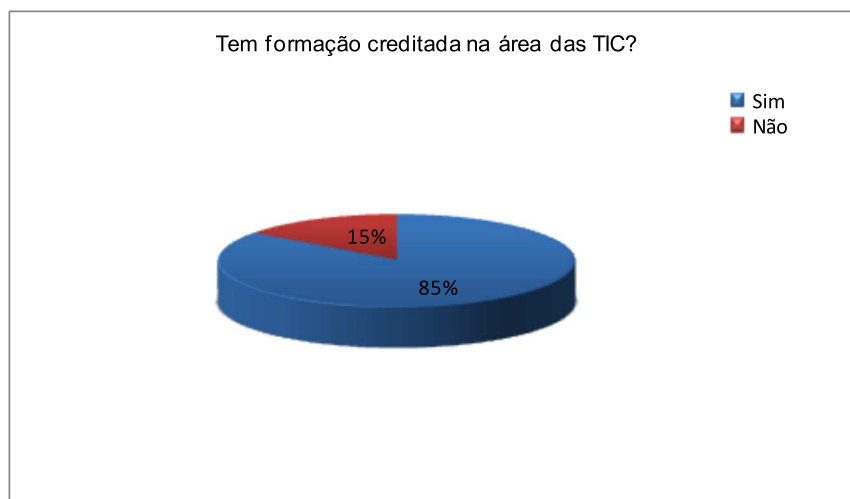


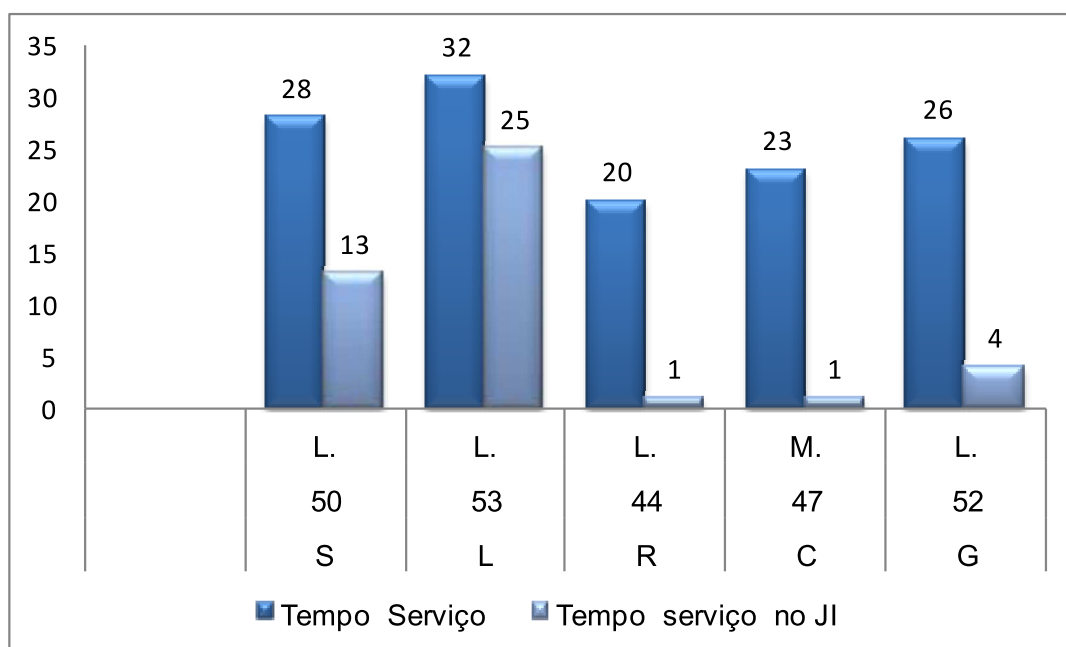
Gráfico 3: Formação creditada na área das TIC

### Caraterização dos sujeitos do estudo

Os participantes do nosso estudo são cinco educadoras de infância que se disponibilizaram a participar no mesmo. Antes de as caracterizar será de todo importante referir que "a construção da identidade profissional requer sempre a ação direta de cada ator social, num processo de permanente relação com

múltiplas condições" (Sarmiento, 2009,p.47). Com esta perspetiva as participantes do nosso estudo, denominadas pelas letras **S, L, R, C e G** exercem as suas funções docentes em jardins de infância da rede pública, nos concelhos de Gondomar e Vila Real. São oriundas de diferentes escolas de formação privadas e públicas, Escola de Educadoras Santa Paula Frassinetti, e Magistério Primário do Porto, respetivamente. As idades oscilaram entre os 44 e os 53 anos, sendo a média de idades de 49, 2 anos e com um desvio padrão de 3,7. Em relação ao tempo de serviço verificamos que varia entre os 20 e os 32 anos, com a média de 25,8 anos e um desvio padrão de 4,6.

Gráfico 4: Caraterização dos sujeitos de estudo



Quanto à formação contínua em TIC, as educadoras de infância apresentaram percursos diversos e distintos, sendo que duas delas apresentavam mais de 50 horas de formação em TIC, uma 50 horas, outra menos de 50 horas e uma outra não tinha qualquer tipo de formação em TIC. É de realçar que as duas educadoras mais novas e com menos tempo de serviço eram as que mais horas de formação tinham realizado.

#### IV.2.1.2 Os jardins de infância e as salas onde se realizou o estudo

Neste capítulo apresentamos, detalhadamente os quatro jardins de infância, conforme identificados no quadro 28, assim como as plantas das salas de atividades, onde realizámos as observações, como estavam organizadas, onde se fomentavam os estímulos necessários para uma aprendizagem variada. Onde o tempo e a sua distribuição ao longo do dia, da semana, do mês, do ano, marcaram um determinado ritmo, elemento importante na aprendizagem de hábitos tal como refere Borrás, (2002, p.163). Também as OCPEP (1997, p.40) fazem referência à importância da rotina diária, referindo que a sucessão de cada dia ou sessão têm um determinado ritmo, existindo uma “rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos diferentes momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”. O mesmo documento (pp.25-28) refere que o papel do educador é tido em linha de conta.

Os quatro jardins de infância correspondem a um modelo de sala única, isto é, “(...) único espaço disponível para a organização do ambiente de aprendizagem” tal como afirma Zabalza, (1998, p.271), predominando um modelo misto na organização do espaço interior. Nesta conformidade a sala tem um espaço central que “(...) está ocupado por mesas e cadeiras organizados por «territórios pessoais», ou seja, espaços nos quais cada criança possui o seu lugar, (...) no qual é realizada a maior parte das atividades (...)” confirmamos o afirmado por Zabalza (1998, p. 272). Esta organização permite que “ (...) haja uma rotatividade das crianças nos diferentes espaços da sala, os quais estão dispostos de tal forma que cada um deles se especializa em uma ou em várias funções específicas” Zabalza (1998, p. 273), aos quais o educador de infância titular da sala de atividades denomina de “Áreas de interesse”. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, o dia-a-dia, é um grande recurso educativo para o educador. O quotidiano é encarado como a base da vida e constitui o sentido do tempo, da história, do futuro, tanto pessoal como coletivo refere também Borrás (2002, p.186). Assim, é fundamental que os educadores tenham em atenção a organização dos “rituais” ou “formas de fazer” e à organização dos espaços e do tempo. (*Op. cit.*)

### **Jardim de infância JI1**

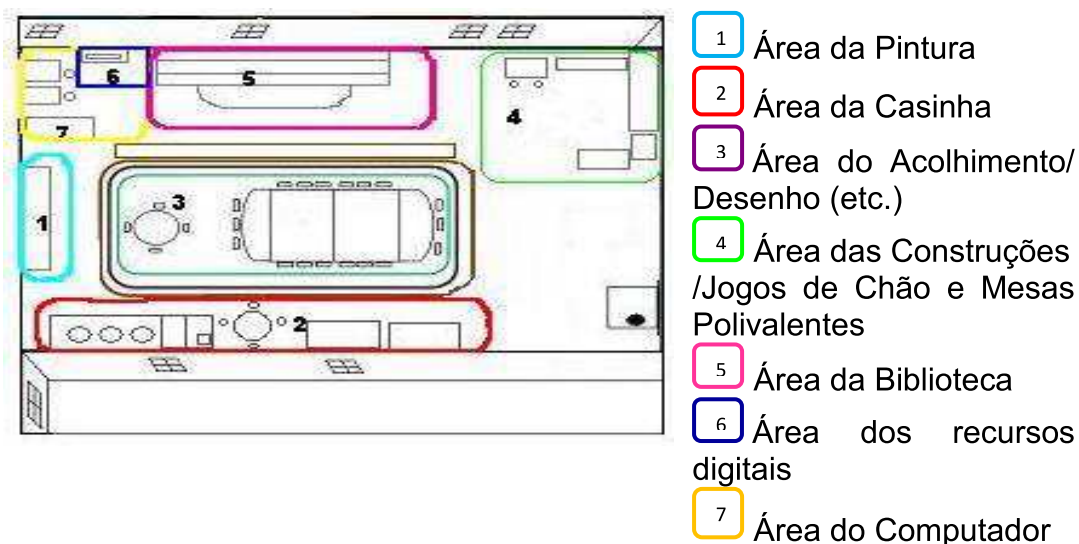
Iniciámos o nosso estudo no Jardim de infância JI1, localizado numa zona rural, numa aldeia a 3km do concelho de Vila Real.

A vida económica da freguesia é bastante diversificada, com a existência de várias atividades: construção civil, comércio, agricultura (predominante), restauração e criação de gado (bovino, suíno, caprino etc.). Na freguesia existem três jardins de infância da rede pública. Os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico têm que fazer a sua escolaridade na cidade de Vila Real.

O JI está sediado no edifício da junta de freguesia, num 1º andar. O JI está vedado a toda a volta com sebes. Na frente do JI, existe um portão de entrada que se encontra permanentemente encerrado para proteção das crianças. No rés-do-chão, traseiras, existe um espaço exterior, o pátio destinado à atividade do JI.1, com um parque infantil adequado para a faixa etária das crianças, que o frequentam. Tem árvores, e está delimitado por uma vedação. No rés-do-chão frente, estão sediados os serviços de junta de freguesia. No 1º andar funciona o jardim de infância, com duas salas, um hall, um corredor, uma arrecadação e duas casas de banho. Na sala (sala 1) funciona a sala de atividades, com as áreas fixas e as áreas flutuantes (de acordo com os interesses das crianças). A sala B é uma sala considerada polivalente: sala de expressões (física-motora, plástica, musical e de refeitório). A sala 1, sala de atividades é retangular, tem luz direta, 7 janelas, 3 mesas grandes ao centro para reunião do grande grupo e de atividades variadas, desenho, plasticina, (etc.), cadeiras, vários placares com trabalhos e informações afixadas nas paredes. As áreas existentes são: da casinha, de acolhimento, de pintura, dos jogos, de biblioteca, a área do computador (2 computadores, 2 impressoras) e área dos recursos digitais (uma televisão, um vídeo, uma aparelhagem, um gravador de CDS, DVDS, VHS). É frequentado por um grupo de quinze crianças maioritariamente masculino de quatro anos inscritos pela primeira vez no jardim de infância:

Quadro 30: N° de Crianças JI1

Idade	Rapazes	Raparigas	Totais
3 anos	4	3	7
4 anos	4	0	4
5 anos	1	3	4
Total: 15 crianças			



Planta 1: JI1 - Sala de Atividades

Os recursos humanos existentes permanentes são a Educadora de Infância referenciada pela letra **S**, e uma Assistente Operacional.

O jardim de infância inicia a sua prática letiva às 9h00 e termina às 15h30m, com intervalo entre as 12he 30m e as 14h00 para o almoço.

### Jardim de Infância - JI2 (sala 1 e sala 2)

O Jardim de infância 2 fica situado numa freguesia dos arredores de Vila Real à mesma distância de 3km. A vida económica é dominada pela agricultura, comércio e serviços. Os serviços públicos existentes a destacar são o Hospital e a Escola de Enfermagem de Vila Real.

Relativamente ao comércio para além da existência de serviços de restauração, destaca-se a feira de gado, de periodicidade quinzenal, onde se comercializa gado, vestuário, utensílios agrícolas, mobiliário, plantas, sementes, etc.; existe também uma feira denominada do Levante, de âmbito concelhio, que se realiza às terças e sextas-feiras.

A Freguesia conta ao nível da Educação Pré-escolar, com um jardim de infância do Ministério da Educação (para crianças dos três aos seis anos de idade). Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico refira-se a existência de uma Escola. Ao nível do Ensino Superior fica situada nesta localidade a Escola Superior de Enfermagem.

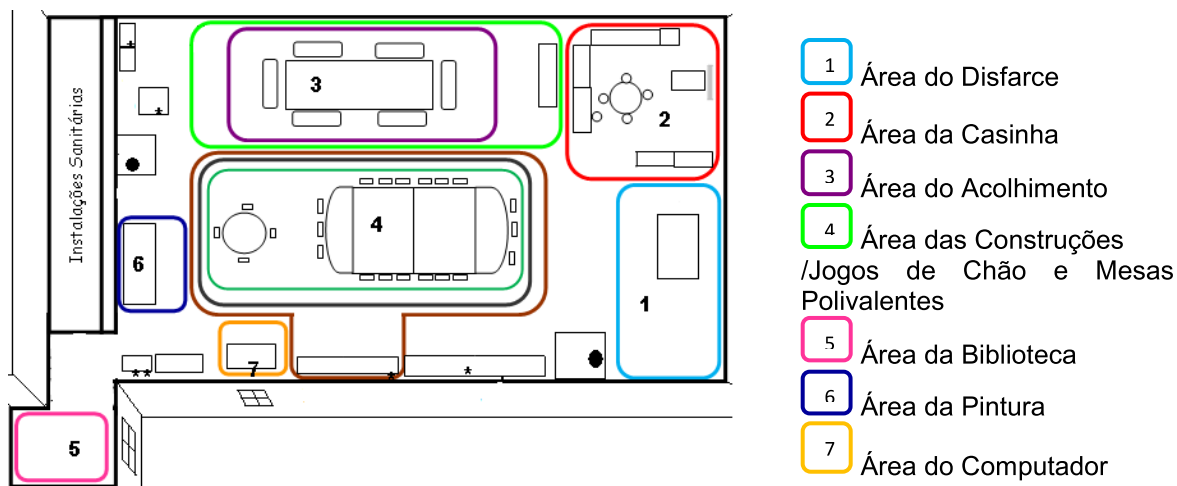
O edifício onde está sediado o JI é constituído por dois pisos. No 1º piso está sediada a sala de atividades do JI2.1 (sala 1 do estudo), sendo o acesso feito por meio de escadas que dão acesso a um coberto frontal. A luz solar não incide diretamente na sala, só tem uma janela de reduzidas dimensões e a porta de acesso que é envidraçada.

#### Jardim de Infância - JI2.1

Dentro do espaço “jardim de infância” só existe a sala de atividades, duas casas de banho e um lavatório. As áreas existentes são: do disfarce, casinha, do acolhimento, das construções (jogos de chão e mesas polivalentes), da biblioteca, da pintura, computador (1 computador, 1 videoprojector, uma tela, câmara fotográfica, uma aparelhagem áudio, 1 impressora). É frequentado por um grupo de dezassete crianças maioritariamente masculino de cinco anos e inscritos e a frequentar pela terceira vez o jardim de infância:

Quadro 31:Nº de Crianças JI2.1

Idade	Rapazes	Raparigas	Totais
3 anos	0	0	0
4 anos	5	2	7
5 anos	6	4	10
Total: 17 Crianças			



Planta 2: JI2 -Sala de Atividades 1

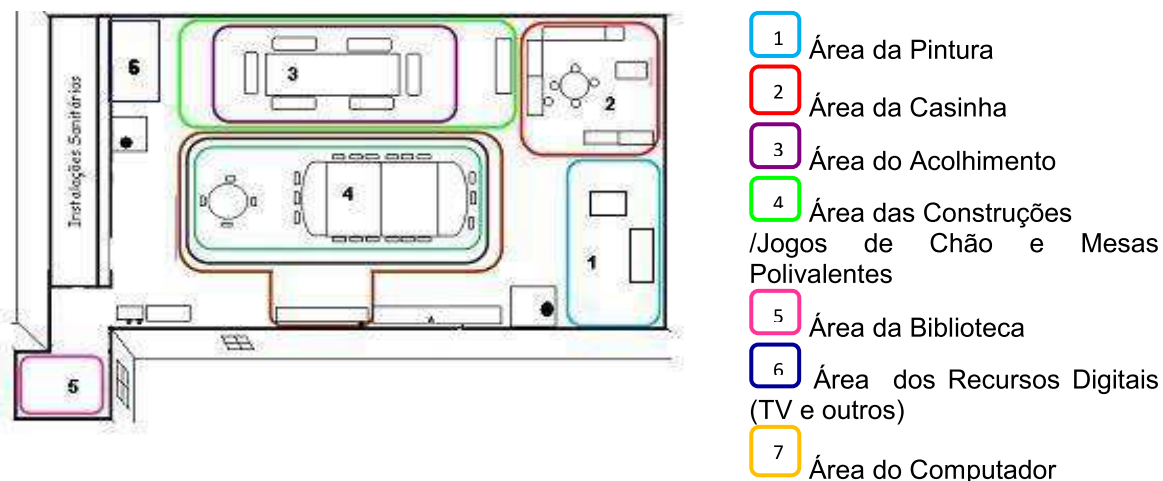
Os recursos humanos existentes são uma Educadora de Infância, referenciada pela letra L e uma Assistente Operacional partilhada com o JI2.2. O jardim de infância inicia a sua prática letiva às 9h00 e termina às 15h30m, com intervalo entre as 12he 30m e as 14h00 para o almoço.

#### Jardim de Infância - JI2.2

No piso do rés-do-chão está sediada a sala de atividades JI2.2 (sala 2 do estudo), esta dispõe de uma rampa facilmente transponível, o que, na eventualidade de existirem crianças com mobilidade reduzida, viabiliza o seu acesso à sala. Uma vez que funciona no mesmo edifício, a luz solar não incide diretamente na sala, também só tem uma janela de reduzidas dimensões e a porta de acesso que é envidraçada. Dentro do espaço “jardim de infância” existe a sala de atividades, duas casas de banho, um lavatório e uma arrecadação. As áreas existentes são: do disfarce, casinha, do acolhimento, das construções (jogos de chão e mesas polivalentes), da biblioteca, da pintura, (uma televisão, um vídeo e uma aparelhagem áudio, 1 computador avariado, uma impressora). É frequentado por um grupo de dezoito crianças maioritariamente masculino de três anos e pela primeira vez:

Quadro 32:Nº de Crianças JI2.2

Idade	Rapazes	Raparigas	Totais
3 anos	9	6	15
4 anos	1	1	2
5 anos	1	0	1
Total: 18 Crianças			



Planta 3:JI2 -Sala de Atividades 2

Os recursos humanos existentes são uma Educadora de Infância, referenciada pela letra **R** e uma Assistente Operacional partilhada com o JI2.1.

O jardim de infância inicia a sua prática letiva às 9h00 e termina às 15h30m, com intervalo entre as 12he 30m e as 14h00 para o almoço.

O espaço exterior destinado à atividade do jardim de infância 2 reduz-se a uma pequena porção de terreno revestido com gravilha fina, onde existem duas árvores. É um espaço contíguo à via pública (por sua vez, pavimentada com paralelo), não estando delimitado por qualquer tipo de vedação.

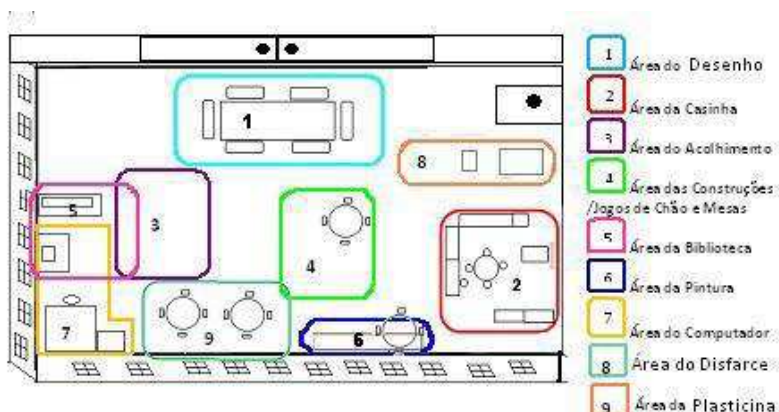
No espaço exterior não existe uma área coberta que permita o livre desenvolvimento da atividade lúdica por parte das crianças, motivo pelo qual em dias frios ou de chuva a atividade no espaço exterior é substituída por jogos de movimento na Sala de Atividades.

### Jardim de infância JI3

Quanto ao jardim de infância JI3, este encontra-se no concelho de Gondomar. O JI está localizado numa zona habitacional rural, num bairro social, de grande precariedade económica e social. Em relação à ocupação profissional, a maioria dos pais das crianças deste estabelecimento escolar estão ligados à construção civil e as mães são domésticas ou empregadas domésticas. O nível socioeconómico é de um modo geral baixo. O JI está situado num edifício residencial, num rés-do-chão cedido pela câmara municipal de Gondomar. Possui duas salas: a sala de atividades, e uma sala polivalente (expressão dramática, plástica, motora e musical com o grande grupo), um gabinete para a educadora, uma cozinha/refeitório, duas arrecadações e dois WC, um para adultos e outro para as crianças. As áreas existentes são: da casinha, do acolhimento, do desenho, da biblioteca, plasticina, do disfarce, da informática, (1 computador, 1 impressora, uma televisão, um vídeo e uma aparelhagem áudio, uma câmara fotográfica), da pintura, das construções e jogos. É frequentado por um grupo de dezassete crianças maioritariamente feminino, de cinco anos de idade e a frequentar pela terceira primeira vez o jardim de infância:

Quadro 33: Nº de Crianças JI3

Idade	Rapazes	Raparigas	Totais
3 anos	1	2	3
4 anos	2	3	5
5 anos	4	5	9
Total: 17 Crianças			



Planta 4: JI3 - Sala de Atividades

Os recursos humanos existentes são uma Educadora de Infância, referenciada pela letra **C** e duas Assistentes Operacionais.

O jardim de infância inicia a sua prática letiva às 9h00 e termina às 15h30m, com intervalo entre as 12h e 30m e as 14h00 para o almoço.

O espaço exterior destinado à atividade do Jardim de infância 3 reduz-se a um pátio nas traseiras do edifício cedido pelo condomínio e adaptado pela câmara municipal. Em dias frios ou de chuva a atividade no espaço exterior é substituída por jogos de movimento na Sala de Atividades.

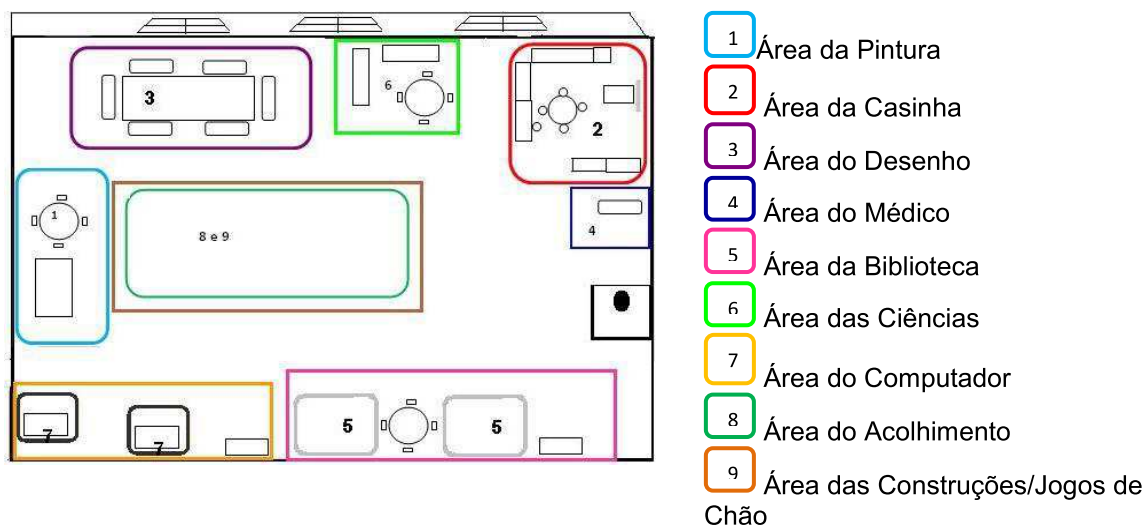
#### **Jardim de infância JI4**

O jardim de infância JI4, também está situado no concelho de Gondomar. O JI está localizado em edifício próprio, vedado, distante da zona habitacional.

No que respeita às profissões, os pais das crianças deste estabelecimento de ensino inserem-se nos setores secundário e terciário. As mães são na sua maioria, domésticas ou empregadas domésticas. Quanto à deslocação de casa para o Jardim de Infância, a grande maioria desloca-se de carro, demorando em média cinco a dez minutos. Este estabelecimento de ensino possui uma sala de atividades, uma sala de educadoras, uma sala polivalente (expressão dramática, plástica, motora e musical com o grande grupo) e onde funciona o prolongamento, ou seja a componente de apoio à família, uma cozinha/refeitório, uma pequena sala de arrumos, dois WC, um para adultos e outro para crianças. Um espaço exterior de recreio e de agricultura/jardinagem. O espaço exterior é embelezado e humanizado por zonas ajardinadas nas quais crescem árvores diversas, algumas de fruto, arbustos, relva e plantas aromáticas. Possui também um parque infantil. As áreas existentes na sala de atividades são: da casinha, do acolhimento, do desenho, da biblioteca, da informática, (2 computadores, 1 impressora, uma televisão, um vídeo e uma aparelhagem áudio, uma câmara fotográfica), da pintura, do médico, das construções e jogos e das ciências. É frequentado por um grupo de dezanove crianças maioritariamente feminino, de três anos de idade e a frequentar pela primeira vez o jardim de infância:

Quadro 34: N° de Crianças JI4

Idade	Rapazes	Raparigas	Totais
3 anos	3	6	9
4 anos	2	2	4
5 anos	4	2	6
Total: 19 Crianças			



Planta 5: JI4 - Sala de Atividades

Os recursos humanos existentes são uma Educadora de Infância, referenciada pela letra **G**, duas assistentes operacionais e uma animadora.

O jardim de infância inicia a sua prática letiva às 9h00m e termina às 15h30m. O prolongamento inicia às 8h30m da parte da manhã até à 9h00m. Da parte da tarde inicia às 15h30m e termina às 18h00m conforme as necessidades dos Encarregados de Educação das crianças. Este serviço é assegurado pela animadora colocada para o efeito mediante protocolo existente entre o Ministério da Educação e a Autarquia. O almoço decorre entre as 12h30m e as 14h00m.

### IV.3 Estudo sobre a exploração e análise de ferramentas e recursos TIC em contexto de formação

Na investigação qualitativa não se esgotam nem a diversidade de estratégias de investigação, nem os tópicos possíveis (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

A formação de educadores deve proporcionar não só momentos de reflexão, mas também deve incidir numa prática acompanhada que motive um aprofundamento de estratégias de inovação e de mudança.

É basilar desenvolver a competência de análise e exploração crítica na utilização das TIC, bem como na seleção de ferramentas apropriadas aos objetivos e atividades educacionais.

#### IV.3.1 Uma caracterização das ferramentas /TIC utilizadas na formação

A implementação das TIC na educação pressupõe a seleção de ferramentas apropriadas aos objetivos educativos das atividades a desenvolver. Uma das componentes de formação dos educadores conforme dado investigativo referido por nós em capítulo anterior, visa o desenvolvimento da competência de exploração e análise de ferramentas com vista à sua integração em atividades educativas com as crianças para compreender o porquê; “controlar” as ferramentas; vencer desafios; concretizar atividades digitais.

As Ferramentas propostas na formação foram ferramentas de produção que permitem realizar:

- Filmes animados;
- Construir histórias em banda desenhada;
- Publicar livros, e ou outros documentos em vários formatos (Álbuns; BD; Catálogos; Livros; etc.)

Para a realização de filmes animados, foi proposta a ferramenta Microsoft Photo Story<sup>27</sup> (Figura 7), um software intuitivo e autoexplicativo que permite a criação de vídeos com imagens, permitindo variadas opções de transição, efeitos e música. Permite ainda incluir narração por voz e texto estático.

---

<sup>27</sup> Disponível em <http://www.microsoft.com/pt-pt/download/details.aspx?id=11132>



Figura 7: Microsoft Photo Story

No que diz respeito à criação de banda desenhada, optámos pela utilização do Hagaqué<sup>28</sup> (Figura 8), um software gratuito desenvolvido pela Universidade de Campinas (Brasil) com o objetivo de criar histórias com fins pedagógicos. Este software disponibiliza imagens e planos de fundo, sendo que o utilizador pode importar também as próprias imagens para utilizar nas histórias.

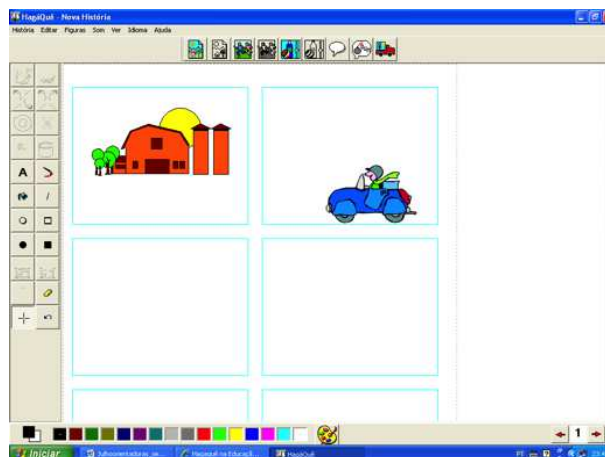


Figura 8: Hagaqué

Para a criação e publicação de e-books, recorremos ao Calaméo<sup>29</sup> (Figura 9), uma ferramenta Web 2.0 que permite publicações e partilha interativa de conteúdos *online*.

<sup>28</sup> <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A11qu%C3%AA>

<sup>29</sup> <http://www.go2web20.net/site/?a=Calameo>



Figura 9: Calaméo

## **Capítulo V- Apresentação e análise de dados**

---



## INTRODUÇÃO

---

“Cumpra-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey, 1959:25).

Com o projeto de investigação que realizámos e tal como iniciámos na introdução do trabalho, é nossa pretensão contribuir para a produção de conhecimento sobre a problemática em estudo, ou seja, sobre a Formação Contínua em Tecnologias da Informação e Comunicação e a sua relação com as práticas pedagógicas dos educadores de Infância, para além de contribuir para o nosso próprio desenvolvimento profissional, pois como formadora, esta investigação constitui-se também uma oportunidade de reflexão e autoformação.

A nossa análise de dados baseou-se na asserção de Bogdan e Biklen (1994, p.205) de que a análise de dados é um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão (...)”. Todo este processo envolveu e consubstanciou-se num roteiro faseado, a saber:

- Organização dos dados;
- Divisão em unidades manipuláveis;
- Síntese;
- Procura de padrões;
- Descoberta dos aspetos importantes.

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p.206) distinguem dois modos de enquadrar as abordagens à análise: “(...) a análise é concomitante com a recolha de dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos.” E a outra “abordagem envolve a recolha dos dados antes da realização da análise.” Ou seja a análise é feita após a recolha de dados. Nós, na qualidade de aprendiz em investigação científica, utilizamos a via mais formal “para quando a maior parte dos dados tiverem sido recolhidos”(Op. cit.).

O resultado da análise que passamos a apresentar diz respeito aos dados recolhidos num primeiro momento na fase exploratória (111 inquéritos por questionário) e posteriormente serão apresentados, analisados e discutidos os dados referentes às duas etapas de observação de duas realidades, antes e depois da formação (10 notas de campo para cada um dos JI), dados acerca da

formação (cinco inquéritos por questionário submetidos aos educadores das realidades em estudo) e as cinco entrevistas feitas aos mesmo educadores.

### **V.1. Os procedimentos e instrumentos de análise**

A respeito da análise de dados Miles e Huberman (1994) propõem um modelo interativo que consiste em três componentes:

1) A redução dos dados (*data reduction*), refere-se ao processo de seleccionar, focar, simplificar, abstrair e transformar os dados. A codificação e a análise dos dados permitirá ao investigador, decidir qual é a nova informação que é necessário recolher e onde pode ser encontrada, para dessa forma desenvolver a teoria emergente. A redução de dados realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação;

2) A apresentação dos dados (*data display*), a informação é reunida, organizada e condensada de forma a permitir tirar conclusões e atuar. Para a exposição dos dados recorre-se a figuras e matrizes, técnicas próprias desta fase de análise qualitativa;

3) A interpretação e verificação das conclusões (*conclusion drawing/verification*) consistem na atribuição de significado aos dados, a partir de uma representação síntese. “Trata-se de extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições” (Miles e Huberman). Os autores também referem a possibilidade de não aparecerem conclusões “finais” até os dados estarem todos concluídos, mas desde o início da recolha o investigador começa a decidir o que as “coisas” significam, a notar (i)regularidades, padrões, explicações, fluxos causais e proposições. As conclusões também são verificadas no procedimento do investigador que pode ser breve ou minucioso e elaborado.

Nesta investigação utilizamos duas técnicas de análise de dados: a análise documental e análise de conteúdo.

A análise documental embora pouco explorada não só na área da educação como em áreas da ação social, pode constituir uma técnica muito valiosa de abordagem de dados qualitativos, como complemento das informações obtidas pelas técnicas referidas anteriores. Segundo Caulley (1981) a análise documental, procura identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974, p.187). Os documentos recolhidos representam uma fonte “natural” de informação contextualizada, que no nosso

estudo se referem aos documentos consultados que incluem toda a variedade de material disponível: memorandos, registos, portefólios, relatórios, legislação, etc.

Quanto à análise de conteúdo, e de acordo com Bardin (2009) é um método que consiste na “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, que tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” e com diferentes etapas que procuramos seguir: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (idem, p.95). Para Vala (1986, p.104) a finalidade da análise de conteúdo “será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Contudo na análise de conteúdo o texto pode conter muitos significados tal como referem Olabuenaga e Ispizua (1989, p.186):

- a) O sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o verdadeiro sentido percebido pelo leitor;
- b) O sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- c) Um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- d) Um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

A interpretação do texto fica sujeita à percepção do investigador. De acordo com Lessard-Hébert et al (2010, p.144) “a análise de conteúdo; é uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas”.

No presente estudo, para tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, que segundo a asserção de Bardin (2009, p.33), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações...e onde são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para uma melhor organização pessoal, elaboramos a análise das entrevistas por etapas, sendo que na primeira etapa, estudámos o *corpus* de análise, os protocolos das entrevistas. Na segunda etapa, atentos ao referencial do quadro conceptual e/ou teórico em que as questões se situavam, e tendo em conta a natureza interpretativa do estudo, procedemos à leitura flutuante das descrições, das respostas dos sujeitos entrevistados permitindo-nos destacar alguns temas e/ou assuntos que nos permitiram fixar em reflexões centrais. De

seguida procedemos à elaboração de uma grelha de elaboração de categorias (Anexo 8) e cumprimos o princípio da exaustividade, em que todo o material deve ser analisado. Esta etapa é de relevante importância em todo o processo de análise, na medida que “a categoria está adaptada ao material de análise e pertence a um quadro teórico definido” (Bardin, 2009, p.148)

Nas grelhas de análise identificámos nos discursos dos sujeitos as passagens mais relevantes para cada uma das questões formuladas na entrevista. Deste modo emergiram as categorias referentes às cinco entrevistas.

A construção das categorias foi um processo em crescendo até um resultado definitivo de categorização. No início do processo de análise criámos uma primeira grade de categorização que foi evoluindo e aumentada à medida que efetuávamos uma leitura mais profunda e crítica dos conteúdos das entrevistas (Quadro 35).

<b>Categorias de análise</b>
<b>(A) Caracterização dos contextos do estudo:</b>
(AE) Jardim de Infância
(AAE) Alunos
(AE) Educadora
<b>(B) Conceções sobre a utilização das TIC na sala de atividades:</b>
(BP) Posição face à formação TIC
(BPT) Papel das TIC
(BPEd) Papel do Educador
(BPE) Práticas de ensino
(BDP) Desenvolvimento profissional
<b>(C) Alunos</b>
(CA) Atividades realizadas pelas crianças com recurso às TIC
➤ Reação
➤ Autonomia
➤ Propósito
➤ Motivação/satisfação
➤ Empenho
➤ Constrangimentos
➤ Partilha/entreaajuda
➤ Aprendizagem
➤ Igualdade
<b>(D) As TIC no ensino-aprendizagem</b>
(DR) Recursos mobilizados
(DO) Opinião dos educadores
(DOC) Constrangimentos
(DOP) Possibilidades
(DUP) Utilização

Quadro 35:Grelha de Categorização

## V.2. Conhecimento e formação dos educadores: um estudo exploratório

Conforme referimos, o questionário respondido pelos 111 educadores, para além da caracterização anteriormente apresentada no capítulo IV, possuía três grandes dimensões: utilização pessoal das TIC, formação em TIC, e utilização das TIC em contexto educacional.

No que diz respeito à utilização pessoal das TIC, a quase totalidade dos respondentes (97% dos 90 respondentes) tem computador pessoal.

Quanto à utilização que os educadores fazem do computador, foi solicitado que de entre doze opções, seleccionassem aquelas que considerassem mais adequadas. As opções mais escolhidas foram “posso endereço pessoal de correio eletrónico” e “frequentei cursos ou ações de formação contínua na área das TIC” (98,73%). A opção menos escolhida (1,27%) foi “não uso o computador” (Gráfico 5).

Estes dados chamam a atenção para a universalidade do acesso ao uso dos computadores pessoais e da vasta oferta formativa em TIC que aconteceu no passado, que conforme foi anteriormente referido, constituiu-se uma das prioridades ministeriais.

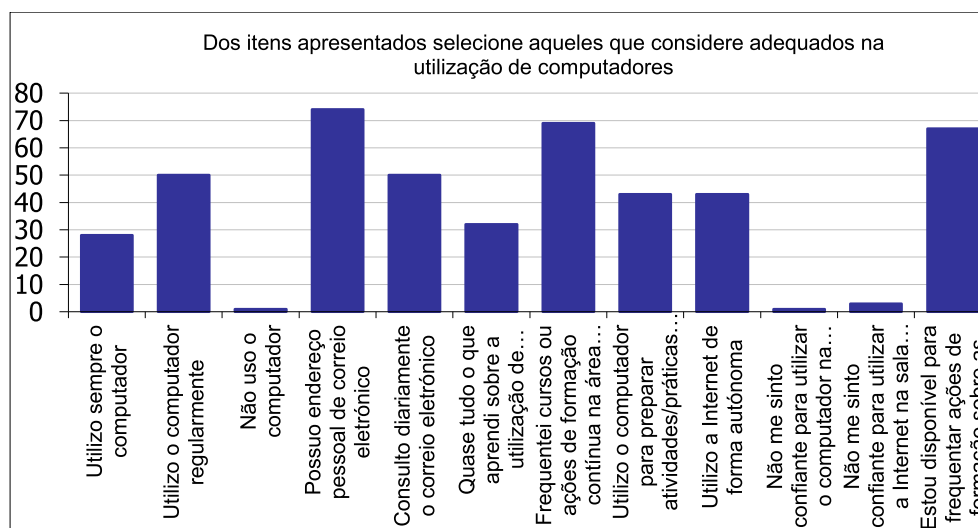


Gráfico 5: Utilização pessoal do computador

Parece haver alguma individualização na utilização dos recursos o que não invalida a abertura para outras funcionalidades mais colaborativas, uma vez que ainda não é significativa a participação em fóruns ou espaços de reflexão. Dos 90

respondentes, apenas 10% afirmam participar nestes espaços, sendo que 21% ponderam vir a participar. Os restantes 69% afirmam não fazerem parte destes espaços de discussão e partilha.

Entrando na segunda dimensão abordada no questionário, a formação em TIC, os educadores foram inquiridos acerca da influência das TIC na formação, influência da formação na prática educativa, perceção acerca da última ação frequentada e as modalidades de formação contínua que consideravam mais adequadas às suas necessidades.

As respostas demonstram que é consensual as TIC influenciarem a qualidade da formação (Gráfico 6).

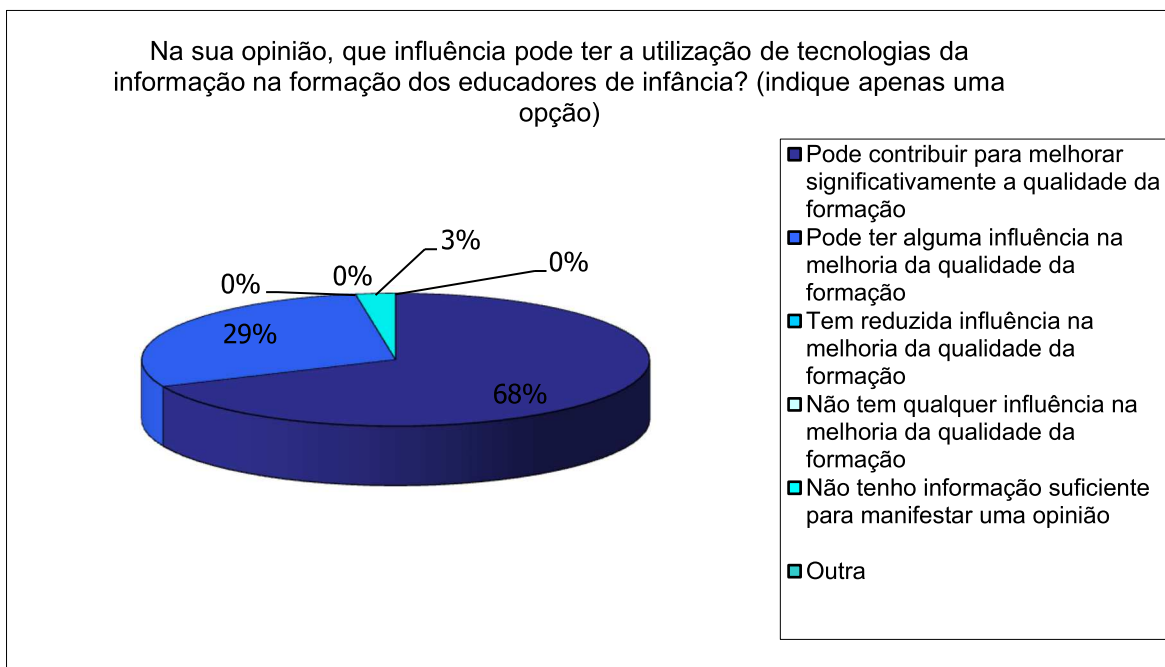


Gráfico 6: Influência das TIC na formação

No que se refere à influência da formação em TIC na prática educativa, a quase totalidade dos respondentes (97,47%) reconhece que a formação pode contribuir para a melhoria significativa da qualidade da utilização das TIC, através do estímulo à sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem, em contexto de sala de atividades. Os restantes 2,53% não manifestou opinião, por falta de informação.

Quando questionados acerca da última formação frequentada, numa escala de 0 a 5, a totalidade dos item foram avaliados positivamente (entre 4 e 5).

Os itens melhor avaliados foram a orientação dos formadores, o cumprimento dos objetivos da formação, a relevância do tema e a contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais. Relativamente aos itens com pior classificação os respondentes referiram as instalações, a duração da formação, a adequação ao nível de conhecimentos e o impacto na aprendizagem dos alunos.

Estes dados refletem que apesar de estarem satisfeitos, de uma forma geral, com a última formação frequentada, ainda sentem necessidade de uma maior adequação às suas características e às especificidades do seu nível de ensino para que esta tenha impacto na sua prática educativa. As modalidades de formação mais selecionadas foram o curso/módulo (1ª opção) e a oficina (2ª opção).

Quanto à última dimensão, utilização das TIC em contexto educacional, os educadores foram questionados acerca dos recursos tecnológicos, da organização da atividade, da importância da utilização das TIC, da mudança nas práticas pedagógicas e dos constrangimentos sentidos.

Relativamente aos recursos tecnológicos, dos 95 respondentes, 82 afirmam ter computador na sala de atividades (86%), sendo que os restantes 14% ainda não têm computador. As ferramentas de produção, informação e comunicação mais utilizadas foram o CD-ROM, o Paint, o DVD (100%). As menos utilizadas foram o Photo Story e o Hagáquê (3%). Convém ressaltar que esta opção permitia múltiplas respostas.

A organização da atividade estava dividida entre o trabalho direto do educador com as crianças e o trabalho autónomo destas. As opções mais escolhidas diziam respeito ao trabalho em pares (com e entre as crianças), perfazendo um total de 32% e 31%, respetivamente. A opção menos escolhida foi a que dizia respeito ao trabalho individual da criança (6%), conforme se pode verificar no gráfico 7.

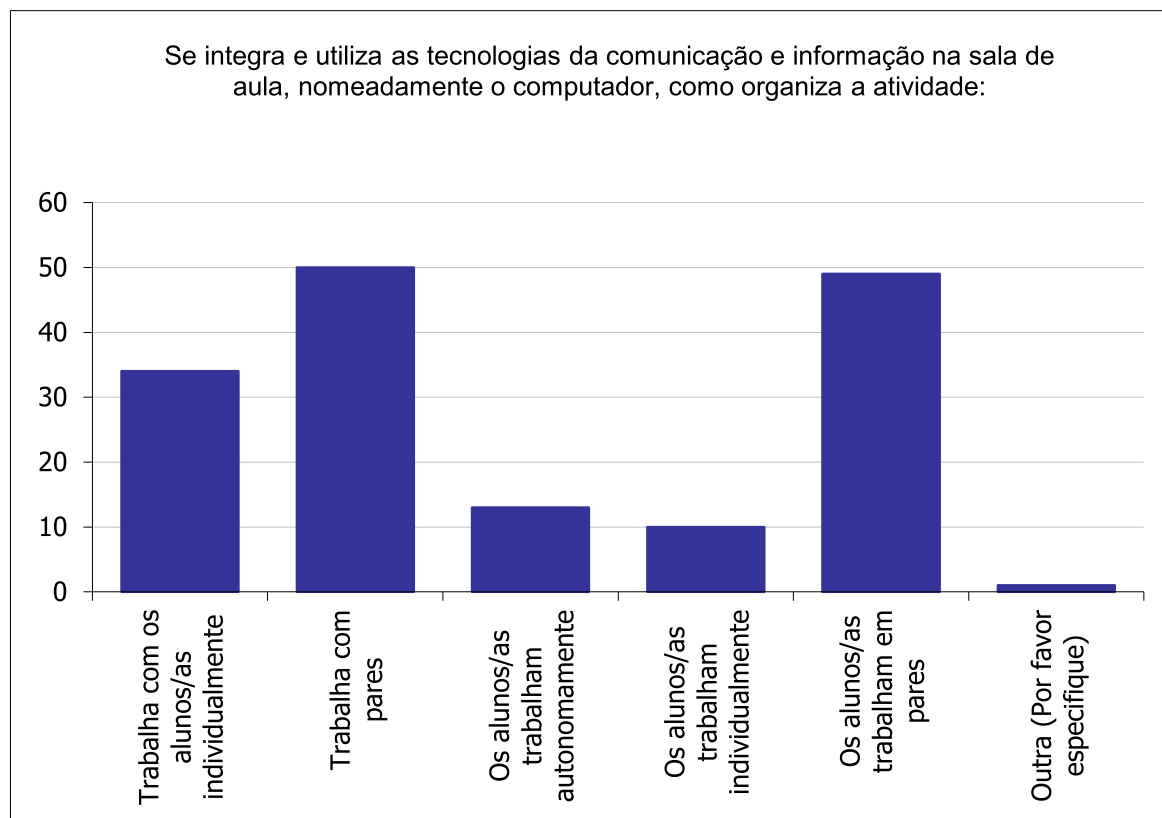


Gráfico 7: Organização da atividade

A grande maioria dos inquiridos (95%) considera indispensável e importante a utilização das TIC na aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, sendo que apenas 1% não considera importante e os restantes 3%, não manifestaram opinião.

Quanto à perceção acerca das mudanças na prática pedagógica proporcionadas pelo recurso às TIC, verificámos que 95% dos 79 respondentes afirmam que se verificaram mudanças e os restantes 5% consideram que não houve qualquer alteração.

No que diz respeito aos constrangimentos sentidos, os educadores poderiam escolher até 5 razões pelas quais os educadores não utilizam as TIC na sala de atividades. As razões mais escolhidas foram “insuficiente formação” e “falta de conhecimentos técnicos”, totalizando 93,67% (Gráfico 8).

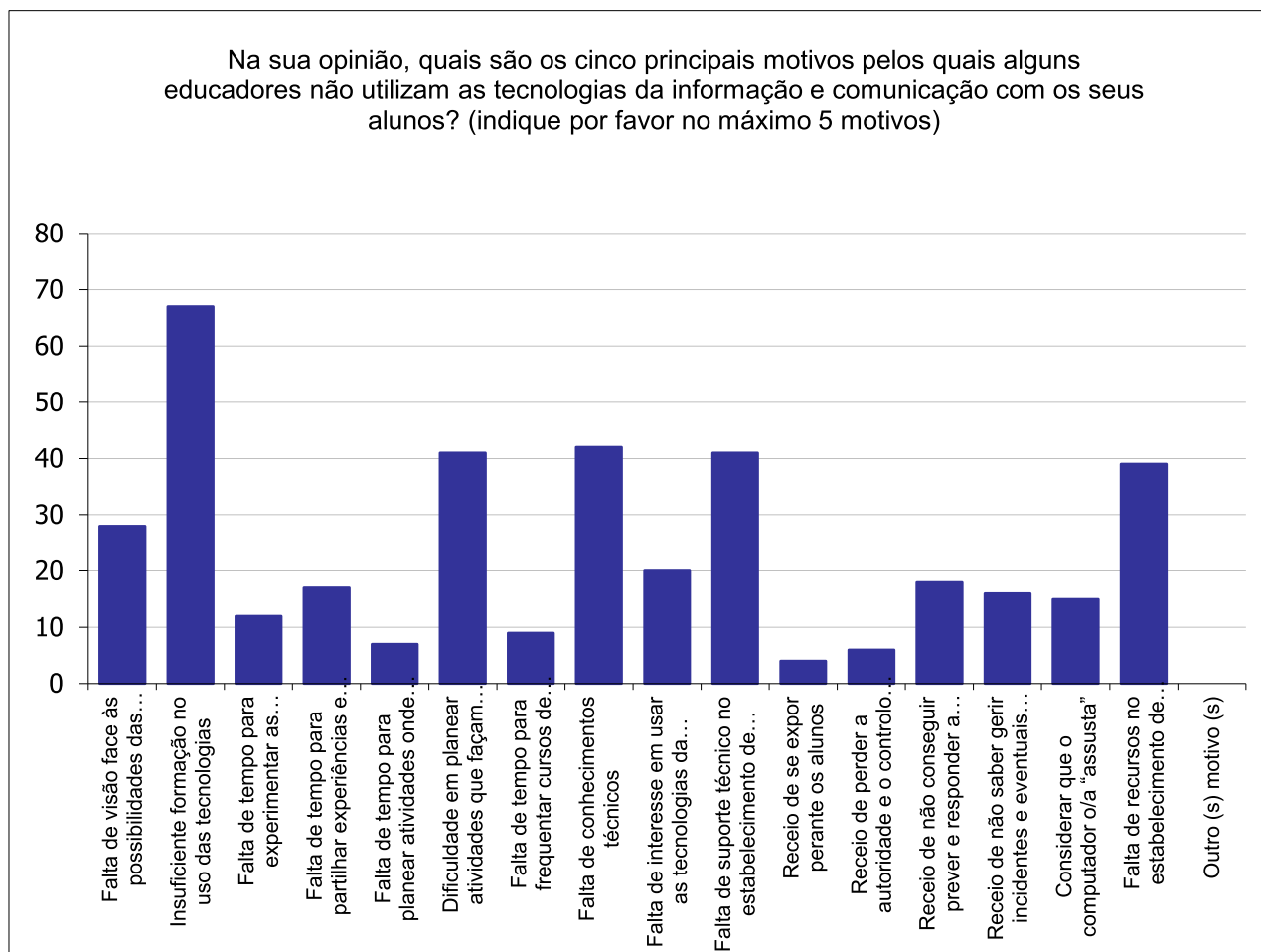


Gráfico 8: Constrangimentos sentidos pelos educadores

Os dados apresentados nesta dimensão evidenciam que os educadores consideram as TIC indispensáveis e que estas provocam mudanças na sua prática pedagógica. Têm alguns recursos, mas sentem necessidade de formação a nível do uso das tecnologias.

A análise das respostas do questionário permitiu-nos a seleção dos educadores que foram incluídos nas etapas posteriores da investigação, bem como a escolha inicial das ferramentas a serem privilegiadas na formação.

Após a análise dos dados obtidos neste estudo exploratório, centramo-nos nas realidades apresentadas de forma a aprofundar os conhecimentos acerca **(1) das competências dos educadores de infância sobre os modos de exploração das TIC em contexto de sala de aula; (2) do contributo da formação nas práticas dos educadores de infância; (3) das possibilidades e os constrangimentos do uso das TIC nas atividades educativas do pré-escolar.**

### **V.3. Competências dos educadores de infância sobre os modos de exploração das TIC em contexto de sala de aula**

Para dar resposta ao objetivo de conhecer as competências dos educadores sobre os modos de exploração das TIC em contexto de sala de atividades, recorreremos à apresentação e análise dos dados provenientes dos questionários da fase exploratória, das observações e das entrevistas.

Dos educadores que responderam ao questionário, 84% afirma ter certificação em TIC de nível 1. De acordo com o PTE:

“A formação deste nível é, assim, iminentemente, residual, visto que a maioria dos docentes a pode obter por via dos vários mecanismos e percursos previstos. Não se considera, por isso, prioritária a realização de ações de formação de nível 1, a cuja necessidade se perspetivará melhor após a realização da formação de nível 2” (Programa de formação, 2010, p.2).

Houve, ainda, 11% de respondentes a afirmar que possuem certificação de nível 2, apesar de não se ter efetivado esta certificação devido à descontinuidade do projeto por mudanças governamentais. Acreditamos que este facto se deve ao desconhecimento da medida por parte destes educadores, nomeadamente no que diz respeito aos graus de certificações.

Ainda relativamente à certificação em TIC, 5% dos inquiridos afirmam não ter certificação. Há, contudo, uma grande percentagem de educadores (80% de 92 respondentes) que afirmam ter formação não certificada nesta área.

Na observação realizada na fase anterior à formação não foi possível recolher muitas evidências das competências das educadoras sobre os modos de exploração das TIC em sala de atividades, uma vez que as atividades observadas não foram previamente sistematizadas e integradas no contexto educativo, mas ocorreram naturalmente e de forma espontânea, maioritariamente jogos, atividades lúdicas, pintura e edição de texto (cópias). As crianças muitas vezes, aos pares, interagem com autonomia.

“Quando a educadora avisou para arrumarem, gravaram o documento com o nome de uma das meninas. Estas atividades foram realizadas sem a ajuda e sem a supervisão da educadora” (NC1- J11.1).

A postura observada das educadoras que participaram do estudo era predominantemente de organização do espaço e das idas aos computadores, chamada de atenção aos cuidados a ter com os equipamentos. Apesar de não

terem uma intervenção muito direta, mostravam-se disponíveis a colaborar com as crianças e a dar indicações acerca dos procedimentos a adotar.

“Dois meninos querem trabalhar no computador. Jogar o jogo “O Meu Baú dos Brinquedos”. A Educadora autoriza. (...) A Educadora pergunta se precisam de ajuda. Respondem que não. Introduzem o CD e começam a jogar. A Educadora vai supervisionando a atividade, ao fim de 10 minutos sugeriu que trocassem de posição. (...) A menina pediu à Educadora para tirar o CD porque queria ir para o desenho. A Educadora explicou à menina todo o processo, como tirar o CD, como colocar os dedos, no CD, o CD na caixa e como aceder ao programa de desenho, o Paint” (NC 1 – J13).

Da análise de conteúdo das entrevistas, podemos reconhecer, igualmente, a autonomia do trabalho das crianças, sendo que cabe ao educador o papel de “gestor” dos processos de utilização dos recursos.

(...)fizemos um calendário e então havia duas crianças que iam, duas no período da manhã, duas no período da tarde. Portanto, distribuídas pela semana (...) Quanto aos jogos, eles fazem sozinhos. Introduzem e mudam e tiram os jogos sozinhos (Entrevista, educadora S).

A posição dos educadores evidencia a interseção de diferentes tipos de conhecimento, nomeadamente o pedagógico e o tecnológico (Koehler e Mishra, 2006; 2009), em prol da aprendizagem através da mobilização e integração de recursos em sala de atividades. Na asserção de Prensky (2001) as crianças “nativas digitais” são capazes de desencadear os próprios processos de aprendizagem desde que estejam num ambiente que as estimule.

Por outro lado, observamos, também, educadores que referem preferir serem eles a trabalhar com os equipamentos, devido ao receio de que as crianças os danifiquem (Figura 10).

“...a máquina fotográfica já pus na mão dos meninos mas tenho muito receio. Mas já pus em alguns meninos (...) O projetor multimédia não. Televisão e vídeo, quem toca somos nós, não são os meninos. Tenho receio de avarias” (Entrevista, educadora L).



Figura 10: Educadora a retirar CD-ROM

Esta forma de utilização das TIC contraria Hattie (2001) quando refere que os educadores devem adotar métodos e estratégias de ensino, bem como elaborar, usar e reutilizar recursos que possam contribuir para o sucesso educativo.

#### **V.4. O contributo da formação nas práticas dos educadores de infância**

Para conhecermos o ponto de vista dos educadores acerca do contributo da formação contínua nas práticas dos educadores enquanto formandos, recorreremos aos dados obtidos através da entrevistas, das respostas ao questionário submetido após a formação por nós planeada e das notas de campo feitas na observação pós-formação.

Durante as entrevistas, foram feitas referências à formação na área das TIC. Foi destacada a sua importância por 5 educadores devido à novidade com o intuito de reconhecimento do interesse em preparar os alunos para o futuro, como se pode constatar em:

“É importante que haja formação na parte das TIC, porque é uma nova ferramenta de trabalho. Mesmo para as crianças se habituarem ao futuro” (Entrevista, educadora S)

Relativamente à tipologia da formação, os educadores entrevistados referiram que a formação deve ser mais voltada para o pré-escolar e que deveria haver formação destinada às crianças ou que as envolvesse:

“...E era importante que houvesse mesmo uma técnica para vir mesmo trabalhar com os miúdos, porque nós não podemos estar permanentemente no computador com eles a explicar, porque há outro tipo de trabalhos, outras áreas para se trabalhar no jardim” (Entrevista, educadora S).

“Necessidade de formação específica para educadores e com aplicação prática”. (Entrevista, educadora L)

“Não, porque a formação é mais para mim do que propriamente para eles.

nenhuma destinada para crianças (...)era importante, coisa que não tem havido, nem nunca frequentei” (Entrevista, educadora S)

As opiniões expressas sugerem que os educadores entrevistados veem o computador como “mais uma atividade” ou “mais uma área a trabalhar” o que exige tempo, conhecimentos e dedicação. Uma vez que aparentemente não o veem integrados nas outras tarefas ou áreas do conhecimento, este trabalho poderia ser delegado a um profissional especializado, “uma técnica”.

Parece-nos que, conforme os dados obtidos no estudo exploratório, as formações previamente frequentadas pelos educadores não eram adequadas ao nível de conhecimentos do pré-escolar, pelo que se traduziram pouco impacto na sua ação prática de ensino-aprendizagem com as crianças. O que nos leva a depreender que o modelo predominante de formação é o tradicional que é aplicado indistintamente a todos os professores dos diferentes níveis de ensino (Nóvoa, 2002)

Associado a este dado, reiteramos a referência sobre a utilização do questionário como instrumento de recolha de dados junto dos formandos envolvidos na ação de Formação, dos quais analisamos apenas os relativos aos sujeitos envolvidos no estudo, ou seja, 5 educadoras.

Os formandos fizeram uma avaliação global, expressa no inquérito no final da sessão. Os cinco inquéritos analisados para o estudo pertencem às cinco educadoras. O questionário é constituído por três partes. A I parte diz respeito a identificação geral do formando, e é constituída pelos seguintes itens: Grupo etário; anos de serviço docente; setor de ensino e nível de ensino. A II parte do questionário refere-se à apreciação da ação de formação e a III parte é composta por duas questões, (1) “A formação correspondeu às expetativas iniciais?” e (2) “De que forma vai implementar na sala de atividades/aula, o que aprendeu nesta formação?”

Apreciação da ação de formação (II parte do inquérito)

Quanto à duração da ação, o questionário contemplava três tipos de resposta: (excessiva; adequada e insuficiente). Verificamos que 2 educadores responderam que a formação foi insuficiente e 3 que teve a duração adequada.

No que se refere ao interesse dos assuntos tratados, este ponto contemplava quatro indicadores de opção exclusiva: (Muito; Algum; Pouco;

Nenhum). Todos os educadores responderam que foram muito interessantes (100%).

Sobre a Utilidade dos conhecimentos adquiridos contemplava quatro tipos de resposta: (Muito; Algum; Pouco; Nenhum). A opinião foi unânime na resposta, muita utilidade (100%).

Quanto à metodologia utilizada pelo formador, esta questão contemplava três tipos de resposta: (Boa; suficiente e fraca). Dos cinco respondentes, 4 responderam que a metodologia utilizada pelo formador foi boa e 1 suficiente.

A classificação da ação permitia quatro opções de resposta: (Muito boa; Boa; Média e Fraca). Das cinco respondentes, três responderam que a ação foi muito boa e duas boa.

Sobressai a indicação dada pelos formandos de que a formação teve a duração adequada (60%), foi interessante (100%); adequada às suas necessidades contribuindo para aumentar o seu grau de conhecimento (100%); que a metodologia utilizada foi boa (80%); e a classificação final atribuída à ação foi muito boa (60%) e Boa (40%).

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos concluir que a apreciação dos formandos relativamente à formação foi bastante positiva.

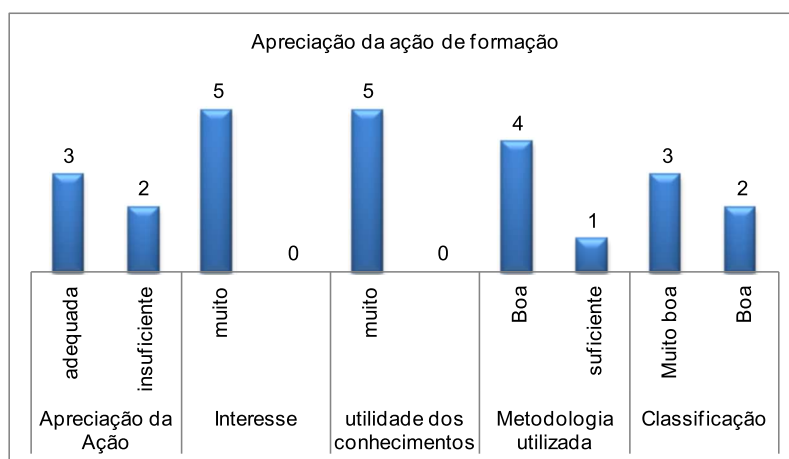


Gráfico 9: Apreciação da formação

Na parte III do inquérito, de respostas abertas em (outras considerações: "A formação correspondeu às expectativas iniciais?"), os respondentes posicionam-se da seguinte forma:

- "Pouco tempo para explorar";
- "Sim, embora considere pouco tempo para consultar/explorar e questionar o formador";
- "Sim, será útil em contexto de jardim de infância";

- “A formação superou as expectativas, abrindo um leque de novas possibilidades de exploração do meu trabalho enquanto educadora”;
- “Gostei muito de conhecer novos programas que irei utilizar nas minhas atividades e são úteis”.

Pelas várias respostas obtidas, podemos verificar a utilidade e da importância da ação em que os respondentes participaram de forma implicada.

A segunda pergunta deste dispositivo, questionava “De que forma vai implementar na sala de atividades, o que aprendeu nesta formação”?

- “Primeiro vou explorar mais os programas, ver como funcionam os itens e por aí fora. Com as crianças, na nossa sala do jardim de infância vamos criar histórias, explorar imagens, levá-los ao desenvolvimento da sua criatividade e imaginação”.
- “Pretendo, numa primeira fase, explorar as ferramentas de um modo sistemático e mais aprofundado; num segundo momento pretendo explorar as ferramentas com as crianças, valorizando as suas produções”.
- “Apresentação de trabalhos em reuniões de pais e encarregados de educação. Trabalho diário com as crianças”.
- “Vou continuar o trabalho que venho fazendo na área das tecnologias, explorando os programas apresentados com mais qualidade uma vez que já conhecia alguns mas ainda tinha dúvidas. Agora é só uma questão de experimentação tentativa/erro poderei aprender com as crianças mais sobre o programa e aproveitar todas as suas capacidades”.
- “Em edição de histórias criadas e recriadas pelas crianças”.

Como se pode depreender dos discursos das educadores, há uma intenção generalizada de explorar as ferramentas e, posteriormente, utilizar os recursos com as crianças. Na observação realizada após a formação, foi possível identificar situações em que a educadora faz a mediação do trabalho com as ferramentas TIC de forma integrada com os demais conteúdos trabalhados em sala de atividades.

“A educadora perguntou “então o queremos saber?” duas crianças responderam “então como temos que tratar do gato, não é?” a educadora foi explicando todo o processo, “estou a abrir a internet, para ir ao Google e depois escrevo aqui: cuidar do meu gato, agora clico na tecla enter e esperamos”. Acedeu ao site Cuidar do seu gato: Arca de Noé. (<http://arcadenoe.sapo.pt/>), apareceu uma imagem de um gato, as crianças bateram palmas. A educadora pediu muita atenção, pois ia ler o que estava escrito, no site para depois perguntar aos meninos, para ver se eles tinham estado atentos, para tratarem muito bem do gatinho. Terminada a leitura a educadora colocou algumas questões ao grupo. Depois pesquisou no youtube vídeos sobre animais domésticos, o gato. Encontrou um vídeo com alguns gatos a brincarem, as crianças estavam entusiasmadas com a vida do gato” (NC9-JI1, EI-S).

Observou-se, ainda, situações em que a educadora intercedeu ao propor recursos mais apropriados para a realização da tarefa. Cabe-nos ressaltar que o recurso proposto foi trabalhado no contexto da formação.

“Uma menina e um menino vão para o computador, selecionam o Paint e começam a desenhar, a menina vai chamar a educadora para vir gravar o desenho, se não desaparece tudo, ..., a educadora vai ajudá-los e fica com as duas crianças a tentar perceber o que é eles estão a desenhar, ”a história, professora”. A educadora desafia os meninos a escreverem a história em banda desenhada no programa Hagáquê. As crianças ficam entusiasmadas e começam a preparar a história. “Então vocês ditam, eu escrevo muito bem e depois mostramos aos meninos, pode ser?” “pode” responderam e continuaram os três a fazer a história até à hora de saída” (NC6-JI2.1, EI-L).

A partir do discurso das educadores/formandas e das situações observadas, pode inferir-se que esta formação teve impacto na motivação para novas explorações de programas, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, com um maior incremento das ferramentas TIC em sala de atividades (Figura 11).



Figura 11: Educadora a interagir com as crianças que estão a trabalhar no computador

Face ao exposto, parece podermos afirmar que o modelo construtivista de formação em contexto de sala de atividades pode mudar a prática educacional, como refere Nóvoa (2002) uma vez que parte de uma reflexão contextualizada para a necessidade de formação com a regulação da prática.

### **V.5. Possibilidades e os constrangimentos do uso das TIC nas atividades educativas do pré-escolar**

Neste ponto, abordamos as conceções acerca da utilização das TIC pelos educadores de infância, de forma a identificar o papel que atribuem às TIC, as possibilidades e os constrangimentos sentidos e as atividades realizadas pelas crianças. Por razões substantivas da análise recorreremos aos dados obtidos

através da entrevista feita às educadoras participantes do estudo e da observação direta feita antes e depois da formação.

O primeiro contato que as educadoras tiveram com as TIC ocorreu de forma diversa. Foi proporcionado por projetos em parceria com universidades (2 educadoras) ou autonomamente, “sozinha, isolada a trabalhar com as crianças...” (educadora G).

A totalidade das entrevistadas considera as TIC uma área fundamental, útil e, inclusive, já incorporaram a sua utilização a nível pessoal e profissional:

“Comunicação com os colegas... documentação toda entregue por correio eletrónico...” (educadora S)

“Associo aos mails, Internet, PowerPoint... não estava sensibilizada” (educadora L)

“Comunicação profissional... por correio eletrónico...” (educadora R)

“(...)uma área que deve ser, se calhar, reforçada, ... mas é uma com muita riqueza a nível de aprendizagem ou que poderá ser”. (educadora L)

“É uma vantagem, é mais uma ferramenta” (educadora L)

A nível das possibilidades de utilização, para além das anteriormente referidas, destacaram a questão ecológica e as possibilidades ao nível do desenvolvimento da literacia oral e escrita.

Até acaba por ser mais económico porque não se gasta papel. Porque fazer um registo, mostrar, por exemplo, numa reunião de grupo, mostrar o trabalho que foi feito, por aquele ou por aquele grupo de alunos aos restantes, facilita muito. E hoje em dia, um dossiê digital, futuramente, poderá ser possível .... A própria informação de avaliação de final de período já é disponibilizada a nível digital (educadora R)

A área do vocabulário é muito mais alargada (educadora R)

(...)conhecimentos através da Internet, independentemente dos jogos que possam fazer, da utilização do “Paint”, a fazerem desenhos e escreverem no “Word”, que eles escrevem o nome deles. Portanto, esta aprendizagem das letras, por isso é que eu digo que no pré-escolar as crianças não saem de lá a ler e a escrever, mas têm uma noção muito grande do que são as letras e as palavras e o computador pode ajudar muito, nas letras maiúsculas e minúsculas, nos tipos de letras, os números, os espaços entre as palavras, potencial do computador (educadora G).

Da análise das narrativas das entrevistas, destaca-se a vertente pessoal e profissional e o uso das TIC enquanto ferramenta, em detrimento das possibilidades pedagógicas enquanto meio enriquecedor do processo comunicativo.

Em relação aos constrangimentos sentidos, as respondentes referem a falta de meios e as dificuldades sentidas da sua utilização em sala de atividades.

(...) tenho receio... quem toca somos nós (educadora L).

“Acompanhar os meninos é muito difícil ... não tenho outra ajuda” (educadora L)..

“Não há Internet” (educadora R).  
(...) o nosso material é que muitas vezes não é de grande qualidade. ...  
“Porque bloqueia, porque a impressora não imprimiu, porque não conseguimos mexer o rato e não há nada a fazer. É desligar e voltar a ligar ... não temos Internet” (educadora L).  
“ (...) difícil para o próprio educador conseguir gerir a sala de aula, tendo tempo para fazer este trabalho tão individualizado que necessita... são aparelhos que estão ligados à eletricidade, eu acho que há aqui alguma preocupação acrescida... algum receio que se lembrem de explorar mais profundamente o computador e que isso tenha assim algumas consequências menos agradáveis” (educadora C).  
“... ter que resolver os meus problemas com o computador, com uma formação muito básica sobre TIC... sem ter ninguém que me apoiasse (educadora G).

Conforme se pode depreender das narrativas, ainda persiste o receio, a preocupação e a dificuldade em resolver os problemas técnicos e de mau funcionamento dos equipamentos. Referem, ainda, a falta de apoio “humano” e as dificuldades em gerir a sala e de dar apoio aos alunos. Tal facto contraria Prensky (2001) quando refere que os professores “imigrantes digitais” estão capacitados para darem respostas e fazerem das TIC ferramentas didático-pedagógicas integradas no currículo.

Há uma forte componente de autonomia no trabalho desenvolvido pelas crianças que pode ser, por nós, observada em sala de atividades, sendo este facto corroborado pelas educadoras. A educadora pergunta quem trouxe a receita. Dos bolsos de algumas crianças saem folhas com receitas impressas (NC2-J14, EIG). Esta situação remete-nos para a facilidade de acesso a informações e dados que o espaço virtual oferece, tal como refere Barros (2008).

“(...) eles também já reagem de uma forma muito natural” (educadora R).  
“(...) eles ouvem em casa e até o aplicam” (educadora G).  
“(...) eles ainda necessitavam de muita ajuda ... já se vão tornando mais independentes” (educadora R).  
“(...) já estavam a conseguir trabalhar sozinhos, tinham mais liberdade e conseguiam mudar de jogo, conseguiam mudar de atividade sozinhos”. (educadora R).  
“Os miúdos rapidamente sabem... dizem às auxiliares e, às vezes, a mim também... Também se calhar porque é equipamento muito intuitivo e que nós não tenhamos essa sensibilidade” (educadora R).  
“Eles têm acesso aos computadores, ligam-nos, desligam-nos, trabalham neles” (educadora C).  
“(...) dominam muito bem o rato,... manipulam com facilidade (educadora L)”.  
“(...) como tinham 4 e 5 anos, a maioria já dominava” (educadora L).  
“Quanto aos jogos, eles fazem sozinhos. Introduzem e mudam e tiram os jogos sozinhos” (educadora S).

A nossa observação permitiu-nos detetar situações que evidenciam a facilidade em “dominar” o rato e a de manipular os programas e os equipamentos.

Quatro crianças vão para o computador. Ligam os computadores. Acedem à internet ao link “Mini Click” e exploram os vários jogos, a educadora simplesmente pede para baixarem o som (NC4-JI1, EI-S)

A educadora só pergunta se há internet, respondem que sim. Depois de todas jogarem uma vez, mudam para o jogo de pintura no mesmo site. A educadora nunca se aproximou deste grupo (NC5-JI1, EI-S).

Para o computador vão duas meninas e dois meninos. As meninas combinam escrever no Word nomes de frutos. Vão buscar cartões com a identificação dos frutos e começam a atividade. Os meninos começam a jogar “jogos” no site da porto editora no link do Mini Click (NC7-JI1, EI-S).

A menina fez um desenho. Pintou. Desligou o computador e foi fazer um jogo. Duas meninas querem trabalhar no computador. A educadora autoriza. Uma menina liga o computador, a outra arruma a cadeira e pergunta “o queres fazer?” ao que a outra responde “um desenho?” “Está bem” (NC2-JI3, EI-C).

Para além dos aspetos anteriormente referidos acerca da utilização que as crianças fazem das TIC, nas respostas dadas pelas educadoras foi possível encontrar descrições de situações que envolvem a partilha, a entreaajuda e a aquisição de conhecimentos.

“Eles ajudavam-se mutuamente” (educadora R).

“(…) um miúdo que soubesse mais do que o outro, de maneira a que houvesse esta entreaajuda” (educadora C).

“(…) eles ajudam-se, jogam à vez, elogiam-se mutuamente, portanto é: “ah, fixe!”, “ah, conseguiste!”. Portanto, acho que é uma atitude muito saudável” (educadora L).

“(…) um amiguinho também os ajude” (educadora L).

“Passaram a utilizar muito a linguagem técnica, correta, do ecrã, do teclado, que antes não. O clicar, pronto...” (educadora L).

Situações de partilha e de entreaajuda também foram por nós observadas. Com efeito, o trabalho, maioritariamente em pares, e a existência de apenas um ou dois computadores por sala de atividades obrigam a uma negociação do espaço e uma utilização conjunta dos recursos (Figura 12).



Figura 12: crianças a trabalhar em pares

Houve, contudo situações em que esta negociação teve que ter uma intervenção mais diretiva da educadora.

Duas meninas vão para o computador, não chegam a acordo, quem faz o quê, empurram-se, a educadora zanga-se. Hoje não há computador para ninguém (NC5 – JI2.1, EI-L).

Conforme referimos anteriormente, o papel das educadoras, de uma forma geral, era o de “gravar” os trabalhos, chamar a atenção para os cuidados a ter com os equipamentos, gerir conflitos e organizar a utilização do espaço destinado aos computadores.

O trabalho efetuado no computador, sobretudo jogos, pintura e cópia de texto configurava-se como mais uma tarefa à escolha, mais uma ferramenta à disposição do trabalho livre e, muitas vezes, autónomo.

Tudo o que observamos aponta-nos para a necessidade dos educadores de infância assumirem mais o papel de mediadores como é mencionado por Gadotti (2000, p.9) :

“o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos”.

Parece-nos que, neste contexto, a formação pode assumir um papel muito importante para a sensibilização e mudança de práticas, que devem ser sistémicas e intencionais no sentido de integrar os conhecimentos (Perrenoud, 2002). Mas também de consubstanciação do paradigma tecnológico em maturação, que resgata para os e as aprendentes a possibilidades de diferentes papéis de educadores (ora aprendentes ora ensinantes) numa perspetiva integrada na substancia concetual de literacias várias ou de multiliteracias (Costa (2011).

## **Conclusões, Recomendações e Limitações do estudo**

---



## Introdução

Neste capítulo apresentamos as conclusões do estudo com base nos dados recolhidos, tratados e analisados.

Apresentamos também as limitações do estudo e recomendações para futuras formações no âmbito das TIC com e para Educadores de Infância.

“os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham” (AMIGUINHO; CANÁRIO, 1994, p.38).

## Conclusões

Como investigadora revisitámo-nos no papel de educadora e como formadora ficámos a conhecer melhor não só o que é o trabalho de uma educadora como todo um conjunto de questões que se colocam e se espelham nestas profissionais no seu dia-a-dia. As suas angústias, dúvidas e as suas necessidades de acompanhamento e formação, especialmente na área das TIC.

Este estudo procurou responder às questões decorrentes da relação entre a formação contínua e os modos de exploração das TIC em contexto de salas de atividades, nomeadamente:

- Quais os recursos tecnológicos/educativos que são utilizados na prática educativa em contexto de sala de atividade?
- Que mudanças poderão ocorrer nas práticas pedagógicas com a utilização das TIC impulsionadas com a formação contínua?
- Quais são as possibilidades e os constrangimentos dos educadores de infância quando recorrem às TIC em contexto de sala de atividades?

A partir do problema da apropriação ou não, dos conteúdos e competências propiciadas pela formação contínua em TIC pelos educadores de infância, construímos um referencial teórico a partir do qual estabelecemos os objetivos e delineámos os procedimentos de investigação.

Inicialmente procedemos a um estudo exploratório com o intuito de conhecer as habilitações académicas e profissionais, as competências e as perceções acerca das TIC em contexto educativo e na formação contínua.

Da análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário respondido por 111, concluímos que os educadores possuem na sua maioria computador pessoal, utilizando principalmente o email. Quase a totalidade frequentou ações de formação na área das TIC, como consequência da aposta na inovação tecnológica dos governos anteriores.

Concluimos ainda que, de uma forma geral, os educadores demonstram satisfação com as formações frequentadas a nível de formadores, objetivos, relevância e contribuição para o desenvolvimento de competências pessoais. Contudo, ainda sentem necessidade de uma formação mais adequada ao seu nível de ensino.

Os resultados do estudo exploratório permitiram-nos selecionar cinco realidades para observar o trabalho desenvolvido na prática educativa.

Conforme já referimos, foram realizadas 50 observações, 10 em cada sala de atividades em dois momentos distintos, antes e depois da formação. Como resultado das observações iniciais, sentimos a necessidade de promover uma formação com o objetivo de partilhar informações, pistas de trabalho e ferramentas mobilizadoras de novas formas de intervenção pedagógica usando as TIC. A perceção acerca da formação, obtida através do inquérito por questionário às cinco educadoras pertencentes ao estudo, no que diz respeito ao interesse foi consensual, uma vez que todas consideram os assuntos abordados muito interessantes. O mesmo não sucedeu relativamente à duração da formação, uma vez que nem todas consideraram adequada. Houve igualmente consenso acerca da adequação da formação às suas necessidades, contribuindo para aumentar o grau de conhecimento.

Após a formação regressámos às salas de atividades para um novo ciclo de observações procedidos por entrevistas semiestruturadas às educadoras. A análise dos resultados anteriormente apresentados levaram-nos às seguintes conclusões:

- Quanto aos recursos utilizados na prática, todas as salas observadas têm computador (um ou dois) e outros equipamentos

audiovisuais (câmara fotográfica, impressora, televisão, etc.). Contudo as educadoras relatam que sentem falta de meios, nomeadamente ligação à internet, conhecimentos básicos de hardware ou de técnicos a quem possam recorrer.

- No que se refere às mudanças que poderão ocorrer nas práticas impulsionadas pela formação contínua, observamos que a formação contribuiu para despertar o interesse por aspetos mais práticos no contato com o equipamento, como por exemplo: ficaram atentas à postura das crianças, à colocação correta dos equipamentos, o posicionamento do monitor e o aumento da acessibilidade através da aumento da altura das cadeiras. Observámos, ainda, mudanças a nível pedagógico, uma vez que houve mais iniciativas no sentido de promover a articulação do software com as orientações curriculares, maior diversificação das tarefas e dos recursos mobilizados e uma maior segurança da mediação dos processos de utilização dos mesmos.
- Quanto às possibilidades e os constrangimentos sentidos no uso das TIC, as educadores consideram uma área fundamental para a comunicação pessoal e profissional. E, no que diz respeito à prática pedagógica, consideram mais um ferramenta ecológica e útil para o desenvolvimento da literacia oral e aquisição da escrita. Os limites encontrados já foram referidos, pois diziam respeito à falta de meios e de apoio técnico e à falta de uma formação mais adequada às especificidades e em contexto de sala de atividades. Neste sentido, propomos algumas recomendações para futuras formações destinadas a este grupo docente.

### Recomendações

Todo o caminho percorrido e as reflexões feitas a partir da análise que temos vindo a apresentar, levaram-nos a propor recomendações no sentido de promover ações de formação mais adequadas à realidade da educação pré-escolar.

Concluimos que, tal como refere Amante (2007), o mais importante não é o ensino das TIC, mas pô-las ao serviço do desenvolvimento educacional das crianças. “Neste sentido, uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares” (p. 114). A formação que propomos vai ao encontro destes pressupostos, onde o papel dos educadores é o de mediar as interações, propor situações novas e desafiadores que promovam a construção do conhecimento.

Propomos, assim que, a formação englobe aspetos técnicos, pedagógicos e que promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Ou seja, uma formação que incida não só sobre a utilização da tecnologia, mas sobre a sua integração pedagógica na sala de atividades.

Os educadores devem, portanto, ter formação contextualizada com exemplos concretos da utilização de recursos e ferramentas, conforme apresentamos na figura 13.

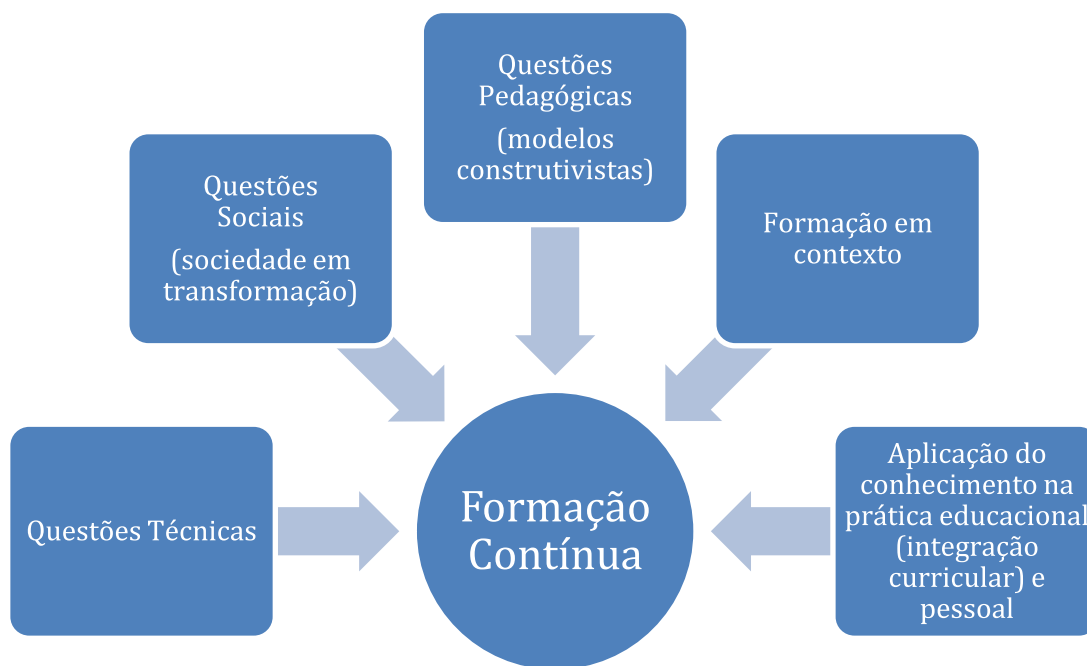


Figura 13: Aspetos relacionados com a proposta de formação contínua

A escola, enquanto organização social, apresenta uma complexidade natural própria a que se juntam todas as valências de ordem educativa, curricular e pedagógica. Tanto no âmbito educativo como no organizacional, as TIC têm vindo a assumir um papel cada vez mais imprescindível e obrigatório, sendo

notória uma evolução permanente nos paradigmas relacionados com a aplicação de todo o conhecimento no seu desenvolvimento pessoal promovendo uma autonomia na prática educacional.

A partir da experiência da formação implementada âmbito desse estudo, elaborámos um modelo mais alargado, curso de formação com 25 horas, que apresentamos:

➤ DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Com as TIC dê um clique criativo à sua prática pedagógica

➤ OBJECTIVOS A ATINGIR

Com base na identificação prévia e objetiva das necessidades de formação e dos interesses dos formandos, com este Curso pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Contribuir para que os professores e educadores (i) adquiram ou aprofundem os seus conhecimentos sobre a utilização das ferramentas TIC relacionadas com o trabalho desenvolvido em contexto educacional e (ii) compreendam as vantagens da utilização das TIC como meio para melhorar as práticas pedagógicas e as aprendizagens dos alunos.
- Proporcionar o conhecimento e oportunidades de utilização de novas ferramentas e recursos educativos digitais específicos adaptados às necessidades dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo.
- Desenvolver estratégias criativas através dos ativadores criativos.
- Promover a reflexão sobre a utilização crítica das TIC em contexto pedagógico tendo em atenção aspetos éticos e de segurança que lhe estão associados.

➤ CONTEÚDOS DA ACÇÃO

1. Apresentação da Ação – Objetivos, Programas, Metodologia e Avaliação (5h)

Word

PowerPoint

2. À descoberta de novas ferramentas e recursos digitais (5h)

Apresentação e exploração de algumas ferramentas e recursos digitais suscetíveis de serem usados com os alunos – Photostory

3. Hagáquê - Apresentação e exploração do software (5h)

4. Autocollage, Audacity, MovieMaker (5h)

5. A integração do uso das TIC na sala de aula (5h)

Formas de organizar e gerir o trabalho com e sem os alunos em diferentes cenários de utilização das TIC:

ebook/Calaméo

Apresentação dos trabalhos realizados ao longo das sessões

Avaliação da ação

➤ METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

As atividades a realizar no curso decorrem em sessões presenciais, teórico/práticas, num total de 25 horas a serem desenvolvidas com a preocupação de ligação com os contextos e as vivências profissionais dos formandos.

➤ REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A reflexão crítica orientada no sentido da aplicação dos materiais/conteúdos/competências desenvolvidas à prática profissional.

Em síntese, o plano de formação que apresentamos pretende dar resposta à algumas das necessidades e anseios exteriorizados pelos educadores com palavras, gestos, atitudes ou, em alguns momentos, com a ausência de condições de dar resposta. Reconhecemos e identificamo-nos com os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos educadores. Consideramos, assim, urgente encontrar estratégias que lhes permitam o integrar o computador nos contextos de aprendizagem. Promovendo uma aprendizagem de qualidade, independente das indefinições e pressões atuais.

Limitações do estudo e sugestões para trabalhos futuros

O trabalho cumpriu e superou os objetivos inicialmente propostos, uma vez que não era a nossa intenção, inicialmente, propor um modelo de formação, mas investigar o impacto destas nas práticas.

Entretanto, tivemos algumas limitações que condicionaram o trabalho. Como limitações mais relevantes, consideramos a dificuldade em conciliar o horário de trabalho da investigadora com os horários dos J.I. Foi, igualmente, difícil o agendamento das entrevistas.

Para os trabalhos futuros, recomendamos que se faça o acompanhamento dos educadores que vierem a frequentar a formação cujo plano apresentamos e que já foi acreditado pelo Conselho Científico-pedagógico da Formação Contínua de forma a complementar e dar prosseguimento ao estudo iniciado.

Recomendamos, ainda, que se realize um estudo mais aprofundado acerca da literacia digital no Jardim de Infância, uma vez que foi um tema que emergiu das nossas investigações, mas que não estava incluído nos objetivos do estudo.

## **Bibliografia**

---



ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

AMANTE, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: A actividade de escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 139-154.

AMANTE, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação* , nº 3, maio/ago 07, pp.51-64

AMIGUINHO, A.;CANÁRIO, R. (Org) (1994). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.

BAIRRÃO, J., BARBOSA, M., BORGES, I., CRUZ, O.,& MACEDO-PINTO, I. (1989). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (Documento policopiado).

BAIRRÃO, J. e TIETZE, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BAIRRÃO, J e VASCONCELOS, T.(1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10 (1), pp. 7-19.

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edição revisitada e atualizada. Lisboa: Edições 70.

BARROS, D.M.V. (2008).Reflexões de base para a Educação a Distância: O virtual como novo espaço educativo. *Revista UDESC Virtual*. 1(2), pp.10–20.

BOAVIDA, C. (2008). *Avaliação da Formação Contínua de Professores no Distrito de Setúbal*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BORRÁS, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI – Vol. 1*. Setúbal: Marina Editores.

BRAVO, S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (4ª ed.). Madrid: Paraninfo - Thomson Learning.

BRICKMAN, N., & TAYLOR, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CABERO, J. A. (2007). *Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades*. Tecnología y Comunicación Educativas Año 21, Nº 45, Julio-Diciembre de 2007. Acedido em 9 de agosto de 2013 em <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>

CANDREVA C.(2011) *Digital Storytelling in Kindergarten: Merging Literacy, Technology, and Multimodality*. ProQuest Dissertations and Theses. Acedido em 21 de junho de 2013 em <http://udini.proquest.com/view/digital-storytelling-in-pqid:2407413281/>

*Care and Education for Children Under Age 6 in Portugal*. Acedido em 02 abril de 2013 em [http://www.dgidec.minedu.pt/educacaoinfancia/data/educacaoinfancia/Documentos/early\\_childhood\\_education\\_and\\_care\\_policy\\_in\\_portugal\\_report\\_pt06.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/educacaoinfancia/data/educacaoinfancia/Documentos/early_childhood_education_and_care_policy_in_portugal_report_pt06.pdf).

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

CARIOCA, V. (1999). *Tecnologias Educativas em Contexto do Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação. Acedido em 20 maio 2003 em <http://www.eseb.ipbeja.pt/informacao/revista/vito.htm>

## Bibliografia

CARIOCA, V. et al. (2005). *As TIC na Primeira-infância: Manual para formadores*. Acedido em 18 de junho 2013 em <http://www.forma-te.com/mediateca/download-document/5846-as-tic-na-primeira-infancia-manual-para-formadores.html>

CARNEIRO, R. et al. (2011). *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: GEPE.

CASTILHO, A. M.M.. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Dos Fundamentos às Práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

CAULLEY, D.N. (1981). *Document Analysis in program Evaluation* (NO. 60 in The Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional Education laboratory.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003). Decisão do conselho relativa às orientações para as políticas de emprego dos estados-membros. Bruxelas. Acedido em 17 de janeiro de 2013 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0176:FIN:PT:PDF>

COMISSÃO EUROPEIA Direcção-Geral da Educação e Cultura Educação. Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário - Dezasseis indicadores de qualidade. Acedido em junho de 2013 em [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_pt.pdf)

Conclusões do Conselho Europeu, de 27 de Novembro de 2009, sobre a literacia mediática no ambiente digital, 2009/C 301/09. Acedido em 20 de agosto de 2013 em <http://eurlex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=pt&ihtmlang=pt&lng1=pt,pt&lng2=,pt,&val=505440:cs>

CNEDU.(s/d) RELATÓRIO DO ESTUDO A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. Acedido em 28 de fevereiro de 2013 em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.html>

CONSELHO DA EDUCAÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA. (2000). Os Objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação. Bruxelas: Conselho da União Europeia. Acedido em 7 de janeiro de 2013 em

[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_pt.pdf)

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/04/st06/st06905.pt04.pdf>

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1994).A educação pré-escolar em Portugal. In *Pareceres e Recomendações 1994* - Lisboa: Conselho Nacional De Educação.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2011).*Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional De Educação.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2012).*Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional De Educação.

COSTA, J. J. M. (2011). Literacia ou literacias digitais? Uma reflexão no final da primeira década do século XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-série*, 171-180.

COSTA, F.;PERALTA, H.; VISEU, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

COSTA, F. (2011). Digital e Currículo no início do Século XXI. In P. Dias & A. Osório (Eds.). *Aprendizagem (In)Formal na Web Social*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho. pp.119-142

DEB/OCDE (2000). *Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Educação de Infância em Portugal. Relatório do Exame Temático da OCDE* (edição bilingue). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

DELORS, J. & al. (1996). *Os quatros pilares da educação, in Jacques Delors (Cord.) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

## Bibliografia

DEMO, P.(2009). *Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento*.6ª Edição. Petrópolis: Vozes.

DENZIN, N. (1994). *The art and politics of interpretation*. In N. Denzin e Y, Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage.

DENZIN N.,LINCOLN, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

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

DEWEY, J. (1959). *Como pensamos (Vol. I)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

DOTTRENS, R. (1974). *Educar e Instruir III*. Lisboa: Editorial Estampa.

ESTRELA, A. (1999). *Teoria e prática de observações de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

EURYDICE (1998). *The Information Network on Education in Europe: Information Dossiers on the Structures of the Education Systems in the Member States of the European Union, Portugal*. European Union Website.

EURYDICE (2013). Consulta dos elementos sobre os países europeus do estudo. Acedido em janeiro de 2013 em [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts\\_and\\_figures\\_en.php#compulsory](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#compulsory)

FERREIRA, V. (1986). *O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

FIGUEIREDO, A. D. (2000). *Novos Media e Nova Aprendizagem*. In *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*, pp. 71-87. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FORMOSINHO, J. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FORMOSINHO, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

FREINET. C. (1978). *Pedagogia do bom-senso*. Lisboa: Moraes Editores. 2ª Edição.

FULGHUM. R. (1991). *Tudo o que devia saber na vida aprendi no jardim de infância*. Lisboa: Difusão Cultural.

GADOTTI. M (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.

GEPE (s/d). Relatório do Observatório do PTE - Resultados e Recomendações. Acedido em de maio de 2012, em [www.pte.gov.pt/pte/PT/OPT/PT/index.htm](http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPT/PT/index.htm)

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora (3.ª Ed.)

GOLDENBERG, M. (2003). *A arte de pesquisar*. S. Paulo: Editora Record.

## Bibliografia

GÓMEZ, J. I. A. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. In *Comunicar*,. XIII, nº24. Revista Científica de Comunicación y Educación; pp. 25-34

GONÇALVES, I.M. (2008). *Avaliação em Educação em Infância – das concepções às práticas*. Editorial Novembro.

GONNET, J. (2007). *Educação para os Média - As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.

Government Offices of Sweden (2013). Acedido em 22 de janeiro de 2013 em <http://www.government.se/sb/d/574/a/101507>

GRISWOLD, W. *Sociologia della cultura*. Bologna: Il Mulino, 2005.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S.(1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S.(1991). *Naturalistic inquiry*. New York, Sage, p.416.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. (2006). *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes in* DENZIN, N., LINCOLN, Y. e COL., (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Ed. Artmed, pp.169-192.

HATTIE, J.(2011). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge

INFOPÉDIA *Formação*. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Acedido em 25 de fevereiro de 2013 em <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/forma%C3%A7%C3%A3o>

JUNKER, B.H. (1971). *A importância do Trabalho de Campo*. Rio de Janeiro: Ed. Lido.

KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). Acedido em 2 de julho de 2013 <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article1.cfm>

LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1985). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. 4ª Edição.

LOPES, A. M. & GOMES, M. J. (2007). Ambientes de aprendizagem no contexto do ensino presencial: uma abordagem reflexiva. In Paulo Dias & outros (orgs.). *Actas da V Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2007*; Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho; pp.814-824.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

MACHADO, M. J. (2001). *A formação de professores em tecnologias de informação e comunicação como promotora da mudança em educação*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade do Minho: Braga.

MARCELO GARCIA, C.(1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

MATHISON, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), pp.13-17. Acedido em 22 de novembro de 2012 em <http://edr.sagepub.com/content/17/2/13.abstract>

MCKERNAN, J. (1991). *Curriculum action research*. UK: Kogan Page.

MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*. 2(2), pp.49-65.

MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education – a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.

MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

MILES, M.; HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.

MILES, M.; HUBERMAN, A.(1994). *Qualitative data analysis (2ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

MINAYO, M. C. S. (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo- Rio de Janeiro: HUCITEC- ABRASCO.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal – Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *PTE/Programa Nacional de Formação. Formação de Formadores* (documento policopiado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. (2013). *La présentation des programmes à l'école maternelle*. Acedido em 21 de janeiro 2013 em

<http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

MIRANDA, G. L. (2000). "As crianças e os computadores", In Cadernos de Educação de Infância, (56): pp.30 - 33.

MIRANDA, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp: 41-50. Acedido em junho 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

MISSÃO, P. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia.

MONTARGIL, F. (2007). A Sociedade da Informação e a Política em Portugal - a Democraticidade do Acesso e o Estado Aberto. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o percurso português: dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas*, pp. 247-278. Lisboa: Edições Sílabo.

MORAN, J. (1995). Novas Tecnologias e o Re-encantamento do Mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, 23 (126), Setembro - Outubro, pp.24-26

MORAN, J.M. (2007). *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.

MOREIRA, A. (2002). Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças: Mediações do Educador, in J. Ponte (Org) *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, pp. 9-17.

MORENO, .A. F. (1995) *Educación en Valores y Medios de Comunicacion* Acedido em 16 de junho de 2008 em <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/feria1.html>

## Bibliografia

NÓNIO (2002). *Estratégias para a ação – As TIC na Educação*. Lisboa, Programa-Nónio Século XXI, Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospecção e Planeamento.

NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

NÓVOA, A. (2002). *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

OLABUENAGA, J. I. R. y ISPIZUA, M. A. (1989). *La Descodificación De La Vida Cotidiana: Metodos De Investigacion Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

PAPERT, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio de Água.

PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.

PENN, H. (2009). Early childhood education and care. Acedido em 16 em janeiro 2013 em [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/childhood\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/childhood_en.pdf).

PEREIRA, S. & PEREIRA L. (2011) (Org.). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.pp.157-168

PEREIRA, F. et al. (2011). *Transformação Educativa e formação Continua de Professores Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto Inovação Educativa .

PEREIRA, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

PEREIRA, L. M. (2012). *Concepções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Acedido em 8 de dezembro 2012 em <http://hdl.handle.net/1822/19825>

PEREIRA, S. & MELRO, A. (2012). As políticas tecnológicas para a educação e a literacia digital: o caso do programa governamental e.escolinha. *Estudos em Comunicação*, nº 12, 293-324. Dezembro. Acedido em 24 de julho de 2013 em <http://www.ec.ubi.pt/ec/12/pdf/EC12-2012Dez-15.pdf>

PERRENOUD, P. (2000). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. & THURLER, G. M. (2002). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. [CAP.] 4 - O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas, (Thurler, pp 89-111). Porto Alegre: Artmed.

PHILIPS, B.S.(1974).*Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Agir.

PINTO, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp.119-143.

PINTO, M. (Coord.), Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal. Experiências, actores e contextos*. Universidade do Minho: ERC. Acedido em outubro de 2012 em <http://www.erc.pt>.

PONTE, J. (1986). *O computador: Um instrumento da educação*. Lisboa: Texto Editora.

## Bibliografia

PONTE, J. (1988). *O Computador como Instrumento de Mudança Educativa*. Lisboa: Projecto Minerva.

PONTE, J. P. (1994). *O projecto MINERVA: introduzindo as NTI na educação em Portugal: introducing NIT In education Portugal*. Lisboa: ME/DEP GEF.

PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM.

PONTE, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

PONTE, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J.P. Ponte (Org.). A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico. *Cadernos da Formação de Professores*, 4, pp.19-26. Porto: Porto Editora.

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part I. Acedido em 9 de maio de 2012 em [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? Acedido em 9 de maio de 2012, de twitchspeed.com: <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.htm>

PRENSKY, M. (2013). Por que precisamos de sabedoria Digital. Acedido em outubro de 2013 em <http://spark.qualcomm.com/salon/why-we-need-digital-wisdom>

QUIVY, R. & CAMPENHOUD, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

## Bibliografia

RAMOS, J.L. et al (2009). *Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis: Estudo de Avaliação*. Lisboa: DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

RAMOS, A. & FARIA, P. (2012). Literacia Digital e Literacia Informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. In *Revista Linhas* (13) pp.29- 50.

ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.

SANTANA, I. (1993). A Influência da Escola Moderna em percursos de Formação. In *Inovação*, 6, 29-46.Lisboa.

SARMENTO, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto Inovação Educativa.

SARMENTO, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância, *Locus SOCI@L* 2, pp.46–64.

SILVA, A.M.C (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72.Acedido em 25 de fevereiro de 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>

SOUSA, A.B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª Edição.

STAHL, M.M. (1991). *Ambientes de Ensino-Aprendizagem Computadorizados: da sala de aula convencional ao mundo da fantasia*. Rio de Janeiro: COPPE-UFRJ.

STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata (tradução do original de 1995, *The art of case study research*, Sage Publications).

## Bibliografia

TAYLOR, J.S. & BOGDAN,R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.3ª Edición.

TORNERO, J. M. P. e T. VARIS (2010). *Media Literacy and New Humanism*, Moscovo: UNESCO.

TUCKMAN, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª Edição.

VASCONCELOS, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, pp.18-20.

VASCONCELOS, T. (1997). Planting the Field of Portuguese Preschool Education: Old Roots and New Policies. *European Early Childhood Research Journal*, 5 (1), pp.5-17.

VALA, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Asa. (Coord. De Jacques Delors.)

YIN, R. K. (2007). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. S. Paulo: Artmed. Editora. S.A..

ZABALZA, M. (1990). *Los Diários de los Profesores como Documentos para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores*. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra.

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed

### **Bibliografia Legislativa**

Decreto-Lei n.º 26 893, de 15 de Agosto de 1936. A Obra das Mães pela Educação Nacional foi instituída, nos termos do Decreto-Lei n.º 26893, de 15 de Agosto de 1936, como associação de utilidade pública.

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973. Reforma “Veiga Simão”.

Lei n.º 5/77, de 01 de Fevereiro de 1977. Cria o sistema público de educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro. Aprova os Estatuto dos jardins de infância.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei De Bases Do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei N.º 139-A/90 de 28 de Abril. Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro. Aprova o regime jurídico da formação contínua de professores.

O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro. Criado o órgão de carácter científico-pedagógico, designado por Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

## Bibliografia

Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação.

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho. O Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que o Governo lançou, em cumprimento da Constituição da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo e do seu Programa.

Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro. Aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio. Altera os artigos 27.º, 27.º-A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro – Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 240/01 de 30 de Agosto - Aprova perfil geral de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro. O presente diploma aprova a nova orgânica do Ministério da Educação do sistema educativo português.

Despacho nº 5 220/97 de 10 de Julho. Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se constituem como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

## Bibliografia

Despacho n.º 7072/2005 (2ª Série), 6 de Abril. Unidade para o desenvolvimento das TIC na educação.

Despacho n.º 16 793/2005 (2ª Série), de 03 de Agosto. É criado o projeto CRIE, tem como principal objetivo a instalação de computadores, redes e Internet em escolas.

Despacho n.º 15 322/2007 de 29 de Maio. É criada a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE) e extinta a equipa multidisciplinar ECRIE.

Despacho n.º 5220/97, (2ª série), de 4 de Agosto. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, constituindo uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa.

Despacho n.º 143/2008 de 25 de Julho. Aprova o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano Tecnológico da Educação

Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto. Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria 731/2009 de 7 de Julho. Fixa o quadro jurídico da formação e certificação de competências TIC para professores

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 - Diário da República, 1.ª série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007 ANEXO I. (PLANO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO - Diário da República, 1.ª série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007).





Anexo 1 - Cronograma da calendarização da componente empírica da investigação

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Atividades/Instrumentos</b>
<b>Etapa 1</b> <b>Ano letivo</b> <b>2012/13</b>	Nesta etapa pretendíamos: Aproximarmo-nos do objeto de estudo para compreendermos os fenómenos de forma holística; Analisar numa perspetiva diacrónica a apropriação da formação contínua e a utilização das TIC na prática educacional.	Estado da Arte Preparação dos inquéritos (estudo exploratório), de guiões de observação de aulas e guiões de entrevistas; Envio dos questionários online; Análise dos questionários respondidos.
<b>Etapa 2</b> <b>Ano letivo</b> <b>2012/13</b>	Observar a importância atribuída pelo educador no seu palco de atuação; Obter a visão dos intervenientes sobre as TIC.	Observação dos docentes nas salas de atividades antes da formação/Descrição; Análise de conteúdo;
<b>Etapa 3</b> <b>Ano letivo</b> <b>2012/13</b>	Formação	Um dia de formação em TIC com software totalmente desconhecido para os educadores de infância; Observação dos docentes nas salas de atividades depois da formação/Descrição; Análise de conteúdo;
<b>Etapa 4</b> <b>Ano letivo</b> <b>2012/13</b>	Estruturar os dados da pesquisa empírica e articular com os quadros teóricos  <b>Apresentar resultados e conclusões</b>	Entrevistas educadoras/Análise de conteúdo. Observação das docentes nas salas de atividades/Descrição; Análise de conteúdo: das narrativas da observação das aulas, Tratamento de dados; Redação final da tese.

Quadro 36: Cronograma da componente empírica da investigação

Anexo 2 - Questionário/Inquérito aos educadores de infância

Cara/o Colega,

Encontro-me a realizar um estudo na Universidade Portucalense intitulado “Formação Contínua de Educadoras/es de Infância em Tecnologias da Informação e Comunicação”.

No âmbito deste estudo solicito a todas/os as colegas a colaboração respondendo ao presente Questionário. As respostas terão carácter sigiloso e os dados obtidos neste estudo são absolutamente confidenciais e têm como único fim a realização do mesmo.

Este questionário tem como objetivo recolher dados que permitam estudar a “Formação Contínua de Educadoras/es de Infância em Tecnologias da Informação e Comunicação na mudança das práticas pedagógicas”.

Destina-se a docentes da educação pré-escolar que tenham frequentado módulos de formação contínua em TIC, entre 1 de Janeiro de 2007 e 31 de Dezembro de 2010

O tempo previsto para a resposta é de aproximadamente 10 minutos. A sua participação é essencial para o desenvolvimento da investigação.

Desde já agradeço a sua colaboração.

**Parte I**

1. Idade \_\_\_\_anos
2. Tempo de serviço na carreira docente \_\_\_\_\_anos
3. Grau académico

<input type="checkbox"/>	Bacharelato
<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutoramento
<input type="checkbox"/>	Outro/especifique _____

4. Tem formação creditada na área das TIC?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

(Se respondeu Não, o questionário termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração)

5. Qual o nível de certificação

<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	Nenhum

6. Tem formação informal na área das TIC?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

7. Participa em espaços de reflexão tecnológica (fóruns, comunidades, etc.)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Ainda não
<input type="checkbox"/>	Em caso afirmativo especifique _____

8. Tem computador pessoal?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

9. Tem computador na sala de aula?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

10. Utiliza o computador com os seus alunos/as como mais uma ferramenta, um recurso educativo?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

(Se respondeu Não, o questionário termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração)

## Parte II

11. Dos itens apresentados selecione aqueles que considere adequados:

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | • Utilizo sempre o computador   |
| <input type="checkbox"/> | • Utilizo o computador regularmente   |
| <input type="checkbox"/> | • Não uso o computador  |
| <input type="checkbox"/> | • Possuo endereço pessoal de correio eletrônico   |
| <input type="checkbox"/> | • Consulto diariamente o correio eletrônico   |
| <input type="checkbox"/> | • Quase tudo o que aprendi sobre a utilização de computadores foi por autoformação ou com apoio de colegas, amigos ou familiares  |
| <input type="checkbox"/> | • Frequentei cursos ou ações de formação contínua na área específica de tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) que foram essenciais para a minha formação e intervenção na prática educativa |
| <input type="checkbox"/> | • Utilizo o computador para preparar atividades/práticas em contexto de sala de aula  |
| <input type="checkbox"/> | • Utilizo a Internet de forma autónoma  |
| <input type="checkbox"/> | • Não me sinto confiante para utilizar o computador na sala de aula   |
| <input type="checkbox"/> | • Não me sinto confiante para utilizar a Internet na sala de aula   |
| <input type="checkbox"/> | • Estou disponível para frequentar ações de formação sobre as TIC sobre a sua utilização no processo ensino/aprendizagem  |

12. Na sua opinião, que influência pode ter a **formação contínua de educadores de infância** na utilização de tecnologias da informação e comunicação na prática educativa?

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | • Pode contribuir para melhorar significativamente a qualidade da utilização das TIC  |
| <input type="checkbox"/> | • Criar redes colaborativas e de partilha entre os educadores   |
| <input type="checkbox"/> | • Fomentar a utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, em contexto de sala de aula, com destaque para o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais |
| <input type="checkbox"/> | • Não tem qualquer influência   |
| <input type="checkbox"/> | • Não manifesto uma opinião   |
| <input type="checkbox"/> | • Outra _____   |

13. Na sua opinião, que **influência** pode ter a utilização de tecnologias da informação na **formação dos educadores de infância**? (indique apenas **uma** opção)

- o Pode contribuir para melhorar significativamente a qualidade da formação
- o Pode ter alguma influência na melhoria da qualidade da formação
- o Tem reduzida influência na melhoria da qualidade da formação
- o Não tem qualquer influência na melhoria da qualidade da formação
- o Não tenho informação suficiente para manifestar uma opinião
- o Outra \_\_\_\_\_

14. Considere apenas a última ação de formação TIC em que participou (assinale com uma cruz a sua avaliação em cada aspeto, considerando **0 o valor mínimo** de valorização da ação e **5 o valor máximo**)

	0	1	2	3	4	5
Correspondeu às suas expetativas iniciais?						
Foi adequada ao seu nível de conhecimentos?						
Foi sobre temas relevantes para a sua prática docente?						
Permitiu melhorar os seus conhecimentos e/ou competências?						
Estava de acordo com os objetivos inicialmente apresentados?						
Foi importante para melhorar as suas competências como docente?						
Contribuiu para melhorar as aprendizagens dos seus alunos?						
Teve uma extensão adequada?						
Foi adequadamente orientada pelo (a) formador (a)?						
Foi acompanhada de documentação relevante, adequada e de qualidade?						
Decorreu em instalações e com recursos adequados?						

15. Ordene as modalidades de formação de acordo com a adequação às suas próprias necessidades de formação em Tecnologias de Informação e Comunicação (assinale com uma cruz a sua prioridade)

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Curso/módulo								
Oficina								
Projeto								
Círculo de Estudo								
Estágio								
Seminário								
Disciplina singular no ensino superior								
Pós-graduação (ensino superior)								

**Parte III**

**16.** Quais os recursos tecnológicos que genericamente utiliza na sala de aula com os seus alunos/as?

**Informação**

- Office
- Internet
- CD-ROM
- DVD
- Livros eletrónicos/digitais
- Outro/ especifique \_\_\_\_\_

**Comunicação**

- Blogue
- Correio eletrónico (email)
- Outro/ especifique \_\_\_\_\_

**Produção**

- Paint
- Tux Paint
- PowerPoint
- HagáQuê
- Movie Maker
- PhotoStory
- Câmara fotográfica
- Câmara de filmar
- Outro/ especifique \_\_\_\_\_

**17.** Se integra e utiliza as tecnologias da comunicação e informação na sala de aula, como organiza a atividade (selecione apenas as **duas** opções mais relevantes):

- Trabalha com os alunos/as individualmente
- Trabalha com pares
- Os alunos/as trabalham autonomamente
- Os alunos/as trabalham individualmente
- Os alunos/as trabalham em pares
- Outra \_\_\_\_\_

**18.** Na sua opinião, que importância atribui à utilização das tecnologias da comunicação e informação na aprendizagem que podem proporcionar a crianças em idade pré-escolar

- É indispensável a utilização das TIC pelas crianças

- É importante em alguns temas /momentos

Exemplifique \_\_\_\_\_

- É pouco importante
- Não tem utilidade
- Não se justifica utilizar as TIC na educação pré-escolar
- Não manifesto opinião

19. Na sua opinião, considera que o recurso às tecnologias da comunicação e informação favoreceu mudanças na sua prática pedagógica?

Sim

Se entender, comente a sua resposta:

Não

Se entender, comente a sua resposta:

20. educadores de infância não utilizam as tecnologias da informação e comunicação com os seus alunos/as? (indique por favor no máximo **5 motivos**)

- Falta de visão face às possibilidades das tecnologias da informação e comunicação
- Insuficiente formação no uso das tecnologias
- Falta de tempo para experimentar as tecnologias da informação e comunicação
- Falta de tempo para partilhar experiências e conhecimento com pares
- Falta de tempo para planear atividades onde se integrem as tecnologias da informação e comunicação
- Dificuldade em planear atividades que façam uso das tecnologias da informação e comunicação
- Falta de tempo para frequentar cursos de formação
- Falta de conhecimentos técnicos
- Falta de interesse em usar as tecnologias da informação e comunicação
- Falta de suporte técnico no estabelecimento de ensino (manutenção, instalação, gestão de redes, etc.)
- Receio de se expor perante os alunos
- Receio de perder a autoridade e o controlo sobre a atividade em sala de aula
- Receio de não conseguir prever e responder todas as situações
- Receio de não saber gerir incidentes e eventuais problemas técnicos
- Considerar que o computador o/a “assusta”
- Falta de recursos no estabelecimento de ensino (computadores, internet, etc.)
- Outro (s) motivo (s)

21. Poderei contactá-la(o) para desenvolver mais as suas respostas a este questionário?

- (\* Marque apenas uma opção)

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

22. Se a sua resposta à pergunta anterior foi SIM, por favor, registe o seu nome e endereço de contacto:

Nome: : \_\_\_\_\_

Apelido: : \_\_\_\_\_

E-mail: : \_\_\_\_\_

O questionário termina aqui.

Agradeço a sua colaboração, obrigada por poder contar consigo!

Com os melhores cumprimentos

A colega

Paula Figueiras Carqueja ([paulafigueirascarqueja@gmail.com](mailto:paulafigueirascarqueja@gmail.com))

## Anexo 3 – Grelha de Observação

Grelha de Observação construída tendo em conta três variáveis interligadas: Espaço; Tempo e Atividades.

Pretendemos com esta grelha conhecer a atividade das crianças e a forma como estas utilizam o hardware e software existente na sala de atividades, tendo em conta os seguintes objetivos do nosso estudo:

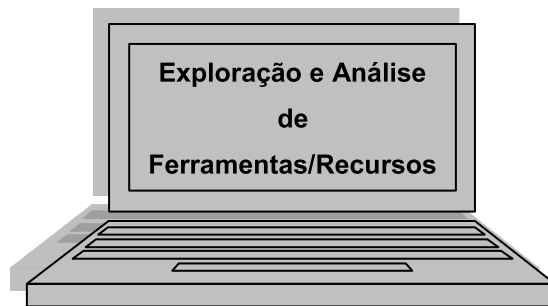
1. Conhecer as competências dos educadores sobre os modos de exploração das TIC em contexto de sala de aula;
  2. Identificar o contributo da formação contínua na mudança das práticas dos professores enquanto formandos (ver práticas antes e depois da formação);
  3. Conhecer possibilidades e constrangimentos do uso das TIC nas atividades educativas do pré-escolar.
- a) conceções dos educadores face à utilização das TIC;
- b) posição face ao uso das TIC nas atividades educativas do pré-escolar;
- c) posição dos educadores face à formação e exercício profissional.

Campos de Análise	Categorias de análise	Subcategorias de análise
Instituição	(A) Caracterização dos contextos do estudo: (AE) Escola (AAE) Alunos (AE) Educadora	- Espaços Educativos e Condições e Equipamentos disponíveis - Dinâmica - Tipo de Alunos da Escola - Tipo de alunos da turma - Experiência profissional da professora com recurso às TIC
Educadora	B) Conceções sobre a utilização das TIC na sala de atividades:  BP) Posição face à formação TIC	- Influência na prática - Satisfação com a formação - Modalidades de formação e adequação às necessidades

	<p>BPT) Papel das TIC</p> <p>BPE) Práticas de ensino</p>	<p>Instrumental (utilização das TIC como ferramenta para a elaboração de tarefas descontextualizadas)</p> <p>Transversal (TIC Integradas e transversais, de acordo com as orientações curriculares)</p> <p>Organização do trabalho com as TIC em sala de atividades</p> <p>Descrição e justificação da prática pedagógica com as TIC</p>
Alunos	<p>C)</p> <p>CA) Atividades realizadas pelos alunos com recurso às TIC</p>	<p>Reação</p> <p>Grau de autonomia</p> <p>Propósito de utilização</p> <p>Satisfação aparente</p> <p>Empenho na realização das tarefas</p>
TIC	<p>D)As TIC no ensino-aprendizagem</p> <p>DR) Recursos mobilizados</p> <p>DO) Opinião dos educadores</p>	<p>Hardware</p> <p>Software</p> <p>Constrangimentos</p> <p>Possibilidades</p>

## Anexo 4 – Seminário/Formação

### Seminário/Formação em TIC



---

Com esta formação, pretendemos partilhar informações, pistas de trabalho e ferramentas mobilizadoras de novas formas de intervenção pedagógica usando as TIC, colocando em diálogo, sistematicamente, as componentes prática e teórica. Assim, com a exploração dos conteúdos apontados, ao mesmo tempo que pretendemos ampliar os conhecimentos e experiências dos formandos, visamos incentivar e dar pistas para a realização de novas práticas de utilização das TIC.

1. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO - Docentes da Educação Pré-Escolar (grupo 100) sócios(as) da Associação Nacional de Professores
2. HORÁRIO - 9.30h às 12.30h – 14h às 16.30h
3. REQUISITOS - Computador Pessoal, Câmara digital/Fotografias/Imagens
4. PROGRAMA - Receção aos colegas
  - 09.30 h - Apresentação e início da ação
    - **Projecto PhotoStory, aplicação em contexto educativo.**
  - 12.30 h - Fim da manhã. Intervalo para o almoço
  - 14.00 h - Início da sessão da parte da tarde
    - **O HagáQuê, exploração de software de editor de histórias em quadrinhos com fins pedagógicos**
    - **Conversão de documentos em eBooks**
  - 17.30 h - Fim da sessão

A Formadora:

Maria do Carmo Leitão/ Formadora CCPFC/RFO-18896/05

## Anexo 5 - AVALIAÇÃO DA AÇÃO PELO FORMANDO

(Preenchimento obrigatório)

**Designação da Ação:** \_\_\_\_\_

### 1 - Identificação do formando

➤ Grupo etário:

20-24  25-29  30-34  35-39  40-44  45-49  50-54  +55

1) Anos de Serviço Docente:

Até 10 anos de serviço

11 a 20 anos de serviço

21 a 30 anos de serviço

Mais de 30 anos de serviço

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

➤ Setor de Ensino:

<input type="checkbox"/>	Público	<input type="checkbox"/>	Privado
<input type="checkbox"/>	Quadro de Agrupamento/Escola		
<input type="checkbox"/>	Quadro Zona Pedagógica		
<input type="checkbox"/>	Contratado		

Nível de Ensino:

<input type="checkbox"/>	Educação Pré-Escolar
<input type="checkbox"/>	1º Ciclo do Ensino Básico
<input type="checkbox"/>	2º Ciclo do Ensino Básico
<input type="checkbox"/>	3º Ciclo do Ensino Básico
<input type="checkbox"/>	Ensino Secundário

### 2 – Apreciação da Ação de Formação

➤ A duração da ação foi:

Excessiva  Adequada  Insuficiente

➤ Interesse dos assuntos tratados:

Muito  Algum  Pouco  Nenhum

➤ Utilidade dos conhecimentos adquiridos:

Muito  Algum  Pouco  Nenhum

➤ Metodologia utilizada pelo formador foi:

Boa  Suficiente  Fraca

➤ Como classificaria esta ação:

Muito boa  Boa  Média  Fraca

**3 - Outras considerações**

A formação correspondeu às expetativas iniciais?

---

---

---

---

---

---

---

De que forma vai implementar na sala de atividades/aula, o que aprendeu nesta formação?

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 6 - Protocolo das Entrevistas Realizadas

Inicialmente pensámos distinguir os diferentes momentos discursivos de cada entrevista, utilizando um código de cor ou diferentes tipos de letra, mas optámos por colocar em destaque e retirar do corpo do texto as frases identificativas dos momentos mais relevantes.

### Análise de conteúdo das entrevistas

Para tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, que segundo a asserção de Bardin (2009,p.33), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações...e onde são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para uma melhor organização pessoal, organizamos análise das entrevistas por etapas, na primeira etapa, estudámos o *corpus* de análise, os protocolos das entrevistas. Na segunda etapa, atentos ao referencial do quadro conceptual e/ou teórico em que as questões se situavam, e tendo em conta a natureza interpretativa do estudo, procedemos à leitura flutuante das descrições, das respostas dos sujeitos entrevistados permitindo-nos destacar alguns temas e/ou assuntos que nos permitiram fixar em reflexões centrais. De seguida procedemos à elaboração de uma grelha de elaboração de categorias (Anexo 6) e cumprimos o principio da exaustividade, em que todo o material deve ser analisado. Esta etapa é de relevante importância em todo o processo de análise, na medida que “a categoria está adaptada ao material de análise e pertence a um quadro teórico definido” (Bardin, 2009,p.148)

Nas grelhas de análise identificámos nos discursos dos sujeitos as passagens mais relevantes para cada uma das questões formuladas na entrevista. Deste modo emergiram as categorias referentes às cinco entrevistas.

A construção das categorias foi um processo em crescendo até um resultado definitivo de categorização. No início do processo de análise criámos uma primeira grade de categorização que foi evoluindo e aumentada à medida que efetuávamos uma leitura mais profunda e crítica dos conteúdos das entrevistas.

## Anexo 7 – Guião da Entrevista

Objetivo da entrevista: auscultar os educadores de infância que participaram no estudo, visando obter dados indicadores da sua opinião acerca:

- Quais os recursos tecnológicos/educativos são utilizados na prática educativa em contexto de sala de atividades?
- Que mudanças poderão ocorrer nas práticas pedagógicas com a utilização das TIC impulsionadas pela formação contínua?
- Quais são as possibilidades e os constrangimentos das educadoras de infância quando recorrem às TIC em contexto de sala de atividades?

Objetivos específicos	Formulário de perguntas
<b>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</b>	Informar em linhas gerais, do trabalho de investigação sobre o currículo e a prática pedagógica com recurso às Tecnologias; Pedir ajuda do educador, pois as suas informações são absolutamente fundamentais para o bom êxito do trabalho; Assegurar o carácter confidencial dessas informações.
<b>Recolher elementos de identificação dos educadores e dos respetivos locais de ensino</b>	Pedir a caracterização do jardim de infância; Pedir a caracterização do docente a nível da experiência e situação profissional, conceções da formação pedagógica, preocupações e conceções acerca da utilização das tecnologias no jardim de infância.
<b>Recolher elementos acerca dos motivos que levam os educadores à formação e à utilização das TIC</b>	Pedir informações sobre o processo inicial da utilização das TIC; As principais motivações; As dificuldades/facilidades encontradas.
<b>Recolher elementos acerca dos modos trabalho pedagógico</b>	Pedir a caracterização da utilização que o educador faz das TIC antes da formação e depois da formação: Papel das crianças; Papel do docente; O enquadramento curricular; As diferenças do modo de trabalho pedagógico (antes de depois da formação)
<b>Recolher elementos acerca dos efeitos da utilização das TIC</b>	Competências da literacia (linguagem, posturas, aprendizagens dos alunos, igualdade de oportunidades, produção de materiais, ...)
<b>Recolher elementos de carácter complementar</b>	Perguntar ao educador de infância se pretende acrescentar algo.

<b>Formulários das Perguntas</b>	
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir a caracterização do jardim de infância</li> <li>• Formação do docente a nível da experiência e situação profissional</li> <li>• Conceções da formação pedagógica</li> <li>• Conceções de formação contínua em TIC</li> </ul> <p>(Como poderia a utilização das TIC ser feita de forma mais eficaz)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupações e conceções acerca da utilização das tecnologias no jardim de infância</li> </ul>
<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir informações sobre o processo inicial da utilização das TIC</li> <li>• As principais motivações; (E-mail? Internet? PowerPoint? Preparação de aulas, etc.).</li> <li>• As dificuldades/facilidades encontradas.</li> </ul>
<b>C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir a caracterização da utilização que o educador faz das TIC antes da formação e depois da formação</li> </ul> <p>(Existiram ou existem motivações para uma maior utilização das TIC por parte do pessoal docente? Sente-se pressionada para uma utilização mais intensiva das TIC? Em que medida depende das TIC para a formação e desenvolvimento profissional?)</p> <p>Seria possível passar sem elas?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel das crianças</li> </ul> <p>(Quais os aspetos que considera mais positivos/negativos, Que tipo de atividade em TIC realiza/realizam normalmente as crianças?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel do educador de infância?</li> <li>• As diferenças do modo de trabalho pedagógico (antes de depois da formação)</li> </ul>
<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências da literacia (linguagem, posturas, aprendizagens dos alunos, igualdade de oportunidades, produção de materiais, ...)</li> <li>• Qual o nível de conhecimento das crianças no domínio das TIC?</li> <li>• Qual o número de crianças que tem computadores em casa?</li> <li>• De que forma as TIC influencia a motivação para aprender e a qualidade do trabalho?</li> <li>• Em que alturas as crianças têm acesso a computadores no jardim?</li> <li>• Quanto tempo é permitido em média às crianças permanecerem no computador?</li> <li>• Com que frequência os alunos trabalham em pares ou grupos com TIC?</li> <li>• De que forma é monitorizada a utilização das TIC por parte dos alunos?</li> <li>• De que forma é encorajada a utilização responsável de computadores</li> <li>• O enquadramento curricular</li> <li>• Perguntar ao educador de infância se pretende acrescentar algo.</li> </ul>

Anexo 8 - Grelha de Categorização

<b>Categorias de análise</b>
<b>(A) Caracterização dos contextos do estudo:</b>
(AE) Jardim de Infância
(AAE) Alunos
(AE) Educadora
<b>(B) Concepções sobre a utilização das TIC na sala de atividades:</b>
(BP) Posição face à formação TIC
(BPT) Papel das TIC
(BPEd) Papel do Educador
(BPE) Práticas de ensino
(BDP) Desenvolvimento profissional
<b>(C) Alunos</b>
(CA) Atividades realizadas pelos alunos com recurso às TIC
➤ Reação
➤ Autonomia
➤ Propósito
➤ Motivação/satisfação
➤ Empenho
➤ Constrangimentos
➤ Partilha/entreaajuda
➤ Aprendizagem
➤ Igualdade
<b>(D) As TIC no ensino-aprendizagem</b>
(DR) Recursos mobilizados
(DO) Opinião dos educadores
(DOC) Constrangimentos
(DOP) Possibilidades
(DUP) Utilização

Anexos

Anexo 9 – As Entrevistas Realizadas /Análise de Conteúdo

**Jardim de Infância – JI1.1**  
**Entrevista 1 – Educadora S**

Perguntas/Respostas	Análise/Categorização
<p><b>Sobre a formação contínua. A formação do docente a nível de experiência e situação profissional. O que é que pensas sobre isto? O que é que achas sobre a formação do docente a nível de experiência em relação às tecnologias?</b>  <u>É importante que haja formação na parte das TIC</u>, porque é uma nova ferramenta de trabalho. Mesmo para as crianças se habituarem ao futuro, não é?</p> <p><b>Quando fizeste o teu curso, não havia formação nas TIC?</b>          Não, havia formação das TIC. <u>As TIC entraram no jardim de infância com um projeto, um programa vá, do CIFOP, integrado no CERTIC, em que tinham técnicas que vinham trabalhar com as crianças ao jardim de infância e depois deixaram mesmo os computadores.</u> Quem participou nesse projeto acabou por ficar com os computadores que eles nos forneceram nessa altura. Um computador, não é? Que, neste momento, é o que ainda existe e já é muito antigo.</p> <p><b>Achas que a formação pedagógica é importante em termos das TIC ou não?</b>          Sim, é importante. Porque, hoje em dia, <u>quem não souber manusear com o computador é quase considerado um ignorante, um iletrado.</u></p> <p><b>Na tua parte pessoal, trabalhas muito com o computador?</b>          Sempre com o computador. Aliás, hoje em dia, é sempre com o computador. <u>Mesmo em comunicação com as colegas, com a nossa direção, com todos os serviços, é tudo via e-mail. E a documentação também é toda entregue por correio eletrónico.</u></p> <p><b>E qual é a tua maior preocupação acerca da utilização das tecnologias no jardim de infância? Em termos de tecnologias pensas que é só o computador ou, em termos de tecnologias, o que é que tens mais aqui no teu jardim de infância que utilizas?</b>          Os dois computadores, tenho um projetor multimédia, vídeo, a televisão, porque sem a televisão não funciona o vídeo e a aparelhagem de cd's áudio.</p> <p><b>E o que é que as crianças mais utilizam?</b>          O que é que elas mais utilizam? Diariamente <u>utilizam é o cd áudio que, normalmente, põe a música de fundo todos os dias para trabalharem e o computador, que também todos os dias utilizam o computador.</u></p> <p><b>E eles são autónomos?</b>  <u>Algumas crianças são autónomas, as mais velhinhas.</u></p>	<p>É importante que haja formação na parte das TIC  <b>(BP)</b></p> <p>As TIC entraram no JI com um projeto... depois deixaram mesmo os computadores ... <b>(D)</b></p> <p>(...) quem não souber manusear com o computador é quase considerado um ignorante, um iletrado.  <b>(DO)</b></p> <p>Comunicação com os colegas... documentação toda entregue por correio eletrónico... <b>(DOP)</b></p> <p>TIC - recursos mobilizados Hardware  <b>(DR)</b></p> <p>CD áudio e computadores <b>(CA)</b></p> <p>Alunos - Grau de autonomia <b>(CA)</b></p>

<p><b>Câmara fotográfica?</b> Ah, também.</p> <p><b>E eles utilizam?</b> Não. <u>Câmara fotográfica, quem utiliza sou eu. Por acaso já dei às mãos de crianças a experimentarem, tirarem fotografias e tiraram.</u> Com os mais velhos, claro. Já lhes dei a experimentar e eles tiraram.</p> <p><b>Essa câmara é digital?</b> É digital.</p> <p><b>E passaram para o computador?</b> Não, não passaram eles. <u>Quem passa sou eu. Às vezes estão a ver eu a passar.</u></p> <p><b>Mostras-lhes a técnica?</b> Sim, <u>normalmente as fotografias são mostradas sempre a eles.</u></p> <p><b>E eles veem como é que tu fazes essa transferência?</b> <u>Sim, sim.</u></p> <p><b>Sobre o processo inicial da utilização das TIC. Já explicaste que foi através aqui daquele projeto e depois deste continuidade a esse projeto. Sentiste-te acompanhada ou ficaste isolada, sozinha a trabalhar aqui?</b> <u>Sozinha, isolada a trabalhar com as crianças. Nunca mais tivemos apoio de nada.</u> Enquanto durou o projeto, durou, quando acabou, acabou, nunca mais tivemos apoio de mais ninguém em termos de TIC. Portanto, tive uma formação básica, tentei fazer já muito que não faço, sou mais autodidata.</p> <p><b>Mas gostavas que houvesse formação?</b> Gostava que houvesse mais formação nessa área. Porque <u>o que fiz, gostei de ter feito, mas acho que devíamos ter mais. E era importante que houvesse mesmo uma técnica para vir mesmo trabalhar com os miúdos, porque nós não podemos estar permanentemente no computador com eles a explicar,</u> porque há outro tipo de trabalhos, outras áreas para se trabalhar no jardim. E dar uma continuidade, ter uma pessoa que estivesse cá com eles, como tivemos naquela altura do projeto ou programa, implementado lá pelo CIFOP era importante.</p>	<p>TIC – Câmara fotográfica. Recursos mobilizados Hardware <b>(DR)</b></p> <p>Educadora – Práticas de ensino <b>(BPE)</b></p> <p>Recursos mobilizados Hardware <b>(DR)</b></p> <p>Educadora – <b>(BPE)</b> Descrição</p> <p>TIC – Sozinha, isolada a trabalhar com as crianças <b>(D)</b></p> <p>Educadora – o que fiz, gostei de ter feito, mas acho que devíamos ter mais (...) era importante que houvesse mesmo uma técnica para vir mesmo trabalhar com os miúdos, porque nós não podemos estar permanentemente no computador com eles a explicar (...) (satisfação, necessidade de acompanhamento) <b>(BP)</b></p>
---	--

<p><b>E que tipo de programas é que eles trabalhavam?</b> Era fazer desenhos no “Paint”, basicamente isso e joguinhos.</p> <p><b>E dás continuidade a isso agora?</b> Sim, dou continuidade aos jogos, aos desenhos e a escreverem também.</p> <p><b>E escrevem quê, no “Paint”?</b> Não, escrevem no “Word”. Copiam ficheiros, palavras de ficheiros que temos na área da escrita e inserem. Depois vão buscar ao “clipart” uma imagem que gostam para inserir.</p> <p><b>E tu sentes que quando as crianças estão em atividade no computador eles utilizam na mesma a palavra “vamos trabalhar no computador”, portanto é na mesma uma atividade normal como outra atividade de expressão plástica ou, para eles, portanto é utilizado o computador como uma ferramenta ou quando estão ali na aparelhagem ou é mais um reforço ou para eles a existência de um computador funciona tal e qual como outra área?</b> Funciona como outra área, porque eles sempre pedem, quando eu digo mesmo na altura das atividades livres para onde é que querem ir e eles: <u>“Quero ir para o computador! Quero ir para o computador!”</u>. Portanto eles escolhem, há muitas crianças a escolherem. Das de três anos só há uma que vai ao computador. Normalmente são as de 5 e 4. <u>Mas há uma de três anos que gosta muito de ir ao computador. As outras, para já, ainda não lhes despertou esse interesse. Só a espreitar os colegas e assim.</u></p> <p><b>E notas, por exemplo, que em termos de socialização há mais ou menos socialização entre pares, é idêntico, é como se fosse noutra atividade? Ou eles isolam-se ou não? Ou funciona exatamente igual como se estivesse numa do desenho, eles trocam experiências.</b> Funciona como outra atividade. Aliás, como existem dois computadores na sala, há duas crianças que escolhem ir para o computador, mas juntam-se lá sempre cinco ou seis, que é preciso tirá-los, porque têm <u>sempre curiosidade em ir espreitar</u>. E estão lá. Então se for a jogar estão todos lá atrás <u>uns dos outros só para ver e “escolhe este”, “escolhe aquele”, “não, não metas este jogo, mete aquele”</u>. Têm sempre opiniões a dar, portanto há socialização com certeza. E de que maneira.</p> <p><b>E em relação a quando eles vão trabalhar, por exemplo quando, antes de fazer, a tua atitude perante a forma como eles trabalham, a tua atitude pedagógica antes da formação e depois da formação, tu notas que mudou alguma coisa ou é exatamente igual? Há uma consciência? Por exemplo, antes de teres a tua formação, como há bocadinho estavas a dizer, um bocado autodidata. Quando fizeste a formação houve alguma</b></p>	<p>Alunos – (ferramentas inicialmente) <b>(CA)</b></p> <p>Alunos – (ferramentas utilizadas atualmente) <b>(CA)</b></p> <p>Alunos - (interesse, satisfação)</p> <p>Quero ir para o computador! Quero ir para o computador! <b>(CA)</b></p> <p>Alunos – (interesse, socialização)</p> <p>“não, não metas este jogo, mete aquele”. Têm sempre opiniões a dar, portanto há socialização com certeza. <b>(CA)</b></p>
---	--

<p><b>reflexão, por exemplo, em termos da utilização de algumas ferramentas ou de atitude perante eles ou mantém-se exatamente igual?</b> É mais ou menos igual.</p> <p><b>Portanto, em termos de formação, não houve grande reflexões em termos de atitude?</b> Não, <u>porque a formação é mais para mim do que propriamente para eles.</u></p> <p><b>Portanto não houve uma formação prática da utilização do software dirigido para crianças?</b> Não, não. Só para adultos.</p> <p><b>Então, nesse caso, tu sentes que era necessário haver formação com software e com programas dirigidos para crianças?</b> <u>Sim, era importante, coisa que não tem havido, nem nunca frequentei nenhuma destinada para crianças</u></p> <p><b>Curioso. Porque isso até era o importante, porque eles podem perfeitamente trabalhar.</b> Mas nunca <u>houve nada direcionado aqui</u>, mesmo nesta zona de Vila Real, que eu tenha conhecimento, não.</p> <p><b>Em termos de competências de literacia, em termos da linguagem, postura, aprendizagem dos alunos, igualdades de oportunidades, produção de materiais, é vantajoso a utilização do computador como uma ferramenta associada à aprendizagem ou não? Por exemplo, em termos de aprendizagem, quando eles estão ali, é enriquecedor, por exemplo, o “shift”, as teclas, o rato, o monitor, tudo isso, tu explicas-lhes? Eles têm curiosidade em saber mais? Po exemplo, em relação à linguagem que aparece, é intuitiva?</b> Eles confundem muito o <u>computador com o ecrã</u>. O computador é aquele torre, para eles o computador é o ecrã. <u>Sabem o nome do rato, teclado e da impressora. Isso têm consciência e conhecem.</u> Por acaso perguntei-lhes e sabem, aqueles que mais vão ao computador. Mas outros não têm essa consciência, não.</p> <p><b>E em termos, por exemplo, de postura. Trabalham a postura correta, por exemplo, a lateralidade fica definida? Mão direita ou mão esquerda? A motricidade, como devem estar, ou não há essa correção? Não há essa preocupação?</b> Por acaso nunca tive essa preocupação, <u>mas eles manuseiam o rato corretamente.</u></p>	<p>Educadora (BP)</p> <p>(...) porque a formação é mais para mim do que propriamente para eles, (BP)</p> <p>Sim, era importante, coisa que não tem havido, nem nunca frequentei nenhuma destinada para crianças (BP)</p> <p>(...) houve nada direcionado aqui, (BP)</p> <p>(literacia, acesso e uso) – (...) computador com o ecrã (...) Sabem o nome do rato, teclado e da impressora. Isso têm consciência e conhecem. (CA)</p> <p>(Postura)</p> <p>(...) mas eles manuseiam o rato corretamente. (CA)</p>
--	--

<p><b>Sabes qual o número de crianças que têm computador em casa? Do grupo que funciona aqui?</b>          Sim. <u>Só três crianças é que não têm computador em casa.</u></p> <p><b>Portanto, das 15, 12 têm computador.</b>          Sim. Têm os pais, eles não. Alguns trabalham ou manuseiam o computador dos pais. <u>Próprio deles não tem nenhum.</u></p> <p><b>Mas será mais na parte de jogos?</b>          Acho que sim.</p> <p><b>Aqui já foi falado que a altura em que as crianças têm acesso aos computadores é na altura em que partem para as atividades.</b>          Sim, todos os dias. <u>Todos os dias são ligados os computadores e há sempre crianças que querem ir para lá. Ou jogarem muitas vezes, também utilizamos para pesquisas, quando estamos a desenvolver algum projeto, vamos para a Internet pesquisar.</u> Mas atenção, o jardim tem Internet, porque foi a Junta de Freguesia que colocou. A Junta de Freguesia funciona por baixo e, portanto, fez uma ligação para cima. Porque a autarquia, neste concelho, não coloca Internet em nenhum jardim de infância. Portanto, há muitos jardins de infância no nosso concelho que não têm Internet sequer. Não dá para pesquisar</p> <p><b>Por exemplo, como é que se uma criança traz “ai, eu fui visitar o jardim zoológico” e tu poderias perfeitamente pesquisar “vamos todos pesquisar um jardim zoológico”. Se a autarquia ou a Junta de Freguesia não tivesse aqui colocado ou não vos permitisse um acesso à Internet...</b>          Não tínhamos mais possibilidade de ver.</p> <p><b>Mas assim podes perfeitamente pesquisar.</b>          Assim dá para pesquisar. <u>Pesquisamos muitas coisas. Sim, até mesmo temas que estejamos a dar, vamos lá buscar. Ainda outro dia fomos ver o S. António em Lisboa, as marchas de S: António e outras coisas que falamos no jardim, vamos lá ver.</u></p> <p><b>O computador funciona como um complemento normal, de aprendizagem.</b>          De <u>aprendizagem</u>, sem dúvida.</p> <p><b>Quanto tempo é que é permitido, em média, às crianças permanecerem no computador?</b>          Elas também nunca estão lá muito tempo. Há outras que têm que ir, portanto têm que trocar. Elas estão num joguinho, depois querem mudar de atividade, vai para lá outra criança. Nunca estão assim mais de 20, 30 minutos.</p>	<p>(alunos recursos)</p> <p>Só três crianças é que não têm computador em casa. <b>(DUP)</b></p> <p>(alunos recursos)          Próprio deles não tem nenhum. <b>(DUP)</b></p> <p>Todos os dias são ligados os computadores e há sempre crianças que querem ir para lá. <b>(Propósito)(CAP) e (DR)</b></p> <p><b>(BPT)</b></p> <p>Pesquisamos muitas coisas. (...) outras coisas que falamos no jardim, vamos lá ver. <b>(BPT)</b></p> <p><b>(PBT)</b></p>
---	--

<p><b>A frequência que os alunos trabalham em pares ou em grupos contigo é diária. De que forma é monitorizada a utilização, por parte dos alunos, és tu que controlas essa monitorização ou são entre eles, ou têm aqui algum relógio em que tu dizes, por exemplo, de tantos a tantos vão. Como é que fazem esse controlo da atividade?</b>  Quando havia muita procura por parte de todos, <u>fizemos um calendário e então havia duas crianças que iam, duas no período da manhã, duas no período da tarde. Portanto, distribuídas pela semana.</u> Agora não há essa necessidade.</p> <p><b>De que forma é que encorajas a utilização responsável de computadores? Quando eles estão a trabalhar, se tu dizes “atenção, trabalhem com cuidado” ou não, se “pesquisem como deve ser”, a utilização dos menus.</b>  Eles pesquisam, <u>nunca pesquisam sozinhos. É sempre com orientação.</u> Já tive, noutros anos, <u>crianças que sabiam pesquisar sozinhas e escrever lá palavras e tudo.</u> Este ano, não. <u>Sabem onde é a Internet, onde clicar e tudo.</u></p> <p><b>Conhecem todos os ícones?</b>  Sim, conhecem. Alguns. Mas é sempre com orientação para pesquisar. <u>Quanto aos jogos, eles fazem sozinhos. Introduzem e mudam e tiram os jogos sozinhos.</u> Não têm problemas.</p> <p><b>Queres acrescentar algo, nomeadamente em relação, sobretudo, à formação contínua?</b>  <u>Acho que é importante. Há sempre atualizações a nível das novas tecnologias e era importante Os nossos agrupamentos, que nos estão a dar, diariamente, formação. Já assisti a várias ações de formação no meu agrupamento e nenhuma destinada para as TIC e eu gostava.</u></p> <p><b>Eu gostava de fazer uma pergunta que é mesmo curiosidade. Há formações contínuas em relação às TIC que são realizadas junto com professores do 1º ciclo. O que é que tu pensas disso? Apesar de haver articulação de ciclos. Que aqui não é ciclo, mas é a nível de educação pré-escolar. Uma específica só, por exemplo, para educadores de infância, que software pode ser aplicado? Portanto, tanto no jardim de infância como os primeiros anos do primeiro ciclo. Mas específica só para se trabalhar só para o jardim de infância. Ou não? Ou pode ser perfeitamente como têm feito até agora os centros de formação: educadores de infância e professores de primeiro ciclo?</b>  Isso a mim não me preocupa se é só para pré-escolar ou juntamente com o primeiro ciclo. <u>Deveriam ser era, realmente, programas que nos fossem úteis para a nossa prática pedagógica no jardim de infância. E poder utilizar com as crianças. É-me indiferente que seja juntamente com o primeiro ciclo. Desde que sejam coisas úteis para a nossa prática.</u></p>	<p>(Frequência)</p> <p>(...)fizemos um calendário e então havia duas crianças que iam, duas no período da manhã, duas no período da tarde. Portanto, distribuídas pela semana. <b>(CA)</b></p> <p>(Frequência) <b>(CA)</b></p> <p>nunca pesquisam sozinhos (...) nunca pesquisam sozinhos (...) Sabem onde é a Internet, onde clicar e tudo <b>(BPE)</b></p> <p>Quanto aos jogos, eles fazem sozinhos. Introduzem e mudam e tiram os jogos sozinhos <b>(CA)</b></p> <p>Acho que é importante. (importância) <b>(BP)</b></p> <p>Deveriam ser era, realmente, programas que nos fossem úteis para a nossa prática pedagógica no jardim de infância. E poder utilizar com as crianças. É-me indiferente que seja juntamente com o primeiro ciclo. Desde que sejam coisas úteis para a nossa prática. (Importância) - <b>(BP)</b></p>
---	---

Jardim de Infância – JI2.1  
Entrevista 2 – Educadora L

Perguntas/Respostas	Análise/Categorização
<p><b>Qual a tua formação docente e a tua experiência e situação profissional?</b></p> <p>Tirei o curso na escola para educadores Paula Frassinetti há 32 anos. Fiz, posteriormente, a licenciatura.</p>	Formação inicial educadora (AE)
<p><b>E há 32 anos já havia formação em TIC?</b></p> <p>Não, nem se pensava nisso.</p>	Ausência de Formação TIC (BP)
<p><b>E chegaste a fazer, dentro da tua licenciatura, tiveste aulas de informática, já havia alguma disciplina, alguma abordagem?</b></p> <p>Sim, sim. <u>Tivemos uma disciplina de tecnologia, foi o início. Básico.</u></p>	
<p><b>E essa disciplina básica, foi para desenvolvimento pessoal ou também já tinha algumas bases para trabalhares com as crianças ou para utilizares no jardim de infância ou foi só mesmo para trabalhos?</b></p> <p>Eu acho que foi só mesmo <u>para formação pessoal</u>. Não me recordo muito, sinceramente, se já estava ligado à nossa prática. Poderia estar.</p>	Formação em TIC (BP)
<p><b>Conceções da formação pedagógica: o que é que tu achas? Achas que deveria ser obrigatório ou esta mudança, apostarem na formação inicial em relação às tecnologias ou não?</b></p> <p>Eu acho que sim e acho que, pelo contacto que tenho com as estagiárias já há 30 anos, elas <u>dominam a área das tecnologias, de uma maneira geral.</u></p>	(...)dominam a área das tecnologias, de uma maneira geral. Domínio das TIC (BP)
<p><b>E o que é que tu pensas, qual é a tua conceção de formação contínua em TIC? Tens feito alguma formação?</b></p> <p><u>Tenho feito alguma formação.</u></p>	Formação contínua em TIC (BP)
<p><b>E qual a tua conceção de formação contínua em TIC? Se fosses tu a elaborar um plano, o que é que tu, dentro da experiência da tua prática que já é muita, qual seria o teu modelo ideal da formação contínua em TIC?</b></p> <p>Tinha que ter por base o trabalho direto com os meninos. <u>Portanto, tinha que estar ligado com a nossa prática.</u> E, por vezes, <u>fazemos formação que não é direcionada para os educadores e aprendemos, mas depois, como não pomos em prática, também rapidamente nos esquecemos aquilo que aprendemos.</u> <u>Portanto, tinha que estar ligado com o dia a dia, com as idades com que nós trabalhamos.</u></p>	Necessidade de formação específica para educadores e com aplicação prática (BP)  Formação contínua desadequada à prática educacional no JI (BP)
<p><b>E quando dizes que não põem em prática, não põem em prática porquê?</b></p> <p>Porque está <u>desadequado à idade com que nós trabalhamos.</u> Porque quando aprendemos alguma coisa que</p>	Formação contínua

<p><u>nos pode ser útil, normalmente, procuramos pô-la em prática.</u></p> <p><b>Ou seja, os programas ou aquilo que está a ser trabalhado ou foi dado na formação é mais virado para outros níveis de ensino e não mesmo para jardim de infância? Para aquela faixa etária?</b></p> <p><u>Exatamente. Alguma formação que fiz era, sem dúvida, virada para outros graus de ensino.</u></p> <p><b>Começaste a trabalhar com as TIC e o que é que te levou? Qual foi a tua principal motivação? Sentiste necessidade, porquê? Porque, geralmente, as pessoas falam agora muito no e-mail, na Internet, como é que surgiu essa necessidade ou a tua motivação de te ligares ou associares às TIC?</b></p> <p><u>Foi através de um projeto da universidade. Criaram uma iniciativa, apetrecharam os jardins com computadores e havia uma técnica que ia uma vez por semana a cada jardim e foi aí, o início foi esse. O processo inicial foi através da técnica do ICEI (?), que trabalhava com os meninos e também nos ajudava a nós. Também nos dava alguma formação, quando nós a queríamos. Estavam sempre disponíveis para nos ajudar.</u></p> <p><b>E quando nós falamos em tecnologias, tu associas imediatamente a que ferramentas ou a que tecnologias?</b></p> <p><u>Neste momento, associo mais desde os mails, a Internet, "PowerPoint". Inicialmente não. Inicialmente estava assim um bocadinho avessa. Não estava sensibilizada tão pouco, não.</u></p> <p><b>E agora, todos os dias vais ao teu mail?</b></p> <p><u>Procuro. Até porque os contactos do agrupamento são através do mail. Para além do resto, a parte profissional é tudo por mail. Mas, mesmo sem ser do agrupamento, sim. E gosto de fazer. "PowerPoints" para apresentação aos pais, "PowerPoints" para os meninos, contar as histórias através de. Agora sim.</u></p> <p><b>Agora. E tu fazes essas histórias tu ou pedes a colaboração deles?</b></p> <p><u>Normalmente faço eu ou conto aquilo que me mandam. Não é muito frequente pedir-lhes ajuda, sou muito sincera. Essa parte, ainda não.</u></p> <p><b>Ainda não te sentes segura para?</b></p> <p><u>Exige que me organize nesse sentido. E não o tenho feito. Porque, entretanto, surgiram outras coisas e essa parte ainda falta.</u></p>	<p>mais adequada para os outros níveis de ensino. <b>(BP)</b></p> <p>Através de um projeto da universidade... apetrecharam os JI com computadores e havia uma técnica...<b>(D)</b></p> <p>Associo aos mails, Internet, Powerpoin... não estava sensibilizada <b>(DOP)</b></p> <p>Comunicação profissional... por correio eletrónico... <b>(DOP)</b></p> <p>gosto de fazer. "PowerPoints" <b>(DR)</b> (...) para apresentação aos pais, "PowerPoints" para os meninos <b>(BPE)</b></p> <p>(...)faço eu <b>(BPE)</b></p> <p>(...) não o tenho feito... <b>(DOC)</b></p> <p>projektor multimédia, televisão vídeo, gravador, uma aparelhagem, o</p>
---	--

<p><b>Eu vi na tua sala que tu tens um projetor multimédia, tens televisão, tens o vídeo, tens gravador, tens uma aparelhagem e o computador e a impressora. Todos esses meios à disposição dos meninos? Tens câmara ou máquina fotográfica também?</b> Tenho máquina fotográfica.</p>	<p>computador e a impressora, máquina fotográfica digital.</p>
<p><b>A máquina fotográfica é digital?</b> É.</p>	<p><b>Recursos /Hardware (DR)</b></p>
<p><b>Tudo isso que está lá, as crianças utilizam ou não?</b> Não, a <u>máquina fotográfica já pus na mão dos meninos mas tenho muito receio</u>. Mas já pus em alguns meninos. O computador sim, claro. O projetor multimédia não. Televisão e vídeo, <u>quem toca somos nós, não são os meninos. Tenho receio</u> de avarias.</p>	<p><b>Recursos /Hardware (DR)</b></p> <p>(...) tenho receio... quem toca somos nós <b>(DOC)</b></p>
<p><b>E depois não há meios financeiros para. Porque, se soubesses que havia meios financeiros, tu deixavas que eles ligassem e desligassem?</b> Alguns sim.</p>	<p>(falta de meios) <b>(DOC)</b></p>
<p><b>Aquilo que tu referes que ainda não fazes com eles, os “PowerPoints”, é uma das dificuldades sentida?</b> É.</p>	<p>(insegurança) <b>(DOC)</b></p>
<p><b>Mas, por exemplo, se não tivesses essa dificuldade, tu gostavas de fazer com eles isso?</b> Sim, como faço outros trabalhos e organizo com eles.</p>	<p>Uma formação...teórica e prática, dentro e fora do jardim <b>(BP)</b></p>
<p><b>E se houvesse a tal formação na prática?</b> Se calhar ajudava. <u>Uma formação que fosse, ao mesmo tempo, teórica e prática, dentro e fora do jardim.</u></p>	<p>(...) seria partilhado <b>(BP)</b></p>
<p><b>Que fosse contextualizada?</b> Exacto. Trabalho no jardim que, <u>depois, seria partilhado</u>. Se calhar era bom.</p>	<p>(...) partilhar, tirar dúvidas... seria um bom esquema de formação, mais motivador <b>(BP)</b></p>
<p><b>Então seria como se fosse uma oficina, era uma oficina de formação em que o trabalho de casa seria, por exemplo, no jardim e depois chegar ao centro de formação e mostrar aquele trabalho que foi feito e corrigir?</b> <u>Partilhado com os colegas, tirar dúvidas, exatamente. Por acaso acho que seria um bom esquema de formação, de aprendizagem, que seria mais motivador.</u></p>	<p>(...) atividade como as outra,... fazem até desenhos no computador ... <b>(propósito) - (CA)</b> (...) fascinadas e outras</p>
<p><b>E em relação às crianças, quando elas trabalham no computador. O que é que tu achas que elas sentem isso como uma atividade dentro do jardim, como uma atividade como outra ou é um prémio, é um reforço ou “vou para o computador porque portei-me bem”?</b> Não, <u>é uma atividade como as outras</u>. Só que há crianças que são <u>fascinadas e outras que não têm grande apetência</u>.</p>	<p>(...) atividade como as outra,... fazem até desenhos no computador ... <b>(propósito) - (CA)</b> (...) fascinadas e outras</p>

<p>Algumas têm que ser quase que mandadas, têm que ser, porque senão nem dominam o rato e outros não saíam de lá se pudessem. No meu grupo é muito variado. E há <u>meninos que têm muitas dificuldades</u>. Por exemplo, a nível do desenho, não têm grande motivação e <u>adoram estar no computador</u>. E <u>fazem até desenhos no computador</u>. E, mesmo outro tipo de tarefas, <u>manipulam com facilidade</u>, sem ter computador em casa. Tenho alguns meninos que não têm. E <u>dominam muito bem o rato</u>, que é uma coisa que me surpreende porque não têm em casa. Os que têm e que gostam, claro, dominam muito bem. Mesmo <u>um jogo novo, fazem uma aprendizagem muito rápida e motiva-os muito uma coisa muito diferente</u>.</p>	<p>que não têm grande apetência...._adoram estar no computador. <b>(satisfação) - (CA)</b>          (...) meninos que têm muitas dificuldades <b>(constrangimento) - (CA)</b>          (...) dominam muito bem o rato,... manipulam com facilidade <b>(autonomia) - (CA)</b></p>
<p><b>E, em relação à aprendizagem, o que é que tu pensas em relação à aprendizagem e o enquadramento que fazem as orientações curriculares e as metas de aprendizagem? Devia ser reforçado? Não devia? Tudo aquilo que é realizável e realizado está de encontro às orientações curriculares e está bem trabalhado ou nós devíamos fazer um reforço ainda? Ou é uma área que simplesmente existe porque existe?</b></p> <p>Eu acho que <u>é uma área que deve ser</u>, se calhar, <u>reforçada</u>. Porque os desenvolve bastante. Agora, não é que privilegia essa em detrimento de muitas outras áreas no jardim de infância. É mais uma, <u>mas é uma com muita riqueza a nível de aprendizagem ou que poderá ser</u>.</p>	<p>(...)uma área que deve ser, se calhar, reforçada, ... mas é uma com muita riqueza a nível de aprendizagem ou que poderá ser.<b>(DOP)</b></p>
<p><b>Em relação à diferença do modo de trabalho pedagógico antes e depois da formação. Notas que, antes de fazeres a formação, como é que trabalhavas?</b></p> <p>Antes de ter a formação <u>até me esquecia de ligar o computador</u>. Agora é muito difícil. <u>Está praticamente ligado no dia a dia</u>. Portanto, estou mais motivada. <u>Acompanhar os meninos é muito difícil</u>. Há meninos que precisam de muito acompanhamento e, embora o grupo não seja muito grande, porque são 17, mas é demasiado grande para eu conseguir, no dia a dia, apoiar muitos quando precisam. Este grupo, <u>como tinham 4 e 5 anos, a maioria já dominava</u>. Nesse aspeto era uma ajuda grande. Eu comprei um <u>jogo novo do “Tangram”</u> muito engraçado e, nessa altura, como é um jogo novo, há que <u>ajudar a descobrir o potencial do jogo</u>. Tem que ser <u>dois a dois, com ajuda do educador, é complicado</u>. Porque não tenho outra ajuda. As estagiárias, o estágio é muito curto, a auxiliar, era uma para as duas salas e não sabem, também não tinham noção.</p>	<p>(...)até me esquecia de ligar o computador , ... Está praticamente ligado no dia a dia – <b>posição face à formação (BP)</b>          Acompanhar os meninos é muito difícil ... não tenho outra ajuda. <b>(constrangimentos) - (DOC)</b>          (...) como tinham 4 e 5 anos, a maioria já dominava – <b>(CA) autonomia</b>          (...) jogo novo do “Tangram” – <b>(DR)</b>          (...)dois a dois, com ajuda do educador, <b>(BPE)</b></p>

<p><b>E notas que, em relação às crianças, quando elas estão lá, em pares, como estavas a referir, a socialização, eles fecham-se, individualizam ou partilham a informação?</b>  A maioria partilha. Há sempre um ou outro com muita dificuldade na partilha. Mas, de uma maneira geral, sim. Quando há dificuldade por parte de alguma criança em partilhar, ali também tem dificuldade em partilhar. De uma maneira geral, <u>eles ajudam-se, jogam à vez, elogiam-se mutuamente, portanto é: “ah, fixe!”, “ah, conseguiste!”.</u> Portanto, acho que é uma atitude muito saudável.</p> <p><b>Há crianças que por si não fazem essa partilha.</b>  Muito, muito, muito viradinhas para o seu umbigo. <u>Têm o rato e não querem dar ao colega</u> e jogo agora, mas quero jogar a seguir, mas são exceções.</p> <p><b>Depois da formação ficaste então mais atenta para atitudes ou posturas. Houve outra sensibilidade?</b>  <u>Houve uma sensibilização maior para essa área.</u></p> <p><b>Dentro desse despertar, desse consciencializar, notaste, por exemplo, em termos de linguagem, das posturas, das aprendizagens, igualdade de oportunidades e produção de materiais, que há bocadinho já falamos, melhorou?</b>  <u>Melhorou. Passaram a utilizar muito a linguagem técnica, correta, do ecrã, do teclado, que antes não. O clicar, pronto.</u></p> <p><b>Agora, portanto, utilizas termos em que eles entendem.</b>  E eles entendem. <u>Já dominam</u> alguma ferramentazita.</p> <p><b>E a postura, por exemplo, a postura, o estar com o ecrã...</b>  Isso foi quando tu lá foste. <u>Nunca mais saiu do sítio.</u></p> <p><b>Igualdade de oportunidades, é evidente que tanto os meninos que não têm como os que têm, eles ficam todos com igualdade de oportunidades.</b>  É evidente.</p> <p><b>O nível de conhecimento das crianças no domínio das TIC é uma vantagem?</b>  <u>É uma vantagem, é mais uma ferramenta.</u> É, sem dúvida.</p> <p><b>Vale a pena apostar?</b>  Vale a pena. Acho que sim. Agora, <u>o nosso material é que muitas vezes não é de grande qualidade.</u></p> <p><b>Porque é obsoleto?</b>  <u>Porque bloqueia, porque a impressora não imprimiu, porque não conseguimos mexer o rato e não há nada a fazer. É desligar e voltar a ligar.</u> Isso dá-nos cabo da paciência, não é?</p>	<p>(...) eles ajudam-se, jogam à vez, elogiam-se mutuamente, portanto é: “ah, fixe!”, “ah, conseguiste!”. Portanto, acho que é uma atitude muito saudável. <b>(Partilha) - (CA)</b></p> <p>Têm o rato e não querem dar ao colega. <b>(Partilha) - (CA)</b></p> <p>Houve uma sensibilização maior para essa área. <b>(BP)</b></p> <p>Passaram a utilizar muito a linguagem técnica, correta, do ecrã, do teclado, que antes não. O clicar, pronto. <b>(Aprendizagem) - (CA)</b></p> <p>Já dominam. <b>(Autonomia) - (CA)</b></p> <p>Nunca mais saiu do sítio. <b>(DOC)</b></p> <p>É uma vantagem, é mais uma ferramenta <b>(DOP)</b></p> <p>(...) o nosso material é que muitas vezes não é de grande qualidade. ... Porque bloqueia, porque a impressora não imprimiu, porque não conseguimos</p>
---	---

<p><b>Não há Internet...</b> É, não temos Internet.</p> <p><b>Mas não é por falta desses tais recursos que se encerra aquilo e se mete no computador?</b> Não, de maneira alguma. <u>Nós é que temos que levar o material na pen ou o nosso computador para as pesquisas. Não vamos pesquisar com eles, mas eles veem a pesquisa na Internet.</u> E, este ano, viram muita coisa.</p> <p><b>E sabem que também serve para fazer a pesquisa.</b> Exatamente. Este ano até a esse nível <u>foi muito rico</u>. Houve muita riqueza porque também os temas que se foram trabalhando também eram interessantes nesse sentido.</p> <p><b>Dentro das 17 crianças sabes, mais ou menos, qual é o número de crianças que tem computador em casa?</b> Para aí 10.</p> <p><b>E, dentro dessas 10, acedem em casa ou não?</b> A maioria sim. Tenho lá um menino que o pai não deixa. Tem computador, mas não deixa que o menino mexa. Vê o pai, mas não mexe. Se calhar a média até é maior, porque já há quem tenha irmãos e tudo e <u>têm o Magalhães</u>.</p> <p><b>E o Magalhães já era uma mais valia.</b> Portanto, a esse nível, se calhar até é mais do que 10.</p> <p><b>E de que forma é que tu pensas que as TIC influenciam a tal motivação para aprenderem a qualidade do trabalho? Se existe ou não qualidade no trabalho? Até que ponto é que achas que há uma motivação ou que eles sentem ou que lhes é dada ou que, através do computador, que eles sentem que aprendem, que há qualidade naquela aprendizagem? Ou eles não têm a tal consciência ou nós não lha passamos? Ou não existe?</b> Eu não sei se têm muito assim, na globalidade do grupo, não sei.</p> <p><b>Mas quando há, por exemplo, quando eles dizem assim: “Ai, eu não sei o que é isto”. E não sentem, “vou pesquisar”.</b> Não. Porque, lá está, a coisa não é de imediato. Se calhar é por isso que eles não dirão. O que não sabemos, nós vamos tentar trazer no dia seguinte.</p>	<p>mexer o rato e não há nada a fazer. É desligar e voltar a ligar ...não temos Internet <b>(DOC)</b></p> <p>Nós é que temos que levar o material na pen ou o nosso computador para as pesquisas. <b>(DR)</b></p> <p>Não vamos pesquisar com eles, mas eles veem a pesquisa na Internet <b>(BPE)</b></p> <p>(...) foi muito rico <b>(BPE)</b></p> <p>(...) têm o Magalhães. Recurso /Hardware <b>(DR)</b></p>
--	---

<p><b>E em que altura é que as crianças têm acesso ao computador no jardim?</b>  <u>É no momento de atividades livres. Quando eles vão para os vários cantinhos, como o computador, e é diário.</u></p> <p><b>Normalmente é uma atividade como outra qualquer? Tanto para o desenho como a pintura, para tudo.</b>          Sim, sim.</p> <p><b>E quanto tempo é permitido as crianças permanecerem no computador?</b>          Não tenho assim um tempo muito rígido, porque, como são 16, facilmente <u>eles durante a semana passam todos</u>. Tenho é uma <u>listagem, nomeadamente quando há um jogo novo, é uma atividade nova, eu vou apontando para eu me organizar</u>. Senão há aqueles que poderiam ir três ou quatro vezes e há outro que nunca iria. E então eu organizo-me assim. Tenho que ter a tabela. Por parte deles, como eles não são muitos, eu consigo controlar. Não os deixo é estar de manha e à tarde voltar, por exemplo, isso não. Porque <u>como é dois, durante a atividade livre, muitas vezes, estão lá dois</u>. Durante a atividade livre, mas eu também faço muitas atividades orientadas. Portanto, eles também nunca estão muito tempo na atividade livre.</p> <p><b>De que forma é que tu monitorizas, através da tabela, e depois também sentes que eles vão, como vão para outra atividade e como é que tu sabes que eles precisam de ajuda?</b>          Porque é assim, a sala é minúscula. Eu, além de ver tudo, <u>eles solicitam muito</u>. Quando precisam de ajuda solicitam muito.</p> <p><b>Aqueles que não gostam ou que têm receio, como é que tu os encorajas?</b>  <u>Indo com eles</u>. E tentando que eles procurem ultrapassar. Porque, normalmente, <u>quando não gostam, também não têm tão desenvolvida a destreza e andam ali mais às aranhas</u>. Mas é ajudando-os. E comigo, normalmente é comigo, no início. Depois procuro que <u>um amiguinho também os ajude</u>. Mas, normalmente, vai o apoio do educador primeiro. Que acho que resulta mais. O adulto, se estiver sensibilizado, às vezes o amiguinho é amigo, mas está “oh, não estás a fazer bem”, “estás a demorar muito”, “agora é a minha vez”, “já estou cansado”. <u>Enquanto que o adulto é mais paciente</u>.</p>	<p>É no momento de atividades livres. Quando eles vão para os vários cantinhos, como o computador, e é diário. <b>(BPE)</b></p> <p>(...) eles durante a semana passam todos...listagem ...eu vou apontando para eu me organizar....como é dois, durante a atividade livre, muitas vezes, estão lá dois <b>(BPE)</b></p> <p>(...) eles solicitam muito <b>(BPE)</b></p> <p>Indo com eles <b>(BPE)</b></p> <p>(...) quando não gostam, também não têm tão desenvolvida a destreza e andam ali mais às aranhas. <b>(Constrangimentos) - (CA)</b></p> <p>(...) um amiguinho também os ajude. <b>(partilha/entregajuda) - (CA)</b></p> <p>Enquanto que o adulto é mais paciente. <b>(BPE)</b></p>
--	--

**Jardim de Infância – JI2.2**  
**Entrevista 3 – Educadora R**

Perguntas/Respostas	Análise/Categorização
<p><b>Qual é a formação docente da Rosa e a sua experiência profissional?</b>  A nível de TIC? <u>Eu sempre tive alguma formação nesta área, porque na formação inicial já tivemos alguma, muito pouco, mas já tivemos alguma formação.</u> Desde sempre procurei ter formação e procurar, dentro da formação que havia disponível, fazer formação a nível das tecnologias, porque é uma área que me desperta muito interesse e sempre procurei. Vou tendo sempre alguma formação a esse nível. Embora, lá está, seja muito alargado, às vezes, não a nível só do pré-escolar, não é? <u>Formação alargada a outros níveis de ensino. Acho que devia ser mais específica para o pré-escolar, nomeadamente, de aplicar na prática com as crianças em contexto de sala, que não tem havido,</u> embora a nível de grupo também já conseguimos fazer alguma coisa. A nível de grupo, trabalho no nosso departamento. Este ano conseguimos criar uma formação a nível de projeto, não tanto em contexto de sala, só mais a nível de educadores, de formação de educadores. Mas já fiz várias formações, embora reduzida, muito pouco tempo.</p> <p><b>Mas em relação à formação das TIC, ela é o suficiente para ter a sua aplicação em termos de jardim de infância ou era necessário haver mais formação pedagógica? Ou essa formação é uma formação para desenvolvimento pessoal ou desenvolvimento profissional?</b>  As duas coisas. Também depende muito de nós, se procuramos esse tipo de formação. Eu, por acaso, nesse aspeto, quando havia essa formação, não só pessoalmente mas profissionalmente, mas também para aplicar em contexto de sala, realmente é menos. <u>A formação que fiz foi para eu evoluir, para conseguir atingir os objetivos, porque cada vez mais a gente não larga o computador, não é?</u> Sem o computador não fazemos nada. Mas, de qualquer das formas, já é de mim procurar esse tipo de área. Por isso, quando havia uma formação eu abdicava de outras em função desta e normalmente também a matemática, porque são as duas áreas que me despertam mais interesse e curiosidade.</p> <p><b>E em relação a quando se fala nas tecnologias, que tipo de tecnologias tens na sala?</b>  Tenho um computador que mal funciona, uma impressora que também, de vez em quando funciona, depois falha. Muito pouco. <u>Tenho um vídeo e uma televisão. Uma aparelhagem.</u></p> <p><b>Câmara digital, câmara fotográfica?</b>  <u>Também temos.</u></p>	<p>Eu sempre tive alguma formação nesta área, porque na formação inicial já tivemos alguma, muito pouco, mas já tivemos alguma formação. <b>(AE)</b></p> <p>Acho que devia ser mais específica para o pré-escolar, nomeadamente, de aplicar na prática com as crianças em contexto de sala, que não tem havido. <b>(Ausência de Formação TIC) - (BP)</b></p> <p>A formação que fiz foi para eu evoluir para conseguir atingir os objetivos, porque cada vez mais a gente não larga o computador. <b>(Formação em TIC) - (BP)</b></p> <p>Tenho um vídeo e uma televisão. Uma aparelhagem.</p> <p>Recursos / Hardware <b>(DR)</b></p>

<p><b>E, de todos esses meios ou esses recursos aí, quais é que são mais utilizados no dia a dia? Ou em que contexto?</b>          É a máquina, a <u>máquina fotográfica</u>. O computador, dependendo. Este ano, o computador, o nível de aplicação não foi muito, porque ele foi formatado pelos serviços da câmara e não ficou como deveria ser, porque tem uma atualização que, para mim, não ficou correcta. E, entretanto, <u>usava meu computador pessoal</u>. Porque era um grupo muito alargado de 18 meninos, quase todos de 3 anos e <u>não foi possível fazer assim um trabalho muito a nível de utilização do computador</u>.</p> <p><b>E, quando utilizavas o computador, praticamente para que era?</b>          A nível de instituição existe o projetor multimédia e foi muito, muito utilizado. Mesmo por estagiárias e tudo. Foi bastante utilizado.</p> <p><b>Não têm Internet, ou têm?</b>          Não, <u>usava o pessoal</u>, quando era necessário.</p> <p><b>E depois utilizavam o computador para projetar informação?</b>  <u>Informação, histórias, basicamente. E trabalhos produzidos também. A nível também de apresentação numa reunião com as mães fiz uma apresentação em "PhotoStory". Utilizei o projetor, também. E criámos uma história.</u></p> <p><b>E como é que foi feita essa apresentação?</b>  <u>A história foi contada e foi trabalhada a vários níveis. E foram feitos vários registos diferentes. Depois eu introduzi no "PhotoStory" e eles fizeram a gravação no meu computador pessoal. Porque no outro não tinha micro para fazer.</u></p>	<p>máquina fotográfica          Recursos / Hardware  <b>(DR)</b></p> <p>Computador Pessoal          Recursos / Hardware  <b>(DR)</b></p> <p>...não foi possível fazer assim um trabalho muito a nível de utilização do computador.<b>(BPE)</b></p> <p>Recursos / Hardware  <b>(DR)</b></p> <p>Informação, histórias. E trabalhos produzidos, A nível também de apresentação numa reunião com as mães fiz uma apresentação em "Photo Story". Utilizei o projetor, também. E criámos uma história. <b>(BPE)</b></p> <p>A história foi contada e foi trabalhada a vários níveis. E foram feitos vários registos diferentes. Depois eu introduzi no "PhotoStory" e eles fizeram a gravação no meu computador pessoal. Porque no</p>
--	---

<p><b>E depois foi apresentado aos pais?</b> Foi apresentado às mães no dia da mãe.</p> <p><b>E como é que reagiram as mães?</b> Muito bem. Adoraram. Algumas não reconheciam a voz. Chegavam lá, mas algumas custou mais um bocadinho. Também tivemos um problema assim de som.</p> <p><b>E eles, como é que eles reagiram?</b> Eles estavam expectantes. <u>Eles adoraram. Eles já tinham feito uma gravação anterior num trabalho de história, também para esse tal grupo de trabalho no “Photo Story”. E já tinham feito uma gravação anterior da história. Frases muito pequeninas</u> e a história em si era com um texto muitíssimo reduzido e eles já tinham tido essa experiência. Por isso, foi mais fácil quando foi para gravar a experiência do dia da mãe. <u>Mas ficam inibidos</u>, muito inibidos. E dizem a primeira vez, mas se não ficou bem gravada, a segunda já custa ainda mais.</p> <p><b>Eles reconheciam a sua voz?</b> Reconheciam, todos eles.</p> <p><b>E não questionavam como é que a voz entra, como é que passa para ali? Não fizeram essas perguntas? Não houve curiosidade?</b> Se calhar não, não fizeram. Até pode ter havido, mas não questionaram. Porque em casa já veem tanta coisa, não é? Já veem em casa, também. Até se calhar já acham que é normal. E também são muito pequeninos, são crianças praticamente todas de três anos.</p> <p><b>Em termos de preocupações ou conceções acerca da utilização das tecnologias no jardim de infância, quando estás com o grupo e quando vês a utilização, quer da televisão, o computador, das tecnologias, daquilo que tens nos recursos da sala, tens alguma preocupação ou todos estes recursos funcionam como uma ferramenta, como mais uma atividade?</b> Já fazem parte. <u>Já começa a ser assim: eu vou fazer esta atividade, vou fazer este trabalho, vou contar esta história</u>, mas sei que tenho aqueles recursos já para utilizar. Acho que já é quase como o lápis. <u>E eles também já reagem de uma forma muito natural.</u></p> <p><b>O que é tu utilizas mais, mesmo em termos pessoais? O</b></p>	<p>outro não tinha micro para fazer. <b>(BPE)</b></p> <p>(...) Eles adoraram. Eles já tinham feito uma gravação anterior num trabalho de história, também para esse tal grupo de trabalho no “Photo Story”....Frases muito pequeninas. <b>(Possibilidades) - (DOP)</b> Mas ficam inibidos. <b>(Constrangimentos) - (DOC)</b></p> <p>Já começa a ser assim: eu vou fazer esta atividade, vou fazer este trabalho, vou contar esta história <b>(BPE)</b> (...) eles também já reagem de uma forma muito natural.</p>
--	--

<p><b>mail? Ferramentas?</b>          O mail, a Internet, vários programas, o “Photoshop”, “PhotoStory”, “Photo Skype”, o Media Player, o “PowerPoint”.</p> <p><b>E para preparares as apresentações?</b>          Até este ano utilizei sempre o “PowerPoint”. Este ano já utilizei o “Photo Story”.</p> <p><b>E na reunião de pais?</b>          Na primeira <u>reunião de pais faz-se sempre uma apresentação, que ainda foi em “PowerPoint”</u>, no início de ano letivo faço sempre e no final do ano letivo também.</p> <p><b>Neste momento, aqui neste jardim de infância, quais foram as dificuldades ou facilidades que tu encontraste?</b>  <u>Não há Internet</u> e houve uma disponibilidade da Junta de Freguesia, que disponibilizou-se, mas nós tínhamos que avançar e tratar. E nós deixamos ficar um bocadinho em “stand-by”. Porque em termos de despesa disse “consiga instalar e se a mensalidade não for muito alta, eu pago”. Mas depois foi-se deixando um bocadinho, eu tinha que tratar, tinha que saber preços, tinha que fazer orçamentos e deixei. Foi o primeiro pedido que fiz quando vim para este jardim.</p> <p><b>Mas se te dessem liberdade, as tais facilidades, o que é tu fazias mesmo? Se te dissessem “tem aqui os seus recursos, as tecnologias”, o que é que tu optavas por fazer? O que é que tu precisavas?</b>          Neste momento <u>precisava de computadores</u>. No mínimo dos mínimos, três, porque um é muito pouco. E que <u>funcionassem com Internet</u> e com tudo e espaço também.</p> <p><b>E se funcionassem com Internet, com este grupo de crianças, o que é que tu gostavas de fazer?</b>          Aplicar aquilo que, neste momento, por exemplo, fiz muito pouco e daqui para a frente gostava de fazer. <u>Criar histórias com eles, porque criámos aquela história no “Photo Story”</u>, mas foi só a nível de gravação, começar a fazer a nível de registos, em vez de ser em papel, <u>fazer registos, tanto escrito como gráfico no computador</u>. E ter apoio a nível humano, <u>mais apoio humano</u> para se conseguir fazer esse tipo de trabalho. Porque uma das dificuldades que nós encontramos é essa mesmo. Porque num grupo alargado, ter uma auxiliar para duas salas é quase, quase impossível a pessoa estar a dedicar-se. Porque exige um pouco mais, não é?</p>	<p><b>(autonomia) - (CA)</b></p> <p>O mail, a Internet, vários programas, o “Photoshop”, “PhotoStory”, “Photo Skype”, o Media Player, o “PowerPoint”.          Recursos / Hardware  <b>(DR)</b></p> <p>Recursos / Hardware  <b>(DR)</b></p> <p>(...) reunião de pais faz-se sempre uma apresentação, que ainda foi em “PowerPoint” <b>(BDP)</b></p> <p>Não há Internet <b>(DOC)</b></p> <p>precisava de computadores          ... funcionassem com Internet          Recursos / Hardware  <b>(DR)</b></p> <p>Criar histórias com eles, porque criámos aquela história no “Photo Story ... fazer registos, tanto escrito como gráfico no computador. <b>(BPE)</b></p> <p>(...) mais apoio humano  <b>(DOC)</b></p>
--	---

<p><b>Mas, na parte de recursos humanos, também achas que faz falta mais formação? Ou, a formação que já tens, conseguias perfeitamente trabalhá-la?</b>          Isso a formação é sempre um aliado, nunca pode deixar de existir. <u>A formação é essencial.</u></p> <p><b>E o que é que achas que é importante? Tu, neste momento, estavas a falar que estás num projeto de formação. E a tua postura agora ou perante estes trabalhos, sentes que alterou a tua forma pedagógica ou atuação? Se tivesses a possibilidade do antes e do agora, é diferente?</b>          É muito diferente. Porque é assim, as perspetivas, a gente se não conhece, achamos que o que temos já é muito e quando conhecemos mais, achamos que o que tínhamos não era nada. Portanto, eu já sabendo mais, mais quero, mais se consegue fazer.</p> <p><b>E tu sentes que podes partilhar isso com as crianças?</b>          Sinto.</p> <p><b>E achas que elas conseguiam?</b>          Conseguiam.</p> <p><b>Em relação ao enquadramento, em termos, por exemplo, nós temos as orientações curriculares. Temos lá a utilização dos meios de informação. Concordas com aquilo que as orientações curriculares nos dizem para se trabalharem? É pouco, é muito? Devíamos trabalhá-las? Devíamos trabalhar esses meios de comunicação em termos de jardim de infância? Conheces as metas, mas as metas ainda não foram melhoradas? Não foram nem vão ser? O que é que tu pensas em relação a isso?</b>          Às vezes algumas das competências, acho que, se calhar, estão um bocadinho acima do que se poderá concretizar a nível prático. Talvez estejam um bocadinho. Por causa dos recursos e os humanos aqui é muito importante. Não só materiais, mas também os recursos humanos. <u>Mas acho que sim, que deviam-nos dedicar mais atenção a esse tipo de áreas,</u> porque às vezes há aquela desculpa do “não tenho condições, não façam”. Às vezes também parte um bocadinho daí.</p> <p><b>Em relação às competências da literacia, por exemplo, da linguagem. Quando se trabalha com estes recursos, com estas ferramentas, as crianças adquirem outro tipo de linguagem? A diferença entre o monitor, o rato...</b>  <u>A área do vocabulário é muito mais alargada.</u> O falar no mail, para eles, já faz parte do seu vocabulário do dia a dia. Já não dizem “o que é que é isso?”. Não, porque às vezes até já dizem assim “ai, podes dar o recado à minha mãe, mas podes-lhe mandar por mail, que ela já te deu o mail”. Já é uso diário.</p>	<p>A formação é essencial.  <b>(BP)</b></p> <p>...eu já sabendo mais, mais quero, mais se consegue fazer.<b>(BP)</b></p> <p>Mas acho que sim, que deviam-nos dedicar mais atenção a esse tipo de áreas,... <b>(DOP)</b></p> <p>A área do vocabulário é muito mais alargada  <b>(DOP)</b></p>
--	--

<p><b>E esta igualdade de oportunidades, por exemplo, nós tivemos o PTE, não é? E agora com a utilização do computador? Há ou não há igualdade de oportunidades com estas tecnologias?</b>          Sim, porque muitas das crianças em casa, nem sequer um computador têm. Completamente. Eu, neste grupo, <u>posso-te dizer que mais do que metade das crianças não tem computador em casa.</u></p> <p><b>De que forma é que as TIC influenciam a motivação para apreenderem a qualidade do trabalho? Neste grupo praticamente não, não existe isso, porque são pequeninos, não é?</b>          Sim, são pequenos, mas já têm. Porque quando foi introduzida a área de trabalho do computador, da informática, porque não foi desde o início do ano, era inato. Eles diziam “hoje ainda não fui”. O grupo todo dizia assim “ele já foi e eu ainda não estive lá”. Portanto, acho que é <u>uma curiosidade que eles têm já muito grande em trabalhar com o computador.</u></p> <p><b>E há muitos autores que dizem que o computador os fecha, que os torna individuais e que não há socialização.</b>          É como em tudo, se for em exagero.</p> <p><b>E notavas que eles se fechavam ou partilham informação? Por exemplo, se se ajudam. Como segurar no rato, ensinar os ícones...</b>          Completamente. Eu tive sempre a preocupação, porque o grupo estava a iniciar e uma grande maioria do grupo, porque não houve oportunidade, não soube sequer lidar com as noções básicas do computador, mesmo mexer com o rato. E <u>eu punha um que já estava mais habituado, até alguns que já de casa conseguiam fazer, com um que não conseguia. Eles ajudavam-se mutuamente.</u></p> <p><b>Quando eles trabalhavam no computador, quanto tempo, mais ou menos, é que eles estavam?</b>          Normalmente depende das crianças que estavam. <u>Aquelas que nunca se cansavam</u> e se não fosse necessário terminar, porque era hora de arrumar ou porque era hora de fazer outro trabalho, eles ficavam sempre lá. E também há <u>aqueles que poderiam até estar dentro do tempo deles e cansam-se.</u></p> <p><b>Tem a ver com a disponibilidade e com a procura do próprio computador?</b>          Sim.</p>	<p>(...) posso-te dizer que mais do que metade das crianças não tem computador em casa.</p> <p>Recursos / Hardware (DR)</p> <p>(...) uma curiosidade que eles têm já muito grande em trabalhar com o computador.(CA)</p> <p>(...) eu punha um que já estava mais habituado, até alguns que já de casa conseguiam fazer, com um que não conseguia (BPE)          Eles ajudavam-se mutuamente.          (partilha/entrajuda) - (CA)</p> <p>Aquelas que nunca se cansavam... aqueles que poderiam até estar dentro do tempo deles e cansam-se.          (motivação) - (CA)</p>
--	---

<p><b>A mesma coisa com o desenho?</b> É igual.</p> <p><b>Com que frequência as crianças trabalham em pares ou em grupos?</b> <u>Sempre em pares.</u></p> <p><b>E como é que tu observavas ou como é que tu vias o trabalho deles?</b> Porque é uma das áreas <u>em que eles ainda necessitavam de muita ajuda.</u> Solicitavam muito o adulto, portanto praticamente quando eles iam, era das áreas... Porque nas outras áreas eles <u>já se vão tornando mais independentes.</u> Porque, lá está, o grupo que era não iniciei a área da TIC.</p> <p><b>E o computador também era teu, portanto estavas com eles.</b> Mas nem era por aí. Eram mesmo eles que solicitavam, porque aqueles que <u>já estavam a conseguir trabalhar sozinhos, tinham mais liberdade e conseguiam mudar de jogo, conseguiam mudar de atividade sozinhos.</u> Mas eles é que, como eram muito pequenos, solicitavam muito mais a ajuda, portanto praticamente era constante o apoio.</p> <p><b>E de que forma é que, se havia alguma resistência, é que os encorajavas para ir?</b> Não houve. Foi uma novidade, foi do meio do ano para a frente. E tanto não houve que eles estavam sempre, <u>quando iam fazer a marcação das áreas,</u> sempre com a preocupação de ver se o que já tinha ido não voltasse a marcar sem ter percorrido o grupo todo.</p> <p><b>Portanto havia um respeito e uma ordem?</b> Porque se, por acaso, por algum motivo, não pudesse ser, ou estivesse sozinha na sala, não pudesse abrir a área de informática, havia sempre quem quisesse ir para lá, portanto ficavam “Ah, hoje não há”.</p> <p><b>Consideras que é indispensável haver a formação?</b> Sim, procurar.</p> <p><b>Gostavas de dizer mais alguma coisa que consideres importante, como educadora de infância, que como trabalha no jardim, que o ministério não nos apoia em termos de TIC, se há alguma coisa que nós deveríamos ter que não temos?</b> <u>Mais formação, mais direcionada para o nosso nível de ensino. A nível de computadores isso, sem dúvida, que estamos muito, muito, muito mal.</u> Mesmo o próprio projetor multimédia com uma tela fixa ou o próprio projetor. Que eu eu sei que há colegas que já conseguiram fazer esse</p>	<p>Sempre em pares. <b>(BPE)</b></p> <p>(...) eles ainda necessitavam de muita ajuda ... já se vão tornando mais independentes. <b>(autonomia) - (CA)</b></p> <p>(...) já estavam a conseguir trabalhar sozinhos, tinham mais liberdade e conseguiam mudar de jogo, conseguiam mudar de atividade sozinhos. <b>(autonomia) - (CA)</b></p> <p>(...) quando iam fazer a marcação das áreas,... <b>(BPE)</b></p> <p>Procurar formação <b>(BP)</b></p> <p>Mais formação mais direcionada para o nosso nível de ensino. <b>(BP)</b> A nível de computadores isso, sem dúvida, que estamos muito mal Recursos/Hardware <b>(DR)</b></p>
--	--

<p>trabalho, mas tiveram que investir, com a ajuda dos pais. Porque, mesmo a nível de eletricidade, só a própria instalação fica bastante dispendiosa. Porque estar a pegar numa tela sempre que é necessário, é uma ferramenta como está ali um lápis, como está uma folha de papel e é só ali carregar num botão e ligar. É muito diferente. Eu agora corri os jardins de infância agora a nível do grupo de trabalho e os jardins que já tinham isso é totalmente diferente. É só fazer uma ligação. Está ali disponível mesmo para eles, para trabalharem no dia a dia. <u>Até acaba por ser mais económico porque não se gasta papel. Porque fazer um registo, mostrar, por exemplo, numa reunião de grupo, mostrar o trabalho que foi feito, por aquele ou por aquele grupo de alunos aos restantes, facilita muito. E hoje em dia, um dossiê digital, futuramente, poderá ser possível.</u></p> <p><b>E para os pais terem acesso imediato?</b>          Eles próprios já fazem muito esse tipo de solicitação. Eles veem que a gente está a gravar uma festa de final de ano, pedem o vídeo. Se temos um encontro de Janeiras, pedem o vídeo. A própria informação de avaliação de final de período já é disponibilizada a nível digital. Muitos não, mas outros já não é preciso estar a tirar fotocópias. Manda-se por mail.</p>	<p>Até acaba por ser mais económico porque não se gasta papel. Porque fazer um registo, mostrar, por exemplo, numa reunião de grupo, mostrar o trabalho que foi feito, por aquele ou por aquele grupo de alunos aos restantes, facilita muito. E hoje em dia, um dossiê digital, futuramente, poderá ser possível .... A própria informação de avaliação de final de período já é disponibilizada a nível digital (<b>DOP</b>)</p>
--	--

**Jardim de Infância – JI3.1**  
**Entrevista 4 – Educadora C**

Perguntas/Respostas	Análise/Categorização
<p>Relativamente à minha formação, tenho cerca de 23 anos de serviço, fiz o curso inicial de educadores de infância no Magistério Primário do Porto. Depois fiz a licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto e depois fiz o mestrado. <u>Relativamente ao conhecimento, à formação que eu fiz das TIC, logo no início, há cerca de 15 anos, havia um programa, que eu não me recordo o nome, mas nessa altura era um programa que tentava sensibilizar os professores para a utilização das TIC na escola.</u></p> <p><b>Não seria o Minerva?</b></p> <p>O Minerva, exatamente. Há muito tempo. E eu nessa altura fiz a formação, mas confesso que não me entusiasmei muito e também <u>não percebi, nessa altura, como é que eu poderia tirar partido daquela ferramenta na escola.</u> Curiosamente, mais tarde, <u>fiz uma formação para a qual eu não tinha os pré-requisitos e, portanto, aquilo que aconteceu é que eu fiz essa formação em TIC e era tão avançada que eu tirei muito pouco partido prático.</u> Mas, por outro lado, deu-me um sentido de abertura daquilo que poderia ser as TIC na educação. E pronto, a partir dessa altura, <u>fiquei com uma ideia de que, de facto, poderia ser uma ferramenta a utilizar na escola.</u> A partir daí, pouco mais formação fiz, a não ser aquela que nós fizemos que também era da sensibilização da utilização da Internet em contexto escolar, mas a minha formação é mais de curiosidade.</p> <p>Relativamente às <u>conceções de formação pedagógica, eu penso que tem todo o interesse em fazer uma formação em contexto</u>, porque me parece que, <u>quando são os próprios professores a procurar discernir quais são as suas necessidades de formação, que me parece que isso confere um sentido acrescido à própria formação e aos próprios conhecimentos que daí poderão advir. E, portanto, essa procura ativa por parte do docente, por um lado parece-me importante. Parece-me importante depois, também, que haja aqui um vaivém entre aquilo que o professor vai aprendendo, que vai aplicando, que vai refletindo e que, ele próprio, consiga construir o seu percurso de formação e o seu conhecimento. Portanto, parece-me que a forma talvez mais eficaz será essa formação em vaivém, em que haja essa possibilidade de experimentação, mas que depois também haja um afastamento que permita ao professor refletir sem estar na premência do quotidiano e da respostas imediata, não é? E, portanto, que haja este tempo.</u></p>	<p>(...) à formação que eu fiz das TIC, logo no início, há cerca de 15 anos, havia um programa, que eu não me recordo o nome, mas nessa altura era um programa que tentava sensibilizar os professores para a utilização das TIC na escola <b>(AE)</b></p> <p>(...) não percebi, nessa altura, como é que eu poderia tirar partido daquela ferramenta na escola ... fiz uma formação para a qual eu não tinha os pré-requisitos e, portanto, aquilo que aconteceu é que eu fiz essa formação em TIC e era tão avançada que eu tirei muito pouco partido prático...  fiquei com uma ideia de que, de facto, poderia ser uma ferramenta a utilizar na escola ...conceções de formação pedagógica, eu penso que tem todo o interesse em fazer uma formação em contexto conceções de formação pedagógica, eu penso que tem todo o interesse em fazer uma formação em contexto ... conceções de formação pedagógica, eu penso que tem todo o interesse em fazer uma formação em contexto <b>(BP)</b></p>

Quanto às concepções de formação contínua em TIC, eu penso que se insere, também, nesta modalidade e que faz, também, todo o sentido para a nossa formação, que haja esta possibilidade do ir e do vir, do experimentar, do ir, perguntar e colocar as dúvidas e que haja este crescimento em espiral.

**Então seria mais uma oficina de formação? Em vez de ser de curso? Porque assim poderia ser trabalhada, experimentada, regressar à sala da formação, tirar dúvidas, ser analisada e voltar.**

Exatamente.

**Geralmente as ações de formação para educadores de infância estão inseridas, no grupo de outros professores de outro ciclo. Ou professores de primeiro ciclo ou outro nível de ensino. Pensa que haveria vantagens de serem só feitas ou só realizadas por educadores de infância?**

Eu não tenho bem a certeza de isso por uma razão. Porque eu acho que é pena que as estratégias que nós usamos na sala de jardim de infância não sejam depois, também, aproveitadas noutros ciclos. Eu acho que os outros ciclos poderiam ter muito a aprender também connosco, como a forma como abordamos os conteúdos. E, nesse sentido, acho que a formação poderia ser comum, por essa mesma razão. Porque eu acho que muitas das estratégias que eu fui vendo, que se poderiam utilizar nas TIC no pré-escolar, nomeadamente fazendo pequenas, não sei, vou-lhes chamar programações, mas não sei bem se são programações. Mas eu tenho uma ideia, por exemplo, daquele tal trabalho que fiz e que foi muito à frente dos conhecimento que eu tinha, mas era uma coisa relativamente simples, tinha a ver com umas adivinhas, e tinha a ver com aparecerem as várias possibilidades de resposta e os miúdos poderem clicar e encontrar as respostas para essas adivinhas. Isto parece-me que é uma modalidade ou um instrumento que, com outros aperfeiçoamentos, poderia ser utilizado noutros níveis de ensino. Reconheço que há alguma especificidade no pré-escolar, mas acho que até é pena que essa especificidade depois não seja aproveitada também por outros níveis de ensino.

**O programa de desenho dá uma liberdade muito grande e é preciso, também, tempo e no jardim de infância pode ser explorado. E, geralmente, não é explorado, principalmente no primeiro ciclo, e há ferramentas dentro do programa em que, quando é da formação contínua passa um bocadinho ao lado e uma grande maioria acaba por não saber trabalhar nesse programa de desenho, nomeadamente o “Paint” ou o “Tux Paint”, porque não vai explorar isso, porque depois acha que é uma perda de tempo. Há alguns programas em que, quando a formação é em comum, que se perde essa**

(... ) acho que a formação poderia ser comum...alguma especificidade no pré-escolar, mas acho que até é pena que essa especificidade depois não seja aproveitada também por outros níveis de ensino.(BP)

**mesma exploração, porque dizem “avancemos mais para a própria escrita ou própria leitura”, em detrimento de outros softwares que podem ser enriquecedores e são um bocadinho perdidos.**

Pois, não sei, o meu ponto de vista é sempre o ponto de vista da formanda. Não tenho muito essa perspetiva do formador, nem a distância suficiente para analisar estes percursos, não é? Mas eu estava-me mais a referir não aos programas em si, mas em relação à matriz, aprender a fazer a matriz. Por exemplo, este tipo de programa, os conteúdos podem ser uns quaisquer, não é? Mas é a utilização da matriz.

**E depois, a partir daí, cada um com a sua curiosidade vai explorar. Independentemente do tempo em si na sala de aula.**

Sim, sim. E depois é utilizar esses recursos TIC em função exatamente dos conteúdos que se quer explorar na sala de aula, não é? Mas eu estou a falar da matriz do programa em si. Desta possibilidade, por exemplo, da múltipla escolha aplicado a um qualquer saber, a um qualquer nível de ensino. Digo eu, isto é um bocado a perspetiva da formanda.

**Preocupações e conceções da utilização correta das tecnologias do jardim de infância. Ai já acaba por ter respondido, não é?**

A minha motivação não foi imediata. Foi mesmo precisar de trabalhar. A minha motivação foi ter que mandar os meus trabalhos para a faculdade, de começar a fazer essa troca com colegas e foi, sobretudo, uma descoberta porque depois também não fiz formações específicas em nenhuma destas áreas e foi um saber que foi sendo descoberto, sempre pensando que não vou estragar o computador, não vai acontecer nada de grave, não vai arder, espero eu. E, portanto, fui um bocado obrigada. E também porque havia alguma perplexidade das outros em relação a esta minha incapacidade. Que remédio. Mas, sobretudo, que remédio. Mas não é propriamente um fascínio, devo admitir que não é um fascínio.

**Mesmo depois destes saberes e desta aplicação, não é aquela máquina que fascina?**

Ainda não. Mas pode ser que venha algum dia a ser. Mas, de facto, não.

Eu acho que aqui o papel do educador e o papel das crianças, na minha experiência concreta deste ano é, sobretudo, que os miúdos percebam que, de facto, o computador tem outras possibilidades para além daquelas que eles exploram em casa. Porque aquilo que eles exploram em casa não só é muito básico, como até é um bocado deprimente, não é? Porque põem os jogos ou os programas, nem sei muito bem, ou fazem certas ligações à Internet do mais grosseiro até, do mais grosseiro possível. Com muitos palavrões, com muita asneirada e esse tipo de

A minha motivação não foi imediata... não fiz formações específicas em nenhuma destas áreas... fui um bocado obrigada... não é um fascínio **(AE)**

(...) o computador tem outras possibilidades para além daquelas que eles exploram em casa...**(PBT)**

programas parece entreter muito alguns meninos e são essas as ligações que se fazem. Associar o computador a isso parece-me muito mau. Mais vale não ter ligação nenhuma com o computador, do que ter essa ligação.

**O que é uma desvantagem da utilização.**

Porque acho que aquilo que passa é uma imagem muito pobre, muito deteriorada.

**O que implica uma má informação dos próprios pais da utilização do computador.**

Eu não sei se é má. Os pais, eu nem sei como é que poderei dizer isto. Os pais acham graça. E como aquilo entretém os meninos, então procuram aquele tipo de programas, que eu nem sei quais são, porque nem sei como é que se acede a esse tipo de programas, em que se carrega num boneco e o boneco diz uma asneira, um palavrão. E eles riem-se e voltam a fazer. E voltam-se a rir como se fosse a primeira vez. E fazem isto sucessivamente. E parece-me que isto é mau e deturpa, por completo, aquilo que poderá ser a imagem e a função e a importância na educação dos próprios miúdos da utilização do próprio computador. Portanto, eu acho que aqui o papel do docente é exatamente alargar essas possibilidades e que os miúdos percebam que aquilo pode ser uma oportunidade, não é?

**Em relação ao enquadramento das orientações curriculares e das metas.**

Daquilo que eu me apercebo, as TIC passaram a ter alguma visibilidade a partir do momento em que aparecem expressas nas metas. E vou ouvindo e vou vendo que parece que, para cumprir essas metas, as pessoas começaram a ter alguma preocupação da utilização ativa em contexto de sala. Agora, a verdade é que muitas salas também não têm os equipamentos necessários, não têm os recursos, não têm os computadores que permitam. E, muitas vezes, também, é difícil para o próprio educador conseguir gerir a sala de aula, tendo tempo para fazer este trabalho tão individualizado que necessita, num primeiro momento, de um trabalho muito individualizado com os miúdos, de modo a que eles depois, autonomamente, consigam tirar partido dos recursos que têm, não é? Ainda por cima são aparelhos que estão ligados à eletricidade, eu acho que há aqui alguma preocupação acrescida. Pelo menos da minha parte há. Tenho algum receio que se lembrem de explorar mais profundamente o computador e que isso tenha assim algumas consequências menos agradáveis. E eu, particularmente, tenho essa dificuldade em fazer a gestão de toda a dinâmica da sala, trabalhando as áreas que eu acho que devo trabalhar, do modo como devo trabalhar e depois ter esse espaço. Eu aproveitava, muitas vezes, a hora do almoço para aqueles miúdos que almoçavam mais rápido, poder tirar esse bocadinho.

(...) eu acho que aqui o papel do docente é exatamente alargar essas possibilidades e que os miúdos percebam que aquilo pode ser uma oportunidade...(BPed)

(...) difícil para o próprio educador conseguir gerir a sala de aula, tendo tempo para fazer este trabalho tão individualizado que necessita... são aparelhos que estão ligados à eletricidade, eu acho que há aqui alguma preocupação acrescida... algum receio que se lembrem de explorar mais profundamente o computador e que isso tenha assim algumas consequências menos agradáveis...(DOC)

<p><b>Quando falamos do computador, que mais recursos é que há?</b>  <u>Computador, aparelhagem.</u> Há uma televisão, mas aquela televisão já é tão antiga, tão velha. Funciona muito mal, o som dá muito mal e, portanto, nunca utilizei como recurso educativo, digamos assim.</p> <p><b>Câmara digital ou câmara fotográfica também não têm?</b>          Não, não temos.</p> <p><b>Em relação aqui às competências de literacia, à linguagem.</b>          Eu admito que eles, relativamente à igualdade de oportunidades não há qualquer exploração. Quanto mais lata for a exploração dos recursos disponíveis e que se criem outros recursos que não estão disponíveis dentro da sala de aula, de facto, maiores possibilidades terão as crianças de aceder a bens culturais e abrir-se-lhes um outro mundo. Mas aqui acho que também se coloca a questão da continuidade, não é? Se as escolas do primeiro ciclo, se depois vão dar continuidade ou este é um trabalho que fica aqui perdido. Isto é valorizado depois?</p> <p><b>Ou se esteve só num determinado jardim de infância.</b>          Pois. Porque se assim for, penso que por muito também que o jardim de infância faça, acaba por depois não ter um efeito multiplicador, não é?</p> <p><b>Mas em termos, por exemplo, de linguagem, provavelmente o vocabulário aumenta.</b>          Sim, claro que aumenta porque há todo um conjunto de referentes que têm nome. É o cd, é o dvd, é a pen, isto entra com muita facilidade. Os miúdos rapidamente sabem. E, depois, quando falam destes equipamentos ficam muito perplexos quando alguém não sabe. Eles próprios, depois, dizem às auxiliares e, às vezes, a mim também. Por acaso havia uma portinha de USB no computador, que eu ainda não tinha dado com ela e foram os miúdos que deram com ela, é verdade. Eles próprios fazem a descoberta e, para eles aquilo parece que sempre existiu, parece que sempre lidaram com este tipo de equipamento. Também se calhar porque é equipamento muito intuitivo e que nós não tenhamos essa sensibilidade.</p> <p><b>Qual o número de crianças que têm computador em casa?</b>          Umás 5. Entre 16, para aí umas 5 crianças. E nem todas fazem essa utilização perversa do computador. Mas algumas fazem.</p> <p><b>De que forma as TIC influenciam a motivação para aprender e a qualidade no trabalho?</b>          Eu acho que não fiz uma exploração suficientemente boa do computador para responder a esta pergunta. Imagino que poderiam ter ido muito mais além, mas não foram</p>	<p>Computador, aparelhagem. Há uma televisão          Recursos / Hardware  <b>(DR)</b></p> <p>Os miúdos rapidamente sabem... dizem às auxiliares e, às vezes, a mim também... Também se calhar porque é equipamento muito intuitivo e que nós não tenhamos essa sensibilidade.  <b>(autonomia) - (CA)</b></p>
---	---

<p>também porque o grupo é novo, o grupo era um grupo bastante difícil e eu não fiz esta exploração que gostaria até de ter feito. Mas penso que poderiam ter ido mais longe, de facto.</p> <p><b>Em que altura?</b>  <u>As crianças têm acesso livre, mas foi preciso depois fazer uma grelha, portanto havia uma inscrição dos miúdos, de modo a que houvesse rotatividade.</u> Porque senão eram sempre os mesmos. Que houvesse rotatividade e não só, que houvesse a construção de pares, não é? Que eu percebesse que, naquele par, <u>havia um miúdo que soubesse mais do que o outro, de maneira a que houvesse esta interajuda.</u> Se os miúdos estiverem a fazer um jogo, eu não lhes interrompo o jogo a meio. É até terminarem, não costumo interromper a meio. Os jogos também demoram o quê? 15, 20 minutos, suponho eu.</p> <p><b>Portanto aqui trabalham diariamente?</b>          Sim.</p> <p><b>E de que forma é monitorizada a utilização das TIC?</b>          É a tal grelha que se fez e que procura que os miúdos percebam que vão, que há rotatividade, que todos eles têm essa possibilidade de ir.</p> <p><b>E quando chamam pela C., quando vai lá, através dessa observação, não é? Encorajava.</b>          Sim. <u>Eles são encorajados quando estão a utilizar, são encorajados a utilizar o equipamento da melhor forma possível.</u> Eles não acedem à Internet, portanto não há essa ligação direta, portanto também não tenho, no ambiente de trabalho, ligações à Internet. <u>Procura-se que eles utilizem o material, respeitando as normas de segurança.</u></p> <p><b>E perceberem que têm de respeitar no seu todo para não haver avarias.</b>          Exatamente, sim. O que não é uma coisa que eles façam sempre, mas têm que ter cuidado.</p> <p><b>Gostava de acrescentar alguma coisa?</b>          Não, não tenho assim nada a acrescentar. Eu, se calhar não sou a melhor pessoa para responder a estas perguntas, porque, de facto, eu não sou assim propriamente uma grande aficionada.</p>	<p>As crianças têm acesso livre, mas foi preciso depois fazer uma grelha, portanto havia uma inscrição dos miúdos, de modo a que houvesse rotatividade. <b>(BPE)</b>          (...) um miúdo que soubesse mais do que o outro, de maneira a que houvesse esta interajuda. <b>(partilha/entrajuda) - (CA)</b></p> <p>Eles são encorajados quando estão a utilizar, são encorajados a utilizar o equipamento da melhor forma possível          Procura-se que eles utilizem o material, respeitando as normas de segurança. <b>(BPE)</b></p>
---	--

**Jardim de Infância – JI4.1**  
**Entrevista 5 – Educadora G**

Perguntas/Respostas	Análise/Categorização
<p><b>Qual é a sua formação e situação profissional?</b>  A minha formação é do curso de educadora na escola Paula Frassinetti.</p> <p><b>A situação profissional, quadro-escola?</b>  Quadro-escola, sim.</p> <p><b>Sobre a conceção da formação pedagógica, o que é que pensas acerca de como deve ser a formação pedagógica das educadoras de infância?</b>  Formação inicial, eu acho que tive uma excelente formação inicial. Acho que, infelizmente, para aquilo que eu ouço hoje, apesar de terem mais tempo, mais anos e terem mais cadeiras ou melhor, cadeiras diferentes, acho que há certas coisas que não estão a funcionar, pelo menos a nível prático. Acho que deviam ter mais estágio, é uma das coisas que eu ouço falar. Um estágio mais alargado. Nós tínhamos, de facto, mais estágio, que acho que era muito importante. É uma parte muito prática, que te obrigava a refletir e a ver as necessidades efetivas.</p> <p><b>Haver mais prática em contexto. Ou seja, trabalhar mesmo mais com as crianças.</b>  Sim, sim. Porque tu depois acabas por ver o que é que tu como teoria precisas para aplicares e resolveres os teus problemas práticos. Nesse aspeto, acho que sim.</p> <p><b>E em relação à formação contínua em TIC, o que é que tu pensas sobre como é que deveria ser a formação em tecnologias educativas?</b>  <u>A minha formação em TIC foi nos complementos de formação para fazer a licenciatura. E, como tive uma formação, nesse aspeto, muito pouco prática para mim, porque foi uma coisa que eu fiz porque precisava de o fazer, porque fazia parte dos complementos. Fiz e em termos práticos depois não utilizava muito. Comecei a utilizar depois, com a necessidade. E depois também por vontade e por interesse na área. Mas, como formação contínua, eu acho que, de vez em quando, devia haver para atualizações de novos programas, até mesmo em termos de computadores, como é que funcionam. Os próprios jardins-escolas deviam ter também alguma atualização dos computadores e de tudo o que é a área das tecnologias da informação e comunicação, mas que, infelizmente, não existem. Uma das coisas que eu, por acaso, propus agora quando fizeram a avaliação do apoio feito aos computadores no jardim foi que gostava que a biblioteca itinerante trouxesse também jogos e material informático. Neste momento, quando me pediram a avaliação do ano, quando perguntavam quais eram as</u></p>	<p>Educadora QA (AE)</p> <p>A minha formação em TIC foi nos complementos de formação para fazer a licenciatura.... muito pouco prática, ... (BP) (...) não utilizava muito... Comecei a utilizar depois, com a necessidade. (BDP) (...) como formação contínua, eu acho que, de vez em quando, devia haver para atualizações de novos programas, até mesmo em termos de computadores, como é que funcionam.(BP)</p>

<p>novas propostas, eu pus. Porque eu já fiz essa pergunta e eles disseram “não, não, isso não existe. Nós não temos”. E eu <u>fiz a proposta de terem jogos ou outro tipo de material informático que pudesse passar, também, pelas escolas.</u> Não só os livros, que são emprestados, mas também outro tipo de jogos e até filmes e outras coisas que passassem pelos computadores nos jardins.</p> <p><b>E em relação à formação nas tecnologias, por exemplo, existe o seminário, existe o curso, existe a oficina de formação, o projecto e tudo. Qual é que achas que seria mais viável?</b> <u>Eu acho que a oficina.</u></p> <p><b>Portanto a parte prática associada, depois, a uma reflexão, utilização e depois juntarem-se?</b> Exatamente. Sim, sim. Eu acho que, para <u>as TIC, tem que passar muito por uma parte prática.</u> Não querendo com isto dizer que uma pessoa não tem que ter algumas noções teóricas. Mas tem que ser muito pela parte prática. Porque senão uma pessoa desiste, esquece, acaba por não utilizar e acaba por não conhecer as verdadeiras vantagens que podem ter os computadores e as TIC's e o que está relacionado com isso.</p> <p><b>Há muitos centros de formação que fazem a formação das educadoras junto com outros níveis de ensino. O que é que tu pensas na viabilidade de fazer só pré-escolar?</b> Acho que devia ser muito mais por aí. Porque há coisas muito mais específicas de crianças da nossa faixa etária que são crianças que não sabem ler, não sabem escrever, apesar de terem conhecimentos e levamos tudo para as letras e para a leitura, até. Mas acho que, como educadoras, é evidente que nós, como profissionais, temos que ter conhecimento como os outros. Mas, em termos práticos <u>devíamos ser mais direcionados para as nossas faixas etárias.</u></p> <p><b>Como é que começaste a utilização das TIC?</b> Quando fiz os complementos de formação. Que é uma cadeira que era de TIC e, portanto, eu fui obrigada, no fundo, apesar de ter já muito acesso a esse tipo de materiais, de forma privada não nas escolas, mas de forma privada, mas nunca tinha feito qualquer tipo de formação e nem sequer prática.</p> <p><b>E no jardim de infância?</b> No jardim de infância foi há pouco tempo. Eu estou há 4 anos neste jardim. Foi, portanto há 9. Estive 5 em Gaia e foi quando fui para lá que comecei a ter o computador dentro da sala de atividades, portanto, dentro da sala de atividades das crianças. E aí, os miúdos viam-me a</p>	<p>(...) fiz a proposta de terem jogos ou outro tipo de material informático que pudesse passar, também, pelas escolas. Recursos/Hardware <b>(DR)</b></p> <p>Oficina <b>(BP)</b></p> <p>TIC, tem que passar muito por uma parte prática. <b>(BP)</b></p> <p>(...) devíamos ser mais direcionados para as nossas faixas etárias.<b>(BP)</b></p>
---	--

trabalhar no computador, mesmo nas horas de almoço, e então começaram a interessar-se em que é que era aquilo. E eu dizia assim “mas como é que é possível? Realmente nem me passa pela cabeça”. Porque os miúdos não tinham noção nenhuma, não viam onde é que a setinha do rato andava no visor e não tinham domínio nenhum do rato. Comecei, precisamente, pelo domínio do rato com eles. E, como não tinha Internet, passava tudo muito só por aquilo que tinha no computador. Comecei a receber jogos, recebi uma série de jogos, que vieram da Câmara e os miúdos começaram a ter acesso e começaram a interessar-se. Outros já tinham de casa e era notório mesmo aquelas crianças que em casa tinham computador e que brincavam e faziam jogos e aqueles que nunca na vida tinham tido um computador na frente. E que nunca tinham visto a seta e os outros diziam “está aqui, está aqui!” e os outros diziam “mas onde é que está?”. E foi aí que eu vi, de facto, o que é uma criança da idade das nossas, dos 3 aos 5 anos, que nunca viu um computador, que nunca pôs a mão no rato e a necessidade, que não é tão simples assim, porque têm que ter um certo domínio motor para conseguirem que o rato corresponda àquilo que eles pretendam e orientação visual e motora, não é? Para conseguirem alcançar qualquer domínio. Que não é tão simples assim. Para nós é algo que está mais que adquirido mas, para as crianças, não é essa simplicidade que nós temos. E foi aí que eu me apercebi. Porque não tinha essa noção.

#### **E as dificuldades sentidas no todo?**

As dificuldades, para mim, foi ter que resolver os meus problemas com o computador, com uma formação muito básica sobre TIC. Depois, eu ter o computador em casa, mas preso, sem ter ninguém que me apoiasse e, depois, arranjar um computador portátil e Internet portátil, que me facilitou imenso a minha vida e comecei a resolver os meus problemas rapidamente.

#### **Existe alguma motivação para uma maior utilização das TIC?**

Tenho dois computadores no jardim. Fiz um espaço comum à biblioteca e aos dois computadores que estão para as crianças trabalharem. Não é propriamente para eu trabalhar, é para as crianças trabalharem. Eles têm acesso aos computadores, ligam-nos, desligam-nos, trabalham neles. Com regras, porque também não pode ser de qualquer maneira. Porque as coisas têm que ser sempre com regras. Mas, para mim, aquilo que eu sinto como potencial de um computador dentro de uma escola é o acesso à Internet e tudo aquilo que eles podem vir a ter conhecimentos através da Internet, independentemente dos jogos que possam fazer, da utilização do “Paint”, a fazerem desenhos e escreverem no “Word”, que eles

...Porque os miúdos não tinham noção nenhuma, não viam onde é que a setinha do rato andava no visor e não tinham domínio nenhum do rato. Comecei, precisamente, pelo domínio do rato com eles.... miúdos começaram a ter acesso e começaram a interessar-se...(BPE)

...uma criança da idade das nossas, dos 3 aos 5 anos, que nunca viu um computador, que nunca pôs a mão no rato e a necessidade, que não é tão simples assim, porque têm que ter um certo domínio motor para conseguirem que o rato corresponda àquilo que eles pretendam e orientação visual e motora,...

**(constrangimentos) - (CA)**

ter que resolver os meus problemas com o computador, com uma formação muito básica sobre TIC... sem ter ninguém que me apoiasse **(DOC)**

Eles têm acesso aos

escrevem o nome deles. Portanto, esta aprendizagem das letras, por isso é que eu digo que no pré-escolar as crianças não saem de lá a ler e a escrever, mas têm uma noção muito grande do que são as letras e as palavras e o computador pode ajudar muito, nas letras maiúsculas e minúsculas, nos tipos de letras, os números, os espaços entre as palavras. Tudo isso pode ser muito bem adquirido através dos computadores e uma das coisas que, por acaso achei piada este ano, porque também depende muitos dos grupos, quando nós estamos a falar e a separação das palavras. Eles escreviam os nomes, porwue sabem, mas depois as letras vinham todas seguidas. E eles diziam: “Mas o meu nome não é assim!”. Porque estavam habituados, quando escreviam que tinham que deixar o espaço. E começaram a perceber que cada nome era uma palavra e tomaram noção da quantidade de palavras que uma frase pode ter e que cada palavra não tem o mesmo número de letras, porque eles quando escrevem, muitas vezes, não se apercebem disso, mas quando estão a carregar nas teclas, percebem que carregam mais vezes ou menos vezes. Independentemente de as contarem. Depois até podem contar, podes-lhes chamar a atenção, mas quando carregam muitas vezes, o nome dele é muito grande. Porque está a clicar muitas vezes na mesma tecla. E eles apercebem-se do número de letras que é a palavra, isto em termos de leitura e escrita, não é? No fundo, todo este processo das nossas áreas curriculares podem ser trabalhadas.

#### **É transversal?**

Completamente. Eu não sou nada, nada, nada fundamentalista no computador, nas TIC. Mas acho que é um veículo extremamente importante de aprendizagem e que tem imenso potencial, se nós o quisermos utilizar. E tivermos também possibilidade disso, que é o que eu te digo. A Internet pode ser excelente, com o Google, procurando e pesquisando até informações científicas, de mapas, de outros países.

#### **Achas que as crianças também te motivam para trabalhar com o computador?**

Acho que sim, acho que sempre. Mas seja em computador ou outra coisa qualquer. Porque tu queres dar respostas às crianças, tu queres que eles evoluam e tu, para as fazer evoluir, também tens que tu procurar, tens que tu dar respostas, porque tu não sabes tudo, que é o que eu digo muitas vezes. Tenho que saber, vou procurar. E eu faço um bocado isso com eles. Fiz isso ainda não há muito tempo, por acaso já não foi este ano, mas fizemos uma sementeira de nozes e nós não sabíamos como é que havíamos de fazer a sementeira das nozes. E fomos para a net e eu disse “vocêis vão procurar na net” e, depois, quando

computadores, ligamos, desligamos, trabalham neles **(autonomia) - (CA)**

Com regras, porque também não pode ser de qualquer maneira. **(BPE)** ... conhecimentos através da Internet, independentemente dos jogos que possam fazer, da utilização do “Paint”, a fazerem desenhos e escreverem no “Word”, que eles escrevem o nome deles. Portanto, esta aprendizagem das letras, por isso é que eu digo que no pré-escolar as crianças não saem de lá a ler e a escrever, mas têm uma noção muito grande do que são as letras e as palavras e o computador pode ajudar muito, nas letras maiúsculas e minúsculas, nos tipos de letras, os números, os espaços entre as palavras, **potencial do computador (DOP)**

(...) um veículo extremamente importante de aprendizagem e que tem imenso potencial, se nós o quisermos utilizar... **(DOP)**

E fomos para a net e eu

soubermos, vamos fazer a sementeira das nozes. E, neste momento, tenho lá umas noqueiras que já estão na terra. E foi através da Internet.

**Eles fizeram essa pesquisa em casa?**

Em casa. Quem tinha Internet, foi pesquisar, quem não tinha... Mas a verdade é que não fui eu, veio essa recolha de informação, fiquei a saber que as nozes, para serem semeadas primeiro têm que estar uns dias em água, para abrirem e depois é que são semeadas. E, portanto, foi um processo, que foi aprendido através da pesquisa da Internet, que eles trouxeram. Não vou dizer que tenha tido muitas respostas, porque não tive, mas tive o suficiente para resolver o problema.

**Em relação às orientações curriculares que existem, já são de '97, pensas que ainda fazem sentido as que estão ou deviam ser mais atualizadas? Ou para aquilo que nós trabalhamos mantém-se?**

Eu acho que as metas de aprendizagem continuam muito atuais em todas as áreas. E nesta também.

**E a diferença em relação aquilo que é: tu utilizas o computador depois da tua formação complementar. Antes da formação não utilizavas?**

Não.

**Não há aqui nenhuma reflexão antes e depois?**

A minha reflexão é pensar assim: há uma série de coisas que eu já poderia ter utilizado e teriam sido uma mais valia para mim como profissional. Mas comecei e, portanto, neste momento não me sinto que esteja mais atrasada que outras pessoas por causa de ter começado há menos tempo. E conheço pessoas que ainda estão há menos tempo do que eu.

**Sentes-te bem, neste momento, com aquilo que estás a fazer?**

Perfeitamente. E nem me sinto muito inibida. E, também faz parte do meu feitio, se preciso de ajuda, não tenho problema nenhum em pedi-lo. Não sinto que seja o máximo e que tenho que me calar. Portanto, se preciso de ajuda, seja nesta área ou noutra, só tenho mais é, para crescer, também, para evoluir e para crescer, tenho que pedir ajuda dos outros. Como também espero que também peçam a minha quando é preciso. Portanto não tenho problema nenhum.

disse “você vão procurar na net” e, depois, quando soubermos, vamos fazer a sementeira das nozes. E, neste momento, tenho lá umas noqueiras que já estão na terra. E foi através da Internet.  
**(BPE)**

(...) verdade é que não fui eu, veio essa recolha de informação... **(BPE)**

**Quando trabalhas ou quando as crianças estão a trabalhar no computador e tu também estás a trabalhar com eles, achas que aumentou o nível de literacia em relação, por exemplo, ao vocabulário?**

Olha o rato, ou o ecrã. Alguma coisa. Não noto muito e vou-te dizer porquê. Talvez naquelas crianças que não têm computador em casa. Porque aquelas que já têm os computadores, eles já sabem essas palavras, esse vocabulário já está adquirido. Porque eles ouvem em casa e até o aplicam.

**Faz parte do dia-a-dia.**

Exatamente. Aquelas crianças que eu, como te digo, que não têm nem sequer noção de como é pegar no rato e a primeira vez e estão ali. Por acaso nunca tive nenhum a dizer assim: “isto é um rato?”. Nunca tive esse tipo de criança. Podia achar estranho como é que um rato, que para eles é um animal, passava a ser um rato, que é uma coisa...

**Nunca nenhum questionou isso?**

Não.

**Está adquirido que é um rato?**

Para eles é um rato. Só me levantaram uma questão que foi em relação ao rato. Porque o rato do meu computador não tem fio. E eles então diziam “mas o teu rato não tem fio!”. Foi a única questão que eles me levantaram. De resto, aquilo para eles é pacífico. Seja o portátil, seja o computador da escola que está na mesa e que é aquele computador grande, fixo. Para eles é indiferente. A gira, o rato sem fio é que foi, para eles, uma novidade.

**Então, neste caso, quando tu dizes que faz bem às crianças que não têm computador em casa, com a existência do computador do jardim de infância, verificamos que há uma igualdade de oportunidades?**

Sem dúvida nenhuma. Eu faço um bocado por isso. Eu tento que as crianças que não têm computador em casa, estejam mais tempo, tenham mais disponibilidade ou mais acesso do que as outras que eu sei que utilizam imenso o computador em casa.

**Qual o nível de conhecimento das crianças no domínio das TIC? Neste momento a turma toda tem conhecimento?**

Tem, porque têm todas acesso aos computadores. E como tenho dois computadores, tem que ser gerido o tempo entre as crianças para todas terem acesso. E, por sugestão, comprei, porque havia alguma guerra, entre aspas, de “porque agora sou eu” e “tu já estás há muito tempo”, “agora não”, “agora sou eu”, aquelas que é normal em crianças desta idade. Como arranjei ampulhetas com

(...) eles ouvem em casa e até o aplicam  
**(autonomia) - (CA)**

tem que ser gerido o tempo entre as crianças para todas terem acesso... comprei... ampulhetas com tempos determinados, eles respeitam.**(BPE)**

(...) eles respeitam perfeitamente aqueles tempos que estão nas ampulhetas...  
**(autonomia) - (CA)**

tempos determinados, eles respeitam.

**Fazem eles a monitorização?**

Completamente. E, só às vezes, quando algum não respeita, é que me vêm dizer “Oh G. mas olha que ele virou e ainda não tinha acabado”. Portanto, eles respeitam perfeitamente aqueles tempos que estão nas ampulhetas. E dizer que uns são mais pequeninos e outros são mais velhos é completamente diferente. Todos eles respeitam e todos eles, quando é para aldrabar, aldrabam. Porque eles estão com aquela ansiedade de que aquilo nunca mais acaba e, portanto, eles “zumba!”. Veem os outros a fazer, não é?

**Qual o número de crianças que têm, mais ou menos, computador em casa?**

À vontade, mais de metade. Sendo um grupo, praticamente, de 10 crianças. Pelo menos 10?

**Em que altura as crianças têm acesso ao computador?**

Lá no jardim é durante o dia. Aquilo faz parte de uma das áreas de atividades da sala, portanto, a não ser nas horas em que estão nas refeições, no acolhimento, em atividades que sejam mais de grupo. Fora isso, quando estão em atividades que podem ser por opção, eles escolhem livremente, a qualquer hora.

**E, quando alguma criança que tu notas que não vai para o computador por qualquer razão, de que forma é que tu encorajas?**

Isso chama a atenção. Tento pô-lo junto com outra criança. Porque, às vezes, também há isso. Estás a falar nisso e é verdade. Há crianças que, se têm mais receio, não se sentem tão à vontade, então junto. Por isso é que eles também dizem “Ah, porque é que ele está há muito tempo?”. Porque, normalmente, vão aos pares. Porque vão vendo como é que devem ser resolvidos os problemas. Normalmente ponho os mais velhos com os mais novos para verem como é que as coisas funcionam ou então, quando são jogos novos, ponho dois mais velhos que é para eles, entre eles, resolverem os problemas. E depois já vão mais à vontade, porque eles sentem admiradores, não é? E estão eles a jogar e os outros já estão a observar e já vão vendo que é que a coisa vai andando?

**Repetem esse comportamento?**

Exatamente. E os jogos vão sendo apreendidos e explorados por eles próprios, sem grande... A não ser que, às vezes, encrave, um problema. Mas a estratégia tem sido sempre essa já há alguns anos. No início ponho dois mais

(...) faz parte de uma das áreas de atividades da sala **(BPE)**

(...) pô-lo junto com outra criança. Porque, às vezes, também há isso...vão aos pares...ponho os mais velhos com os mais novos para verem como é que as coisas funcionam ou então, quando são jogos novos, ponho dois mais velhos que é para eles, entre eles, resolverem

<p>velhos, quando eu já vejo que os dois estão à vontade, ponho com outros e assim os mais novos vão aprendendo e, depois, vão passando para os outros no ano seguinte. Os mais velhos, entretanto, saem e já são esses que passam a ser os mais velhos, que vão ensinar ao grupo anterior. Também se faz isso em outras áreas, não é? Em outras áreas se faz o mesmo.</p> <p><b>Gostavas de acrescentar alguma coisa em relação à formação contínua? Que formação ideal em relação às TIC...?</b></p> <p>Formações ideais nunca há. Mas, em relação às TIC, eu não sou uma pessoa que possa falar muito nisso, porque <u>a minha formação é minha, é autoformação</u>. Porque, no fundo, sou eu que tento resolver os problemas. E quando tenho algum problema, acho que há coisas que se podiam fazer e que eu não tenho conhecimento, até porque se tu vais ouvindo, vão-te chamando à atenção, “olha, podem-se fazer filmes”, “olha, podes procurar aqui”, “olha, há aquele site além”, há outras coisas que tu podes vir a conhecer. Se tu estás fechada, que é coisa que eu não gosto, é estar fechada, daí também ao longo dos meus 20 e tal anos de trabalho, fui sempre fazendo formação, independentemente de serem obrigatórias ou não. Eu já, quando estava no privado, não era obrigada a fazer formação, mas fiz sempre. Porque acho que uma pessoa ficar fechada e ficar parada, para mim não dá. Não faz parte da minha maneira de estar. E, portanto, seja esta área ou outra área qualquer, não tem que ser obrigatoriamente nesta área. Estamos a falar nesta. Nas TIC acho que, pelo menos, <u>devia haver alguma passagem de conhecimentos mais atualizada</u>. Porque é uma área em <u>que é muito rápida a mudança</u>. Se nós não vamos ouvindo aqui, ouvindo ali e nós, hoje em dia, estamos muito ocupadas...</p> <p><b>Mas, pelo menos, anualmente ter uma oficina de formação?</b></p> <p>Se calhar. Ou então de <u>dois em dois anos</u>. Porque depois também há tanta formação em outras áreas que, também, para nós também são tão importantes como profissionais que, se pensarmos que todas as áreas vamos fazer, uma vez por ano, de todas as áreas, não há tempo para tanta formação. Por isso é que eu digo, não sei se todos os anos ou de <u>dois em dois anos</u>. Se calhar.</p>	<p>os problemas. <b>(BPE)</b></p> <p>jogos vão sendo aprendidos e explorados por eles próprios... <b>(autonomia)</b> - <b>(CA)</b></p> <p>(...) a minha formação é minha, é autoformação <b>(BP)</b></p> <p>(...) devia haver alguma passagem de conhecimentos mais atualizada. Porque é uma área em que é muito rápida a mudança... <b>(BP)</b></p> <p>dois em dois anos – periodicidade da formação</p>
---	---

## Anexo 10 – Quadro Síntese da Análise das Entrevistas Realizadas

Fazendo uma síntese da análise de conteúdos realizada às cinco entrevistas, podemos concluir que, na nossa pesquisa, se tornaram evidentes os seguintes aspetos:

<b>(A) Caracterização dos contextos do estudo:</b>	
<b>(AE)</b> Jardim de Infância	
<b>(AE)</b> Educadora	<p>Formação inicial educadora <b>(AE)</b>            Eu sempre tive alguma formação nesta área, porque na formação inicial já tivemos alguma, muito pouco, mas já tivemos alguma formação. <b>(AE)</b>            (...) à formação que eu fiz das TIC, logo no início, há cerca de 15 anos, havia um programa, que eu não me recordo o nome, mas nessa altura era um programa que tentava sensibilizar os professores para a utilização das TIC na escola <b>(AE)</b>            A minha motivação não foi imediata... não fiz formações específicas em nenhuma destas áreas... fui um bocado obrigada... não é um fascínio <b>(AE)</b>            Educadora QA <b>(AE)</b></p>
<b>(AAE)</b> Alunos	

<b>B) Conceções sobre a utilização das TIC na sala de atividades:</b>	
<b>(BP)</b> Posição face à formação TIC	<p>Educadora –            o que fiz, gostei de ter feito, mas acho que devíamos ter mais (...) era importante que houvesse mesmo uma técnica para vir mesmo trabalhar com os miúdos, porque nós não podemos estar permanentemente no computador com eles a explicar (...) (satisfação, necessidade de acompanhamento) <b>(BP)</b>            (...) porque a formação é mais para mim do que propriamente para eles.            Sim, era importante, coisa que não tem havido, nem nunca frequentei nenhuma destinada para crianças</p> <p>(...) houve nada direcionado aqui, <b>(BP)</b>            Acho que é importante. (importância) <b>(BP)</b></p> <p>Deveriam ser era, realmente, programas que nos fossem úteis para a nossa prática pedagógica no jardim de infância. E poder utilizar com as crianças. É-me indiferente que seja juntamente com o primeiro ciclo. Desde que sejam coisas úteis para a nossa prática.            (Importância) - <b>(BP)</b>            Ausência de Formação TIC <b>(BP)</b></p>

	<p>Formação em TIC <b>(BP)</b>  (...)dominam a área das tecnologias, de uma maneira geral.  <b>Domínio das TIC (BP)</b>  Formação contínua em TIC <b>(BP)</b>  Necessidade de formação específica para educadores e com aplicação prática <b>(BP)</b>  Formação contínua desadequada à prática educacional no JI <b>(BP)</b>  Formação contínua mais adequada para os outros níveis de ensino. <b>(BP)</b>  Uma formação...teórica e prática, dentro e fora do jardim <b>(BP)</b>  (...) seria partilhado <b>(BP)</b>  (...) partilhar, tirar dúvidas... seria um bom esquema de formação, mais motivador <b>(BP)</b>  (...)até me esquecia de ligar o computador , ... Está praticamente ligado no dia a dia – <b>posição face à formação (BP)</b>  Houve uma sensibilização maior para essa área. <b>(BP)</b>  Acho que devia ser mais específica para o pré-escolar, nomeadamente, de aplicar na prática com as crianças em contexto de sala, que não tem havido. <b>(Ausência de Formação TIC) - (BP)</b>  A formação que fiz foi para eu evoluir para conseguir atingir os objetivos, porque cada vez mais a gente não larga o computador. <b>(Formação em TIC) - (BP)</b>  A formação é essencial. <b>(BP)</b>  ...eu já sabendo mais, mais quero, mais se consegue fazer.<b>(BP)</b>  Procurar formação <b>(BP)</b>  Mais formação mais direcionada para o nosso nível de ensino. <b>(BP)</b>  (...) não percebi, nessa altura, como é que eu poderia tirar partido daquela ferramenta na escola ... fiz uma formação para a qual eu não tinha os pré-requisitos e, portanto, aquilo que aconteceu é que eu fiz essa formação em TIC e era tão avançada que eu tirei muito pouco partido prático...  fiquei com uma ideia de que, de facto, poderia ser uma ferramenta a utilizar na escola ...conceções de formação pedagógica, eu penso que tem todo o interesse em fazer uma formação em contexto conceções de formação pedagógica, eu penso que tem todo o interesse em fazer uma formação em contexto ... conceções de formação pedagógica, eu penso que tem todo o interesse em fazer uma formação em contexto <b>(BP)</b>  (...) acho que a formação poderia ser comum...alguma especificidade no pré-escolar, mas acho que até é pena que essa especificidade depois não seja aproveitada também por outros níveis de ensino.<b>(BP)</b>  A minha formação em TIC foi nos complementos de formação para fazer a licenciatura.... muito pouco prática, ... <b>(BP)</b>  (...) como formação contínua, eu acho que, de vez em quando, devia haver para atualizações de novos programas, até mesmo em termos de computadores, como é que funcionam.<b>(BP)</b>  Oficina <b>(BP)</b>  TIC, tem que passar muito por uma parte prática. <b>(BP)</b>  (...) devíamos ser mais direcionados para as nossas faixas etárias.<b>(BP)</b>  (...) a minha formação é minha, é autoformação <b>(BP)</b></p>
--	---

	(...) devia haver alguma passagem de conhecimentos mais atualizada. Porque é uma área em que é muito rápida a mudança... <b>(BP)</b>
<b>(BPT)</b> Papel das TIC	(...) o computador tem outras possibilidades para além daquelas que eles exploram em casa... <b>(BPT)</b>
<b>(BPEd)</b> Papel do Educador	(...) eu acho que aqui o papel do docente é exatamente alargar essas possibilidades e que os miúdos percebam que aquilo pode ser uma oportunidade... <b>(BPEd)</b>
<b>(BPE)</b> Práticas de ensino	<p>É importante que haja formação na parte das TIC</p> <p>(...) para apresentação aos pais, “PowerPoints” para os meninos <b>(BPE)</b></p> <p>(...)faço eu <b>(BPE)</b></p> <p>(...)dois a dois, com ajuda do educador, <b>(BPE)</b></p> <p>Não vamos pesquisar com eles, mas eles veem a pesquisa na Internet <b>(BPE)</b></p> <p>(...) foi muito rico <b>(BPE)</b></p> <p>É no momento de atividades livres. Quando eles vão para os vários cantinhos, como o computador, e é diário. <b>(BPE)</b></p> <p>(...) eles durante a semana passam todos...listagem ...eu vou apontando para eu me organizar....como é dois, durante a atividade livre, muitas vezes, estão lá dois <b>(BPE)</b></p> <p>(...) eles solicitam muito <b>(BPE)</b></p> <p>Indo com eles <b>(BPE)</b></p> <p>Enquanto que o adulto é mais paciente. <b>(BPE)</b></p> <p>...não foi possível fazer assim um trabalho muito a nível de utilização do computador.<b>(BPE)</b></p> <p>Informação, histórias. E trabalhos produzidos, A nível também de apresentação numa reunião com as mães fiz uma apresentação em “Photo Story”. Utilizei o projetor, também. E criámos uma história. <b>(BPE)</b></p> <p>A história foi contada e foi trabalhada a vários níveis. E foram feitos vários registos diferentes. Depois eu introduzi no “PhotoStory” e eles fizeram a gravação no meu computador pessoal. Porque no outro não tinha micro para fazer. <b>(BPE)</b></p> <p>Já começa a ser assim: eu vou fazer esta atividade, vou fazer este trabalho, vou contar esta história <b>(BPE)</b></p> <p>(...) eu punha um que já estava mais habituado, até alguns que já de casa conseguiam fazer, com um que não conseguia <b>(BPE)</b></p> <p>Sempre em pares. <b>(BPE)</b></p> <p>(...) quando iam fazer a marcação das áreas,... <b>(BPE)</b></p> <p>As crianças têm acesso livre, mas foi preciso depois fazer uma grelha, portanto havia uma inscrição dos miúdos, de modo a que houvesse rotatividade. <b>(BPE)</b></p> <p>Eles são encorajados quando estão a utilizar, são encorajados a utilizar o equipamento da melhor forma possível</p> <p>Procura-se que eles utilizem o material, respeitando as normas de segurança. <b>(BPE)</b></p> <p>...Porque os miúdos não tinham noção nenhuma, não viam onde é que a setinha do rato andava no visor e não tinham domínio nenhum do rato. Comecei, precisamente, pelo domínio do rato com eles.... miúdos começaram a ter acesso e começaram a interessar-se...<b>(BPE)</b></p> <p>Com regras, porque também não pode ser de qualquer maneira. <b>(BPE)</b></p>

	<p>E fomos para a net e eu disse “você vão procurar na net” e, depois, quando soubermos, vamos fazer a sementeira das nozes. E, neste momento, tenho lá umas nozeiras que já estão na terra. E foi através da Internet.</p> <p><b>(BPE)</b>          (...) verdade é que não fui eu, veio essa recolha de informação...  <b>(BPE)</b>          acesso... comprei... ampulhetas com tempos determinados, eles respeitam.<b>(BPE)</b>          (...) faz parte de uma das áreas de atividades da sala <b>(BPE)</b>          (...) pô-lo junto com outra criança. Porque, às vezes, também há isso...vão aos pares... ponho os mais velhos com os mais novos para verem como é que as coisas funcionam ou então, quando são jogos novos, ponho dois mais velhos que é para eles, entre eles, resolverem os problemas. <b>(BPE)</b></p>
<b>(BDP)</b> Desenvolvimento profissional	<p>(...) reunião de pais faz-se sempre uma apresentação, que ainda foi em “PowerPoint” <b>(BDP)</b>          (...) não utilizava muito... Comecei a utilizar depois, com a necessidade. <b>(BDP)</b></p>

<b>(C) Alunos</b>	
<b>(CA)</b> Atividades realizadas pelos alunos com recurso às TIC	<p>CD áudio e computadores <b>(CA)</b>          Música, pesquisa na internet, escrita, desenho, jogo</p>
Reação	<p>Quero ir para o computador! Quero ir para o computador! <b>(CA)</b>          Alunos – (interesse, socialização)          “não, não metas este jogo, mete aquele”. Têm sempre opiniões a dar, portanto há socialização com certeza. <b>(CA)</b>          (literacia, acesso e uso) – (...) computador com o ecrã          (...) Sabem o nome do rato, teclado e da impressora. Isso têm consciência e conhecem. <b>(CA)</b></p>
Autonomia	<p>(...) eles também já reagem de uma forma muito natural. <b>(autonomia) - (CA)</b>          (...) eles ouvem em casa e até o aplicam <b>(autonomia) - (CA)</b>          (...) eles respeitam perfeitamente aqueles tempos que estão nas ampulhetas... <b>(autonomia) - (CA)</b>          (...) eles respeitam perfeitamente aqueles tempos que estão nas ampulhetas... <b>(autonomia) - (CA)</b>          (...) eles ainda necessitavam de muita ajuda ... já se vão tornando mais independentes. <b>(autonomia) - (CA)</b>          (...) já estavam a conseguir trabalhar sozinhos, tinham mais liberdade e conseguiam mudar de jogo, conseguiam mudar de atividade sozinhos. <b>(autonomia) - (CA)</b>          Os miúdos rapidamente sabem... dizem às auxiliares e, às vezes, a mim também... Também se calhar porque é equipamento muito intuitivo e que nós não tenhamos essa sensibilidade. <b>(autonomia) - (CA)</b>          Eles têm acesso aos computadores, ligam-nos, desligam-nos,</p>

	<p>trabalham neles (<b>autonomia</b>) - (CA)</p> <p>(...) dominam muito bem o rato,... manipulam com facilidade (<b>autonomia</b>) - (CA)</p> <p>(...) como tinham 4 e 5 anos, a maioria já dominava – (CA)</p> <p><b>autonomia</b></p> <p>Já dominam. (<b>Autonomia</b>) - (CA)</p> <p>Quanto aos jogos, eles fazem sozinhos. Introduzem e mudam e tiram os jogos sozinhos</p> <p>(CA)</p>
Propósito	<p>Todos os dias são ligados os computadores e há sempre crianças que querem ir para lá. (Propósito)(<b>CAP</b>)</p> <p>(...) atividade como as outra,... fazem até desenhos no computador ... (<b>propósito</b>) - (CAP)</p>
Motivação Satisfação	<p>Aquelas que nunca se cansavam... aqueles que poderiam até estar dentro do tempo deles e cansam-se. (<b>motivação</b>) - (CA)</p> <p>(...) fascinadas e outras que não têm grande apetência.... adoram estar no computador. (<b>satisfação</b>) - (CA)</p>
Curiosidade	<p>(...) uma curiosidade que eles têm já muito grande em trabalhar com o computador.(<b>CA</b>)</p>
Constrangimentos	<p>...uma criança da idade das nossas, dos 3 aos 5 anos, que nunca viu um computador, que nunca pôs a mão no rato e a necessidade, que não é tão simples assim, porque têm que ter um certo domínio motor para conseguirem que o rato corresponda àquilo que eles pretendam e orientação visual e motora,... (<b>constrangimentos</b>) - (CA)</p> <p>(...) meninos que têm muitas dificuldades (<b>constrangimento</b>) - (CA)</p> <p>(...) quando não gostam, também não têm tão desenvolvida a destreza e andam ali mais às aranhas. (<b>Constrangimentos</b>) - (CA)</p>
Partilha/entrajuda	<p>Eles ajudavam-se mutuamente. (<b>partilha/entrajuda</b>) - (CA)</p> <p>(...) um miúdo que soubesse mais do que o outro, de maneira a que houvesse esta interajuda. (<b>partilha/entrajuda</b>) - (CA)</p> <p>(...) eles ajudam-se, jogam à vez, elogiam-se mutuamente, portanto é: “ah, fixe!”, “ah, conseguiste!”. Portanto, acho que é uma atitude muito saudável. (<b>Partilha</b>) - (CA)</p> <p>Têm o rato e não querem dar ao colega. (<b>Partilha</b>) - (CA)</p> <p>(...) um amiguinho também os ajude.(<b>partilha/entrajuda</b>) - (CA)</p>
Aprendizagem	<p>Passaram a utilizar muito a linguagem técnica, correta, do ecrã, do teclado, que antes não. O clicar, pronto. (<b>Aprendizagem</b>) - (CA)</p> <p>(Postura)</p> <p>(...) mas eles manuseiam o rato corretamente. (CA)</p> <p>Postura correta</p>
Igualdade	<p>(...) as crianças que não têm computador tenham mais tempo... (<b>igualdade</b>) - (CA)</p> <p>(...) porque têm todas acesso aos computadores. (<b>igualdade</b>) - (CA) (... )fizemos um calendário e então havia duas crianças que iam, duas no período da manhã, duas no período da tarde. Portanto, distribuídas pela semana. (CA)</p> <p>(Frequência) (CA)</p>

<b>(D) As TIC no ensino-aprendizagem</b>	
Através de um projeto da universidade... apetrecharam os JI com computadores e havia uma técnica... <b>(D)</b> As TIC entraram no JI com um projeto... depois deixaram mesmo os computadores ... <b>(D)</b> Sozinha, isolada a trabalhar com as crianças <b>(D)</b>	
<b>(DR)</b> Recursos mobilizados	TIC - Câmara fotográfica digital, recursos mobilizados Hardware <b>(DR)</b> TIC – recursos mobilizados Hardware <b>(DR)</b> (...) jogo novo do “Tangram” – <b>(DR)</b> gosto de fazer. “PowerPoints” <b>(DR)</b> projektor multimédia, televisão vídeo, gravador, uma aparelhagem, o computador e a impressora, máquina fotográfica digital. Nós é que temos que levar o material na pen ou o nosso computador para as pesquisas. <b>(DR)</b> (...) têm o Magalhães. Recurso /Hardware <b>(DR)</b> Tenho um vídeo e uma televisão. Uma aparelhagem. máquina fotográfica Recursos / Hardware <b>(DR)</b> Computador Pessoal precisava de computadores ... funcionassem com Internet Recursos / Hardware <b>(DR)</b> (...) posso-te dizer que mais do que metade das crianças não tem computador em casa. Recursos / Hardware <b>(DR)</b> A nível de computadores isso, sem dúvida, que estamos muito mal) Computador, aparelhagem. Há uma televisão (...) fiz a proposta de terem jogos ou outro tipo de material informático que pudesse passar, também, pelas escolas. Recursos/Hardware <b>(DR)</b>
<b>(DO)</b> Opinião dos professores	(...) quem não souber manusear com o computador é quase considerado um ignorante, um iletrado. <b>(DO)</b> (...) dois em dois anos
<b>(DOC)</b> Constrangimentos	(...) tenho receio... quem toca somos nós <b>(DOC)</b> (falta de meios) <b>(DOC)</b> (insegurança) <b>(DOC)</b> Acompanhar os meninos é muito difícil ... não tenho outra ajuda. <b>(constrangimentos) - (DOC)</b> Nunca mais saiu do sítio. <b>(DOC)</b> Mas ficam inibidos. <b>(Constrangimentos) - (DOC)</b> O mail, a Internet, vários programas, o “Photoshop”, “PhotoStory”, “Photo Skype”, o Media Player, o “PowerPoint”. Não há Internet <b>(DOC)</b> (...) o nosso material é que muitas vezes não é de grande qualidade. ... Porque bloqueia, porque a impressora não imprimiu, porque não conseguimos mexer o rato e não há nada a fazer. É desligar e voltar a ligar ... não temos Internet <b>(DOC)</b> (...) mais apoio humano <b>(DOC)</b> (...) difícil para o próprio educador conseguir gerir a sala de aula, tendo tempo para fazer este trabalho tão individualizado que necessita... são aparelhos que estão ligados à

	<p>eletricidade, eu acho que há aqui alguma preocupação acrescida... algum receio que se lembrem de explorar mais profundamente o computador e que isso tenha assim algumas consequências menos agradáveis...<b>(DOC)</b></p> <p>ter que resolver os meus problemas com o computador, com uma formação muito básica sobre TIC... sem ter ninguém que me apoiasse <b>(DOC)</b></p>
<b>(DOP)</b> Possibilidades	<p>Comunicação com os colegas... documentação toda entregue por correio eletrónico... <b>(DOP)</b></p> <p>Associo aos mails, Internet, Powerpoin... não estava sensibilizada <b>(DOP)</b></p> <p>Comunicação profissional... por correio eletrónico... <b>(DOP)</b></p> <p>(...)uma área que deve ser, se calhar, reforçada, ... mas é uma com muita riqueza a nível de aprendizagem ou que poderá ser.<b>(DOP)</b></p> <p>É uma vantagem, é mais uma ferramenta <b>(DOP)</b></p> <p>(...) Eles adoraram. Eles já tinham feito uma gravação anterior num trabalho de história, também para esse tal grupo de trabalho no "Photo Story" ....Frases muito pequeninas. <b>(Possibilidades) - (DOP)</b></p> <p>Até acaba por ser mais económico porque não se gasta papel. Porque fazer um registo, mostrar, por exemplo, numa reunião de grupo, mostrar o trabalho que foi feito, por aquele ou por aquele grupo de alunos aos restantes, facilita muito. E hoje em dia, um dossiê digital, futuramente, poderá ser possível ....</p> <p>A própria informação de avaliação de final de período já é disponibilizada a nível digital <b>(DOP)</b></p> <p>Mas acho que sim, que deviam-nos dedicar mais atenção a esse tipo de áreas,... <b>(DOP)</b></p> <p>A área do vocabulário é muito mais alargada <b>(DOP)</b></p> <p>conhecimentos através da Internet, independentemente dos jogos que possam fazer, da utilização do "Paint", a fazerem desenhos e escreverem no "Word", que eles escrevem o nome deles. Portanto, esta aprendizagem das letras, por isso é que eu digo que no pré-escolar as crianças não saem de lá a ler e a escrever, mas têm uma noção muito grande do que são as letras e as palavras e o computador pode ajudar muito, nas letras maiúsculas e minúsculas, nos tipos de letras, os números, os espaços entre as palavras, <b>potencial do computador (DOP)</b></p> <p>(...) um veículo extremamente importante de aprendizagem e que tem imenso potencial, se nós o quisermos utilizar... <b>(DOP)</b></p>
<b>(DUP)</b>	<p>Só três crianças é que não têm computador em casa. <b>(DUP)</b></p> <p>Próprio deles não tem nenhum. <b>(DUP)</b></p>

Anexo 11- Notas de Campo da investigadora

**Observação Participante – Notas de campo**  
**J1Sala da Educadora S**

Código	Data	Atividade	Categorias
NC2- J11 EI-S	01/10/2012	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As mães entram com os filhos, cumprimentam a educadora de infância. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. As crianças mais velhas entram na sala e marcam a presença autonomamente. As mais novas, que ainda não identificam o nome, contam com a ajuda da assistente operacional ou das crianças mais velhas. Conforme marcam a presença sentam-se em círculo nas cadeiras já dispostas à volta da mesa. Quando o grupo está completo trocam as primeiras novidades do fim-de-semana. Algumas crianças trazem brinquedos de casa e mostram-nos. Cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Cada criança relata um acontecimento do dia anterior ou uma notícia que ouviu na televisão ou no rádio. Todos comentam. A educadora lembra as regras que devem ser utilizadas na conversa e apresenta-nos ao grupo, as crianças mais pequenas abraçam-nos na procura de um colo, os mais velhos simplesmente olham e sorriem.</p> <p>10h00 – A educadora dá por terminada a reunião. As crianças dispersam-se pelas áreas dos jogos, biblioteca e multimédia.</p> <p><u>Na área da multimédia cinco crianças foram para os dois computadores, dois rapazes, duas meninas, e um menino pediu para ficar “só a ver”. A educadora autorizou. Num computador depois de ligado, os dois meninos clicaram num ícone de jogos existente no ambiente de trabalho: um link na internet para um site de jogos. Decidiram o jogo, “Peixes” um labirinto (em que é jogado com as setas do teclado) jogaram à vez até a educadora avisar para arrumar. No outro computador estavam as duas meninas que acederam ao programa Word e escreveram nomes de flores. Foram buscar cartões com a imagem e a legenda, e copiavam a palavra em maiúsculas. Alternavam os cartões entre elas. Quando a educadora avisou para arrumarem, gravaram o documento com o nome de uma das meninas. Estas atividades foram realizadas sem a ajuda e sem a supervisão da educadora.</u></p> <p>10h30 - Terminado o tempo de livros e leituras o grupo dirigiu-se para o recreio para fazer o lanche da manhã.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades.</p> <p>As crianças foram trabalhar nas diferentes áreas. <u>Uma criança foi para o computador jogar os jogos existentes no CD “Planeta das Surpresas”. Esteve a jogar sozinho, autonomamente.</u></p> <p>14h.00 - Da parte da tarde. A educadora conversa com as crianças e de seguida vão para o recreio fazer digitinta.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>Alunos - CA</b> (Autonomia Partilha Entreeajuda Aprendizagem Igualdade)</p> <p><b>CA</b> (Autonomia)</p>

NC2- J11 EI-S	02/10/2012	<p>9h00 – As mães entram com os filhos na sala, cumprimentam a educadora. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. Quando o grupo está completo cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. São lembradas as regras da sala.</p> <p>10h00 – A educadora dá por terminada a reunião. As crianças vão para a biblioteca.</p> <p>10h30 - Terminado o tempo de livros e leituras o grupo dirige-se para o recreio para fazer o lanche da manhã.</p> <p>11h00 – O grupo regressa à sala. Sentam-se à mesa e organizam-se para começarem a trabalhar nas diferentes áreas. Quatro crianças vão para a casinha, duas para a biblioteca, duas para os legos, duas para o desenho e <u>três para o computador</u>. A educadora fica a apoiar as crianças na área do desenho e <u>de costas voltadas para as crianças que estão a trabalhar no computador</u>. <u>De vez em quando pergunta se precisam de ajuda e se está tudo bem. Duas crianças estão a jogar o jogo “Porque é que a galinha atravessou a estrada?” <a href="http://www.sitiodosmiudos.pt/57/da_porto_editora">http://www.sitiodosmiudos.pt/57/da_porto_editora</a>. E a outra criança está a explorar as formas geométricas no Paint. Quando a Educadora informa que são horas de arrumar, simplesmente saem do programa e perguntam se “fecham” os computadores. A educadora responde que não. Saem e aguardam na fila para irem almoçar.</u></p> <p>14h.00 - Da parte da tarde. A educadora conversa com as crianças e pergunta o que pretendem fazer durante a tarde. Pedem para <u>verem um filme que um menino trouxe. “O Ratatui”</u>. No fim do filme foram até ao recreio brincar.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>CA</b>(Autonomia) <b>DR</b>(Internet/Paint)</p> <p><b>BPed</b> <b>DUP</b> <b>DR</b>(DVD)</p>
NC3- J11 EI-S	03/10/2012	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. As mais novas, que ainda não identificam o nome, contam com a ajuda da sua fotografia (colocada no dia anterior). Quando o grupo está completo cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Cada criança relata um acontecimento do dia anterior ou uma notícia que ouviu na televisão ou no rádio. Todos comentam. A educadora conta a história da Carochinha.</p> <p>10h30 - Terminada a história, grupo dirige-se para o recreio para fazer o lanche da manhã.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. <u>A educadora senta as crianças na área da biblioteca e coloca-se de costas para os computadores</u>. Explora os animais participantes da história, todas as características e habitat. <u>De seguida liga o computador e apresenta os animais no “youtube” em situação real</u>. As crianças estão animadas. Os mais pequenos numa situação inconsciente aproximam-se do computador. À medida que termina a apresentação de cada animal, batem palmas. Chegou a hora de almoço.</p> <p>14h00 – Regresso à sala de atividades. Conversam sobre o almoço e novamente sobre a história e os animais. A educadora pergunta se querem pintar um</p>	<p><b>BPed</b> <b>BPE</b></p>

		<p>animal da história, respondem em uníssono que sim. <u>A educadora dirige-se novamente para o computador com o grupo, acede a um site com ilustrações de animais, e cada criança escolhe um animal da história, a educadora imprime, a criança dirige-se à impressora aguarda a saída da folha e depois vai para a mesa pintar o seu desenho. E assim sucessivamente. Terminados os trabalhos, a educadora coloca-os no placar pela ordem cronológica da história.</u> 15.30 – Fim do dia</p>	
NC4- JI1 EI-S	04/10/2012	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. Quando o grupo está completo cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Cada criança relata um acontecimento do dia anterior ou uma notícia que ouviu na televisão ou no rádio. Todos comentam. As crianças pedem para fazer o teatro da história da Carochinha. Organizam-se 10h30 - Terminada a história, grupo dirige-se para o recreio para fazer o lanche da manhã. 11h00 – Regresso à sala de atividades. Cada criança escolhe a área para onde pretende ir trabalhar. <u>Quatro crianças vão para o computador. Ligam os computadores. Acedem à internet ao link “Mini Click” e exploram os vários jogos, a educadora simplesmente pede para baixarem o som.</u> Continuam a trabalhar até ao momento de arrumarem para o almoço. 14h00 – Regresso à sala de atividades. Conversam sobre o almoço vão novamente para as atividades, a educadora coloca música de fundo. <u>Três meninas vão para o computador fazer desenhos no Paint. De cada vez que trocam de posição chamam a educadora para gravar o desenho.</u> 15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>CA</b> (Autonomia, Aprendizagem, igualdade) <b>DR</b> (Internet/Paint/CD música) <b>BPed</b></p>
NC5- JI1 EI-S	08/10/2012	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. Quando o grupo está completo cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Cada criança relata um acontecimento do dia anterior ou uma notícia que ouviu na televisão ou no rádio. Todos comentam. As crianças pedem para fazer outra vez o teatro da história da Carochinha. Organizam-se 10h30 - Terminada a história, grupo dirige-se para o recreio para fazer o lanche da manhã. 11h00 – Regresso à sala de atividades. Tempo de aula de ginástica. Vão para a sala relaxar, <u>ouvem música clássica.</u> Chegou a hora de almoço. 14h00 – Regresso à sala de atividades. Conversam sobre o almoço. Cada criança dirige-se para uma área de trabalho de acordo com a sua vontade, a disponibilidade e a explicação à educadora. <u>Para o computador vão três meninas e um menino. As meninas combinam jogar “jogos” de modelo, vestir d e despir, no site da porto editora no link do mini cliq, <a href="http://www.sitiodosmiudos.pt/">http://www.sitiodosmiudos.pt/</a>. A educadora só pergunta se há internet, respondem que sim. Depois</u></p>	<p><b>BPT</b> <b>CA</b> (Autonomia/ Partilha/Igualdade) <b>DR</b> (CD música/Internet)</p>

		<p><u>de todas jogarem uma vez, mudam para o jogo de pintura no mesmo site. A educadora nunca se aproximou deste grupo.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	
NC6- JI1 EI-S	10/06/2013	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. Quando o grupo está completo cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Cada criança relata um acontecimento do dia anterior ou uma notícia que ouviu na televisão ou no rádio. Todos comentam. Hoje vão todos fazer leituras para a biblioteca.</p> <p>10h30 – Terminado o tempo de leitura, o grupo dirige-se para o recreio para fazer o lanche da manhã.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. Cada criança explica o livro que leu e conta a história.</p> <p>Chegou a hora de almoço.</p> <p>14h00 – Regresso à sala de atividades. Como estava bom tempo pediram para irem para o recreio brincar.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	
NC7- JI1 EI-S	11/06/2013	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. Quando o grupo está completo cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Cada criança relata um acontecimento do dia anterior ou uma notícia que ouviu na televisão ou no rádio. Todos comentam. Não há nenhum acontecimento especial. Terminada a reunião as crianças pedem para irem trabalhar. Dispersam-se nas diferentes áreas. Nenhuma pede para ir para o computador.</p> <p>10h30 – A educadora avisa o grupo que está na hora do lanche da manhã.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. A educadora reúne o grupo. Cada criança explica em que área esteve a trabalhar e para onde pretende ir. As crianças explicam. Umam dão continuidade ao trabalho encetado, outras iniciam uma nova tarefa. <u>Para o computador vão duas meninas e dois meninos. As meninas combinam escrever no Word nomes de frutos. Vão buscar cartões com a identificação dos frutos e começam a atividade. Os meninos começam a jogar “jogos” no site da porto editora no link do Mini Click. Começam com o jogo <i>Bolas de Sabão</i>, e depois passam para o jogo de <i>Molho de Tomate</i>. A educadora levantou-se para advertir do barulho que estavam a fazer. Os meninos continuaram a jogar e as meninas a escrever o nome dos frutos. As meninas antes de saírem da atividade foram chamar a educadora para lhes gravar o documento na pasta de trabalhos dos frutos que estava no ambiente de trabalho. Os meninos continuaram a jogar, alterando as posições.</u></p> <p>14h00 – Regresso à sala de atividades. Como estava bom tempo pediram para irem para o recreio brincar.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>DUP</b> <b>DR</b> (Internet/Word) <b>CA</b> (Autonomia/ Aprendizagem/ Partilha/Igualdade)</p>

NC8- J11 EI-S	19/06/2013	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. Quando o grupo está completo cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Cada criança relata um acontecimento do dia anterior ou uma notícia que ouviu na televisão ou no rádio. Todos comentam. Terminada a reunião as crianças dispersam-se nas diferentes áreas. <u>Dois meninos vão para os computadores, um trabalha no CD “a ilha das cores” o outro menino clicou no ícone do portal dos catraios (<a href="http://www.catraios.pt/">http://www.catraios.pt/</a>) acedendo à Internet e estiveram a jogar até à hora do lanche sem qualquer interferência da educadora que durante este tempo este a trabalhar na casinha com um grupo de crianças.</u></p> <p>10h30 – A educadora avisa o grupo que está na hora do lanche da manhã.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. A educadora reúne o grupo. Cada criança explica em que área esteve a trabalhar e para onde pretende ir. As crianças explicam. <u>Os dois meninos pedem para continuarem no computador, o que imediatos são alertados pelas outras crianças “querias, agora somos nós, não é professora?”.</u> A educadora concorda e pergunta se registaram na tabela das tarefas a ida para o computador. Os meninos disseram que sim. E assim, <u>um novo grupo foi para essa área, duas meninas e dois meninos. Os meninos começam a jogar “jogos” no site da porto editora no link do Mini Click. As meninas foram para o Paint, a educadora esteve durante alguns minutos com este grupo. Observou os meninos a jogar corrigiu algumas posturas, de pegar no rato, de estar sentado. Ajudou as meninas a escrever o nome e a gravar o documento na pasta de trabalhos no ambiente de trabalho. Os meninos continuaram a jogar, e a desenhar alterando as posições.</u></p> <p>Almoço.</p> <p>14h00 – Regresso à sala de atividades. Uma grande novidade, apareceu um gatinho abandonado no recreio. Toda a atenção foi para o gatinho. <u>A educadora foi buscar a câmara fotográfica digital e tirou fotos ao gatinho. Todas as crianças quiseram tirar fotos com o gatinho. Quem ia levar o gatinho? Todos iriam pedir à mãe. A assistente prontificou-se a ficar com ele até ao outro dia.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>DR</b> (Internet/Paint/CD) <b>CA</b> (Autonomia)</p> <p><b>BPed</b> <b>CA</b> (Reação Autonomia Partilha Igualdade)</p> <p><b>BPE</b></p>
NC9- J11 EI-S	20/06/2013	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. Cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Hoje o tema é o gatinho. Todos queriam saber como dormiu o gatinho e se a assistente operacional o tinha voltado a trazer para a escola. A educadora aproveitou para falar dos animais domésticos, hábitos de higiene, alimentação. Como não tinham nenhum livro na biblioteca sobre o tema, <u>a educadora propôs ao grupo irem pesquisar na internet. O grupo passou das</u></p>	<p><b>BPed</b></p>

		<p><u>cadeiras para a manta da biblioteca, virados para os computadores. A educadora perguntou “então o queremos saber?” duas crianças responderam “então como temos que tratar do gato, não é?” a educadora foi explicando todo o processo, “estou a abrir a internet, para ir ao Google e depois escrevo aqui: cuidar do meu gato, agora clico na tecla enter e esperamos”. Acedeu ao site Cuidar do seu gato: Arca de Noé. (<a href="http://arcadenoe.sapo.pt/">http://arcadenoe.sapo.pt/</a>), apareceu uma imagem de um gato, as crianças bateram palmas. A educadora pediu muita atenção, pois ia ler o que estava escrito, no site para depois perguntar aos meninos, para ver se eles tinham estado atentos, para tratarem muito bem do gatinho. Terminada a leitura a educadora colocou algumas questões ao grupo. Depois pesquisou no youtube vídeos sobre animais domésticos, o gato. Encontrou um vídeo com alguns gatos a brincarem, as crianças estavam entusiasmadas com a vida do gato.</u></p> <p>10h30 – A educadora avisa o grupo que está na hora do lanche da manhã.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. A educadora reúne o grupo. Um grupo vai trabalhar com a assistente para fazer uma casa provisória para o gato. Outro grupo planifica a área do veterinário. <u>Outro grupo de quatro meninos pedem para trabalhar no computador. A educadora concorda e pergunta se registaram na tabela das tarefas a ida para o computador. Os meninos disseram que sim. Os meninos começam a jogar “jogos” no site da porto editora no link do Mini Click. Curiosamente o grupo seleciona o item “Crescer a ler, representado por um gato”. A educadora nem se apercebeu.</u></p> <p>Almoço.</p> <p>14h00 – Regresso à sala de atividades. Todos comentam o almoço e as brincadeiras com o gatinho no recreio. O tempo está agradável, vão para o recreio. 15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>DR (Internet)</b> <b>DOP</b></p> <p><b>DUP</b></p> <p><b>BPE</b> <b>DUP</b> <b>CA (Autonomia Aprendizagem)</b></p>
NC10- J11 EI-S	21/06/2013	<p>9h00 – A educadora e a assistente operacional recebem as crianças na sala. As crianças marcam a sua presença no “quadro de presenças” e sentam-se na mesa no centro da sala de atividades. Cantam os bons-dias e começa o momento das “notícias”. Continua o tema sobre o gatinho. A educadora perguntou quem contou aos pais como se deve cuidar dos gatinhos? Todos responderam “Eu, eu”. E quem vai levar o gatinho de fim-de-semana? O P. disse que levava, mas tinha que levar o caixote para ele dormir e a tijela. De seguida a educadora disse que tinha uma surpresa “querem ouvir uma história?” “Siíiiiiiiiiiiii”, responderam as crianças. “Então vamos passar todos para a manta da biblioteca, <u>voltados para o computador</u>”. Informou a educadora. Ligou o computador. Acedeu à internet, Google e digitou “<u>conto perrault gato-das-botas</u> (<a href="http://www.google.pt/url?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;frm=1&amp;source=web&amp;cd=11&amp;cad=rja&amp;ved=0CFkQFjAK&amp;url=http%3A%2F%2Fwww.authorstream.com%2FPresen-tation%2Fprofessorescolovar-1926890-conto-perrault-gato-das-">http://www.google.pt/url?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;frm=1&amp;source=web&amp;cd=11&amp;cad=rja&amp;ved=0CFkQFjAK&amp;url=http%3A%2F%2Fwww.authorstream.com%2FPresen-tation%2Fprofessorescolovar-1926890-conto-perrault-gato-das-</a></p>	<p><b>BPE</b> <b>BPed</b> <b>DR</b></p>

	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=yEdEUtLLI4ae7Abk94H4DA&amp;usg=AFQjCNE33gyKk8HgtobgMsOABq0Psz8cvg">botas&amp;ei=yEdEUtLLI4ae7Abk94H4DA&amp;usg=AFQjCNE33gyKk8HgtobgMsOABq0Psz8cvg</a>). As crianças ouviram a história com muita atenção. No fim cantaram a canção dos três gatinhos e estava na hora do lanche.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. A educadora reúne o grupo. Um grupo continua a planificar a área do veterinário. Outro grupo na biblioteca dramatiza a história do gato das botas, dois meninos <u>vão para um computador e pedem à educadora para ouvirem novamente a história. A educadora explica como devem fazer para passarem para o slide seguinte e vai embora. Duas meninas vão para o outro computador e começam a jogar “jogos” no site da porto editora no link do Mini Click. Almoço.</u></p> <p>14h00 – O tempo está agradável, permanecem no recreio com o gatinho, alguns meninos fazem desenhos, tentam copiar a paisagem.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>CA(Autonomia)</b> <b>DR</b></p>
--	--	--

**Observação Participante – Notas de campo****J12.1 Sala da Educadora L**

Código	Data	Atividade	Categorias
NC1- J12.1 EI-L	25/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, com a apresentação da investigadora, ficam curiosos, mas como a educadora convida a investigadora a partilhar também uma novidade, é bem recebida pelo grupo. Continuam a partilhar as novidades do fim-de-semana.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. A educadora conta a história “A história do Sr. Quadrado”. <u>O conto foi lido em suporte digital, em PowerPoint, com recurso ao computador portátil da educadora, ao projetor multimédia e à tela de projeção.</u> No final da história a educadora sugeriu que cada criança fizesse a representação gráfica das formas geométricas que mais gostou. As crianças distribuíram-se pelas mesas, foram buscar papel e lápis. <u>Dois crianças perguntaram à educadora se podiam ir trabalhar para o computador e desenhar “lá” as formas. A educadora anuiu e autonomamente as crianças, acederam ao programa Paint e começaram a desenhar o círculo. A educadora prestou-lhes a mesma atenção que às crianças que trabalhavam na mesa. Quando a criança 1(menino) terminou, a educadora dirigiu-se ao menino e perguntou se queria gravar o desenho ou se pintavam a folha de branco para a menina começar o trabalho dela. O menino disse que pintavam de branco e foi fazer um novo trabalho em papel. A educadora perguntou à menina se precisava de ajuda. A menina respondeu que não, e a educadora foi embora. A menina fez um desenho. Pintou. Desligou o computador e foi fazer um jogo. A educadora questionou se ela não ia fazer as formas em papel. A menina foi desenhar as formas geométricas em papel.</u></p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em Grande Grupo</p> <p>Pintura do Barco como atividade orientada construído com formas geométricas. Nenhuma criança acedeu ao computador.</p> <p>Pelas 15h15, as crianças são solicitadas a arrumar os materiais para reunirem em grande grupo e refletirem sobre as atividades realizadas durante o dia.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPed</b> <b>BPE</b> <b>DR</b> (Computador pessoal; Projetor, tela; Programa)</p> <p><b>BPE</b> <b>DUP</b> <b>CA</b> (Autonomia Aprendizagem)</p>
NC2- J12.1 EI-L	26/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias. A educadora reconta a história do Sr. Quadrado, afixam os trabalhos realizados, brincam com a matemática.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p>	

		<p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta e preparam-se para trabalhar nas diferentes áreas. <u>Dois meninos pedem para irem trabalhar para o computador, para o CD do Tangram. A educadora perguntou “sabem colocar direitinho o CD? Precisam de ajuda? Fazem tudo direitinho?” “Fazemos professora, não te preocupes”. “Vão lá então”. A educadora foi com trabalhar com o grupo das formas geométricas. Os meninos que foram para o computador, trabalharam sozinhos até à hora de almoço.</u></p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo.</p> <p>Nenhuma criança acedeu ao computador.</p> <p>Pelas 15h15, as crianças são solicitadas a arrumar os materiais para reunirem em grande grupo e refletirem sobre as atividades realizadas durante o dia.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>DR</b> (CD Tangram) <b>CA</b> (Autonomia)</p>
NC3- JI2.1 EI-L	29/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias. A educadora traz uma cesta com castanhas. Ouriços e folhas. Exploração destes elementos.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta e preparam-se para fazerem um castanheiro e desenhar castanhas. <u>Duas crianças pedem para ir para o computador desenhar “muitas” castanhas. A educadora autoriza, pergunta se precisam de ajuda, dizem que não. Ficam toda a manhã a desenhar. Nunca gravaram o desenho. A educadora passa e pergunta pelos trabalhos, só fica o último, ouvem um pequeno raspanete, pois deviam pedir ajuda para gravarem os trabalhos...</u></p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. A educadora conta a história da Castanha, e cantam canções. Ao lanche há castanhas cozidas para comer. Nenhuma criança acedeu ao computador.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>CA</b> (Autonomia)</p>
NC4- JI2.1 EI-L	30/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias. Falam novamente das castanhas. A educadora lê uma lengalenga “arre burrinho carregadinho ...” desafia as crianças a descobrirem palavras que rimem com as palavras que ela disser. Tudo é registado</p> <p>10h30 às 11horas – hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se e vão trabalhar nas diferentes áreas.</p> <p><u>Um menino vai para o computador jogar o “tangram” chama a educadora para vir jogar com ele. A educadora</u></p>	<p><b>BPE</b></p>

		<p><u>foi jogar e chamou outro menino, o H. para assistir, estiveram os três a explorar o jogo.</u></p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00 – Reunião em grande grupo. O grupo vai trabalhar nas diferentes áreas. <u>O menino H. vai para o computador jogar o “Tangram” levanta-se e chama uma menina a S. para jogar com ele. A educadora, olha, e pergunta se estão a perceber e se precisam de ajuda. Respondem que não e continuam a jogar.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPed</b> <b>DR</b> <b>CA</b> (Autonomia Partilha Aprendizagem)</p>
NC5- JI2.1 EI-L	31/10/2012	<p>9h00 - 9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Hora de ginástica.</p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. O grupo vai trabalhar nas diferentes áreas. <u>Duas meninas vão para o computador, não chegam a acordo, quem faz o quê, empurram-se, a educadora zanga-se. Hoje não há computador para ninguém.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>DOC</b></p>
NC6- JI2.1 EI-L	07/06/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias. Vão para a área do desenho.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regressam à sala. Sentam-se na manta e aguardam pela educadora. A educadora lê uma história “Rato do campo e o Rato da cidade”. Explora a história.</p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. O grupo vai trabalhar nas diferentes áreas. Um grupo vai fazer fantoches com os atores da história para depois fazerem a representação. <u>Uma menina e um menino vão para o computador, selecionam o Paint e começam a desenhar, a menina vai chamar a educadora para vir gravar o desenho, se não desaparece tudo, ..., a educadora vai ajudá-los e fica com as duas crianças a tentar perceber o que é eles estão a desenhar, “a história, professora”. A educadora desafia os meninos a escreverem a história em banda desenhada no programa Hagáquê. As crianças ficam entusiasmadas e começam a preparar a história. “Então vocês ditam, eu escrevo muito bem e depois mostramos aos meninos, pode ser?” “pode” responderam e continuaram os três a fazer a história até à hora de saída.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPed</b> <b>BPE</b> <b>DR</b> <b>DUP</b> <b>DOP</b> <b>CA</b> (Propósito Motivação)</p>

NC7- JI2.1 EI-L	12/06/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias. <u>As duas crianças apresentam a história em banda desenhada ao grupo. Batem muitas palmas e gostaram muito. A educadora explora o programa com todas as crianças.</u></p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regressam à sala. Sentam-se na manta e aguardam pela educadora. Vão trabalhar para as diferentes áreas. <u>Dois meninos vão para o computador jogar no CD “Tangram”. A educadora de vez em quando pergunta se precisam de ajuda.</u></p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em Grande Grupo. O grupo vai trabalhar nas diferentes áreas. <u>Dois meninos vão para o computador, selecionam o Hagáquê e começam a desenhar carros. Chamam a educadora para vir gravar o desenho, trocam de posição. Recomeçam novo desenho, chamam a educadora. Fizeram quatro desenhos. De repente com o joelho desligaram o computador. A educadora perguntou se estava tudo bem, porque eles estavam a olhar para o computador a tentar perceber o que tinha acontecido. Responderam que sim, e que não queriam desenhar mais, saíram e foram para os legos. Nessa tarde, mais nenhuma criança acedeu ao computador.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>CA</b> (Satisfação Autonomia Aprendizagem)</p> <p><b>DR</b> <b>BPE</b> <b>DOC</b> <b>CA</b> (Autonomia Reação)</p>
NC8- JI2.1 EI-L	17/06/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regressam à sala. Sentam-se na manta e aguardam pela educadora. Vão trabalhar nas diferentes áreas. Nenhuma criança acede ao computador.</p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. O grupo vai trabalhar nas diferentes áreas. <u>Dois meninos vão para o computador, colocam o CD “O Baú dos meus Brinquedos”. Levantam-se e perguntam à educadora se podem sair, já arrumaram tudo. Imediatamente dois meninos ouviram e pedem para irem eles. A educadora deixa. Vão para o Hagáquê, a educadora de vez em quando observa, mas não interfere. Exploram as imagens, não gravam o trabalho. Saem do programa e vão para a casinha.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>DR</b> <b>CA</b> (Autonomia Aprendizagem)</p>
NC9- JI2.1 EI-L	24/06/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p>	

		<p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias. Vão para a área do desenho.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Hora de ginástica.</p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. O grupo vai trabalhar nas diferentes áreas. <u>Uma menina trouxe um CD com o filme “Babe, um Porquinho na Cidade”.</u> A educadora <u>coloca o Cd no computador e projeta-o.</u> “Parece que estamos no cinema, não é professora? Dizem alguns meninos”</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>BPed</b> <b>DR</b></p>
NC10- JI2.1 EI-L	25/06/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e marcam a presença no “Quadro das Presenças” e aguardam que a educadora dê início à atividade educativa.</p> <p>A educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, partilham notícias. Vão trabalhar para as diferentes áreas.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regressam à sala. Sentam-se na manta e aguardam pela educadora. Vão trabalhar nas diferentes áreas. Nenhuma criança acede ao computador.</p> <p>12h30, a atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. Hoje um menino faz anos. Reúnem-se para lhe prepararem uma surpresa. A educadora <u>põe música no aparelho de áudio.</u> Cantam os parabéns. <u>A educadora tira fotos com a câmara digital.</u> Vão brincar para o exterior com os meninos da sala de baixo.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE</b> <b>BPed</b> <b>DR</b></p>

**Observação Participante – Notas de campo**  
**J12.2 Sala da Educadora R**

Código	Data	Atividade	Categorias
NC1- J12.2 EI-R	09/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar.</p> <p>Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. A Educadora apresenta a investigadora “é uma professora que vai estar uns dias connosco para observar como nós trabalhamos”, sorriem, olham para nós e continuam atentos à educadora que tem uma história para contar: “Se eu fosse muito forte, de António Torrado”.</p> <p>10h30 às 11horas - Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. A educadora reconta a história, mostra as imagens. Cada menino pensa o que faria se fosse muito forte..., no final, a educadora convida os meninos a fazerem a representação gráfica. Nenhuma criança vai trabalhar para o computador pois este está avariado.</p> <p>12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo.</p> <p>Todas as crianças falaram do trabalho realizado da parte da manhã. <u>A educadora combina fazer uma apresentação: coloca um arco na manta, cada criança vai ao centro dizer o que faria e a educadora grava e no fim todos ouvem e assim constroem uma história. Ficam interessados. Todas as crianças colaboram, foi necessário repetir algumas vezes, mas no fim a história ficou bem (opinião das crianças).</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b>  <b>BPed</b>  <b>BPE</b>  <b>CA</b> ( Empenho  Motivação  Aprendizagem)  <b>DOP</b>  <b>DUP</b></p>
NC2- J12.2 EI-R	10/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar.</p> <p>Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias.</p> <p>As crianças pedem para ouvirem a história que fizeram “ontem”. <u>A educadora coloca a cassete no gravador, começam a ouvir</u>, não conseguem estar em silencio “sou eu” “sou eu”, a educadora, deixa que eles se pronunciem, quando termina eles pedem para ouvir outra vez, a educadora informa que agora têm que estar calados, em silêncio ouvem a sua história.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. Cada criança escolhe a atividade. <u>Uma criança leva o gravador para a</u></p>	<p><b>BPed</b>  <b>BPE</b></p> <p><b>BPT</b>  <b>BPed</b>  <b>BPE</b>  <b>DR</b>  <b>DOP</b>  <b>DUP</b></p>

		<p><u>biblioteca e pede à educadora para ouvir outra vez a história com os fones.</u></p> <p>12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo.</p> <p>Todas as crianças falaram do trabalho realizado da parte da manhã. Dispersam-se pelas áreas da sala</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	
NC3- JI2.2 EI-R	11/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar.</p> <p>Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. Vão trabalhar nas diferentes áreas.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. Cada criança escolhe a atividade.</p> <p>12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00- Reunião em grande grupo. <u>Um menino trouxe um DVD da História da Patinho Feio, para todos verem. A educadora poe à consideração do grupo.</u></p> <p>Todos querem ver o filme, à exceção de um menino que prefere ir trabalhar para a “garagem” (mas há medida que o filme se desenrolava, foi-se aproximando e terminou a ver o filme). Foi uma tarde de cinema</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPed</b> <b>DR</b> <b>DOP</b> <b>DUP</b> <b>CA</b> (Propósito)</p>
NC4- JI2.2 EI-R	12/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar.</p> <p>Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. Vão para as áreas trabalhar.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. Cada criança escolhe a atividade. A maior parte das crianças vai para o desenho.</p> <p>12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. As crianças vão para as diferentes áreas.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	
NC5- JI2.2 EI-R	15/10/2012	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar.</p> <p>Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a</p>	

		<p>reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. <u>Uma novidade a educadora trouxe o computador portátil pessoal. Vai passar uma história no computador “Que grande abóbora MIMI” pediu ajuda a um menino para ir à sala da professora L pedir à assistente operacional para trazer o projetor e a tela de projeção.</u> Depois de tudo montado, pediu para se acomodarem para assistirem à história.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. As crianças pedem para a educadora passar outra vez a história. <u>A educadora passa. Depois explora a história. Pede às crianças para desenharem a história e deixa que dois meninos desenhem no seu computador, e explica que não podem imprimir porque o computador não está ligado à impressora.</u></p> <p>12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. As crianças vão para as diferentes áreas. A educadora deixou o computador em casa.</p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE DR</b></p> <p><b>BPE DOC CA</b> (Aprendizagem)</p>
NC6- JI2.2 EI-R	02/05/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar.</p> <p>Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. Vão trabalhar nas diferentes áreas. Estão a preparar a prenda para o dia da mãe.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. Cada criança prepara a prenda para a mãe.</p> <p>12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço.</p> <p>14h00-Reunião em grande grupo. As crianças vão para as diferentes áreas. A educadora <u>pôs música clássica para trabalhem calmamente.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE DR</b></p>
NC7- JI2.2 EI-R	03/05/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar.</p> <p>Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. Continuam a fazer o presente para a mãe.</p> <p>10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio.</p> <p>11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. Cada criança trabalha no presente para a mãe</p> <p>12h30 - A atividade letiva é interrompida para</p>	<p><b>BPE</b></p>

		<p>almoço. 14h00-Reunião em grande grupo. <u>As crianças terminam o presente para a mãe ao som de música clássica.</u> 15.30 – Fim do dia</p>	<b>DR</b>
NC8- JI2.2 EI-R	07/05/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. 10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio. 11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. Cada criança escolhe a atividade. 12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço. 14h00 - Reunião em grande grupo. A educadora traz o computador portátil e traz uma <i>pen</i>. <u>Explica, “a pen é a internet e vamos ver e ouvir uma historia de um livro que nos temos na biblioteca...”</u> O Sapo Apaixonado <a href="http://www.youtube.com/watch?v=iHTzjhK3RwE">http://www.youtube.com/watch?v=iHTzjhK3RwE</a> <u>A assistente operacional já tinha o projetor e a tela preparada e a educadora aguardou que todas as crianças estivessem confortáveis para passar o vídeo no computador/internet, silêncio na sala. No fim todos bateram palmas e pediram que passasse outra vez, o que a educadora acedeu.</u> 15.30 – Fim do dia</p>	<b>DR</b> <b>BPE</b> <b>BPed</b> <b>CA (Satisfação Aprendizagem)</b>
NC9- JI2.2 EI-R	08/05/2013	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. A educadora lembra a história do dia anterior e fala das emoções, cada criança fala das suas. 10h30 às 11horas – hora do lanche e do recreio. 11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. A educadora propõe às crianças fazerem um desenho para o amiguinho da sala. Depois disso, cada criança escolhe a atividade. 12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço. 14h00-Reunião em grande grupo. Cada criança escolhe a atividade, <u>a educadora coloca música clássica.</u> 15.30 – Fim do dia</p>	<b>BPE</b> <b>DR</b>

<p>NC10- JI2.2 EI-R</p>	<p>09/05/2013</p>	<p>9h00 - As crianças entram no sala, umas são trazidas pelos pais, outras chegam no transporte escolar. Dirigem-se para a área do acolhimento e aguardam para individualmente irem marcar a presença no “Quadro das Presenças” com a educadora. Observam o tempo. Depois a educadora começa a reunião do grande grupo, cantam os bons dias, várias canções e partilham notícias. 10h30 às 11horas – Hora do lanche e do recreio. 11h00 – Regresso à sala de atividades. As crianças reúnem-se na manta. Cada criança escolhe a atividade. 12h30 - A atividade letiva é interrompida para almoço. 14h00-Reunião em grande grupo. Cada criança escolhe a atividade, a <u>educadora coloca música clássica.</u> 15.30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPE DR</b></p>
---------------------------------	-------------------	--	--------------------------

**Observação Participante – Notas de campo**  
**J13 Sala da Educadora C**

Código	Data	Atividade	Categorias
NC1- J13 EI-C	05/12/2012	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. Algumas precisam de colo, que prontamente lhes é oferecido por uma das duas figuras de referência. As crianças marcam a presença, as mais velhas autonomamente, as mais novas, que ainda não identificam o nome, contam com a ajuda da assistente operacional ou com ajuda dos colegas mais velhos, a educadora tem conversas rápidas e informais com alguns pais/mães. Conforme marcam a presença sentando-se na manta. De repente o grupo está organizado para dar início ao dia. A educadora nota a falta de algumas crianças e pergunta se alguém tem conhecimento do porquê das faltas dos meninos. “Estão doentes, professora”. (respondeu uma menina) A educadora lamenta. Cantam os bons-dias e aproveita para apresentar a investigadora, explicando que é uma professora que vai estar “conosco” alguns dias, uma criança perguntou o nome da investigadora (AH! e mais nada). Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa, onde foi no fim-de-semana, o pai veio visitar a mãe, mostrar uma camisola, um brinquedo ou um jogo novo que trouxeram.</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h10 - As crianças deslocam-se para as áreas começando ou concluindo trabalhos já iniciados. A educadora apoia trabalhos em curso.</p> <p>12h30 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar.</p> <p>14h00 – Regresso à sala. Reúnem-se em grande grupo e decidem para onde vão trabalhar. <u>Dois meninos querem trabalhar no computador. Jogar o jogo “O Meu Baú dos Brinquedos”. A educadora autoriza. Um menino liga o computador, o outro procura o CD na caixa dos CDs. Dividem as tarefas. A educadora pergunta se precisam de ajuda. Respondem que não. Introduzem o CD e começam a jogar. A educadora vai supervisionando a atividade, ao fim de 10 minutos sugeriu que trocassem de posição. O menino que estava com o rato passasse para a outra cadeira e o da cadeira o para o rato. O menino que está com o domínio do rato, saiu e foi para os legos e de imediato veio uma menina para a cadeira. Ao fim dos 10 minutos o menino trocou com a menina. A menina pediu à educadora para tirar o CD porque queria ir para o desenho. A educadora explicou à menina todo o processo, como tirar o CD, como colocar os dedos, no CD, o CD na caixa e como aceder ao programa de desenho, o Paint. A menina atenta realizou a tarefa e ficou a desenhar até à 15 e 20. Hora de arrumar. Pediu à educadora para a ajudar a gravar o trabalho. A educadora</u></p>	<p><b>DOC</b>  <b>BPed</b>  <b>BPE</b>  <b>DR</b>  <b>CA</b>  (Autonomia Partilha Igualdade)</p>

		<p><u>acedeu e pediu para a menina ir buscar o cartão com o nome para ser ela a escrever o nome.</u> 15h30 – Fim do dia</p>	
NC2- JI3 EI-C	07/12/2012	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. A educadora nota a falta de algumas crianças e pergunta se alguém tem conhecimento do porquê das faltas dos meninos. Alguns meninos explicam a falta. O P. foi ao médico. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. A Educadora conta uma história.</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h10 - As crianças deslocam-se para as áreas começando ou concluindo trabalhos já começados. A educadora apoia as crianças nos trabalhos. <u>Dois meninos vão para o computador fazer um desenho. Um senta-se numa cadeira e espera que o outro menino ligue o computador, segure no rato, clique no ícone do Paint e comece a trabalhar. Dá opiniões “escolhe amarelo”, “pinta de preto”, “isso não é um carro” “as rodas?”. A educadora nunca interveio. Ao lado está uma criança a ouvir música, com os auscultadores colocados. Chegou a hora de arrumar, saíram do Paint sem gravarem o desenho.</u></p> <p>12h30 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar.</p> <p>14h00 – Regresso à sala. Reúnem-se em grande grupo e decidem para onde vão trabalhar. <u>Duas meninas querem trabalhar no computador. A educadora autoriza. Uma menina liga o computador, a outra arruma a cadeira e pergunta “o queres fazer?” ao que a outra responde “um desenho?” “Está bem”. A educadora pergunta se precisam de ajuda. Respondem que sim. A Educadora aproxima-se. As meninas pedem à educadora para lhes “abrir” o desenho. A educadora explica às meninas todos o processo, como aceder ao programa de desenho, o Paint. As meninas ficaram a desenhar até à 15 e 20. Hora de arrumar. Pediram à educadora para ajudar a gravar o trabalho. A educadora acedeu e pediu para irem buscar o cartão com o nome para serem elas a escreverem, na folha e no ficheiro, desenharam a mãe.</u> 15h30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b> <b>CA</b> (Partilha Satisfação Autonomia)</p> <p><b>BPed</b> <b>CA</b> (Constrangimentos Entre-ajuda)</p>
NC3- JI3 EI-C	11/12/2012	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa. A Educadora fala de árvores e do Natal. Canta a canção do Pinheirinho.</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p>	

		<p>11h10 - As crianças deslocam-se para as áreas da expressão plástica para desenharem pinheirinhos de Natal. A educadora apoia trabalhos em curso.</p> <p>12h30 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar.</p> <p>14h00 – Regresso à sala. Reúnem-se em grande grupo e avaliam o trabalho realizado. Têm que continuar. <u>Dois meninos já terminaram o pinheirinho querem trabalhar no computador. Jogar o jogo “Brinco e Aprendo da Porto Editora”.</u> A Educadora autoriza. Um menino liga o computador, o outro procura o CD na caixa dos CDs. Introduzem o CD e começam a jogar. A Educadora está sentada de costas voltada para o computador. Jogaram até a educadora avisar que estava na hora de arrumar. 15h30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b> <b>CA</b> (Autonomia Partilha Aprendizagem)</p>
NC4- JI3 EI-C	13/12/2012	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa, do dia-a-dia. A Educadora relembra a atividade do dia anterior. O Pinheirinho, a árvore de Natal. Cantam a canção. A assistente operacional traz uma árvore artificial. Ficam contentes. Como vão fazer as decorações, qual o local para ser colocada? Muitas decisões a serem tomadas.</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h10 - As crianças deslocam-se para as área da expressão plástica para desenharem pinheirinhos de Natal e começarem a fazer decorações para a árvore de Natal. A educadora apoia as ideias das crianças. <u>Um menino pede à educadora para ir para o computador desenhar muitas bolas no Paint, imprime e depois corta e pendura no pinheirinho. A educadora autoriza e pergunta se precisa de ajuda. O menino C. vai para o computador. Faz o desenho, quando termina chama a educadora para imprimir o trabalho. A educadora pergunta se quer guarda, “não, agora vou cortar, obrigado”. O menino C. desliga o computador e guarda o desenho para da parte de tarde recortar.</u></p> <p>12h30 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar.</p> <p>14h00 – Regresso à sala. Reúnem-se em grande grupo e avaliam o trabalho realizado. Mostram os trabalhos. <u>O menino C. apresenta o desenho no Paint. “Que fixe”, diz uma menina e pede à educadora para fazer igual. A Educadora autoriza. A seguir a esta menina mais dois meninos e três meninas se seguiram. Para a impressão chamaram sempre a Educadora.</u></p> <p>15h30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b> <b>BPed</b> <b>CA</b> (Autonomia)</p> <p><b>DR</b> <b>BPed</b> <b>CA</b> (Ajuda Autonomia Reação Aprendizagem Constrangimentos)</p>

NC5- JI3 EI-C	17/12/2012	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa, do dia-a-dia. A Educadora relembra a atividade do dia anterior. Combinam decorar a escolinha.</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h00 – As crianças sentam-se na manta para preparem o trabalho. Organizam-se em grupos para decoram os vários espaços. Os mais pequeninos ficam com a educadora para decorar o pinheirinho. <u>A educadora pede ao menino G. para por música de natal no aparelho áudio.</u></p> <p>O dia foi passado a decorar o jardim de infância ao som de músicas de Natal.</p> <p>15h30 – Fim do dia</p>	DR DOP DUP
NC6- JI3 EI-C	24/05/2013	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa, do dia-a-dia. A educadora relembra a atividade do dia anterior. A educadora trouxe um livro de poemas. As crianças tinham que construir poemas com palavras bonitas. Porque as palavras são bonitas!</p> <p><u>De seguida a educadora pediu para se aproximarem do computador e ia abrir uma folha para cada menino e cada menina. Faziam o seu poema, a educadora escrevia e depois cada um desenhava para o poema ficar bonito. No fim imprimiam e colocavam no quadro à entrada. Ficaram entusiasmados. Começaram os mais velhos.</u></p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h00 – As crianças sentam-se na manta para continuarem o trabalho.</p> <p>12h30 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar.</p> <p>14h00 – Regresso à sala. Reúnem-se em grande grupo e avaliam o trabalho já realizado, só conseguiram escrever os poemas.</p> <p>15h30 – Fim do dia</p>	DR BPed BPE CA (Empenho Motivação Aprendizagem)
NC7- JI3 EI-C	27/05/2013	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa, do dia-a-dia. A educadora relembra a atividade do dia anterior. Continuar os poemas. Hoje têm que ilustrar, vão</p>	BPed BPE CA

		<p><u>desenhar para o computador.</u>  <u>O dia é passado com a educadora a desenharem no computador.</u>          Pelas 15 horas terminam a tarefa e colocam os trabalhos no painel de entrada, estão felizes.          15h30 – Fim do dia</p>	(Empenho Motivação Aprendizagem)
NC8- JI3 EI-C	28/05/2013	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa, do dia-a-dia. A educadora apresenta um livro de adivinhas. Fazem jogos sobre quem é quem.          10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.          11h00 – As crianças sentam-se na manta. Organizam-se para trabalharem nas diferentes áreas. <u>Dois meninas vão ouvir música, um menino vai ler um livro, dois meninos vão para o computador. A educadora dirigiu-se ao centro de recursos para ajudar as meninas a mudarem de CD no aparelho de áudio. Depois dirigiu-se aos meninos que estavam a trabalhar no computador e esteve a ensinar a retirar o CD, que não deviam colocar os dedos no CD, mas no meio. O jogo “Woody – Woodpecker, de agilidade e aventura, é jogado só com teclas. Há medida que o Cd ia “abrindo” a educadora fazia perguntas sobre o conteúdo: “tem música? “é difícil? Leu as instruções em voz alta e deixou os meninos a jogar e foi para a biblioteca estar com o grupo de crianças.</u>          12h30 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar.          14h00 – Regresso à sala. Reúnem-se em grande grupo e avaliam o trabalho já realizado. Organizam-se e vão trabalhar. <u>Dois meninos vão para o computador Escolhem o CD “O País das Letras”, a educadora vai conversar com eles, “lembrem-se como devem pegar no Cd, como devem colocar o CD no computador, é necessário ter muito cuidado...” Ficou com os meninos a jogar o jogo e a experimentar todas as etapas do mesmo.</u>          15h30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b>  <b>BPed</b>  <b>BPE</b>  <b>CA</b>          (Autonomia Aprendizagem Partilha)</p> <p><b>DR</b>  <b>BPed</b>  <b>BPE</b>  <b>CA</b>          (Autonomia Aprendizagem)</p>
NC9- JI3 EI-C	29/05/2013	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa, do dia-a-dia. A educadora relembra a atividade do dia anterior. Pedem para jogar ao “quem é quem” Jogam          10h30 – Intervalo para o lanche da manhã O tempo está agradável ficam a fazer atividades no exterior.          12h30 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à</p>	<b>DR</b>

		<p>casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar.</p> <p>14h00 – Regresso à sala. Reúnem-se em grande grupo. Vão para as diferentes áreas. <u>Dois meninos vão ouvir música, duas meninas vão para o computador fazer desenhos da mãe. A educadora pergunta se precisam de ajuda “precisamos que tu ponhas o nosso nome professora, e depois imprimas, para levarmos o desenho à mãe”, a educadora disse para as meninas irem desenhar e quando o desenho estivesse feito para a chamarem. As meninas cumpriram. Quando uma delas terminou o desenho, a outra chamou a educadora para vir gravar o nome e imprimir o desenho. Trocaram de posição e repetiram o processo.</u></p> <p>15h30 – Fim do dia</p>	<p><b>BPed</b> <b>CA</b> (Autonomia Aprendizagem Constrangimentos Entreatajuda)</p>
NC10- JI3 EI-C	30/05/2013	<p>9h00 – A educadora de infância e as assistentes operacionais recebem as crianças na sala. As crianças marcam a presença. Conforme marcam a presença sentam-se na manta. O grupo está organizado para dar início ao dia. Cantam os bons-dias. Cada criança que pretende falar levanta o dedo e a educadora dá-lhe a palavra. Cada uma começa por contar alguma vivência de casa, do dia-a-dia. A educadora relembra a atividade do dia anterior. Depois lembra que se aproxima o dia da criança e que vão fazer um piquenique e que têm muito que trabalhar, é necessário olhar para o plano e verem o que é necessário fazer. “As bandeirinhas e os nossos nomes” respondem as crianças. A educadora lembra o local, as regras, como terão que proceder...</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h00 – As crianças sentam-se na manta para preparem o trabalho, distribuem-se pelas mesas e aguardam que lhes seja entregue o papel para iniciarem a tarefa.</p> <p>12h30 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar.</p> <p>14h00 – Regresso à sala. Reúnem-se em grande grupo e avaliam o trabalho realizado. Mostram os trabalhos. Ainda têm muito para fazer. <u>O menino C. diz que já fez tudo e pede para ir para o computador jogar “Aventura na ilha das cores, de Pedro e Carla Faria”.</u></p> <p>15h30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b> <b>CA</b> (Autonomia)</p>

## Observação Participante – Notas de campo

**JI 4 Sala da Educadora G**

Código	Data	Atividade	Categorias
NC1- JI4 EI-G	04/12/2012	<p>9h00 - A educadora recebe as crianças. Há medida que chegam à sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, a educadora apresenta a investigadora (as visitas que vou fazer, que vou observar o trabalho de todos... uma menina de 3 anos pergunta o nome, quantos filhos tem...) , a investigadora participa nesta primeira atividade, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico. Contam as novidades. De seguida vão trabalhar em grupos nas diferentes áreas: expressão, casinha, jogos, centros de recursos. <u>No centro de recursos as crianças dividem-se três na biblioteca e quatro nos computadores. Nos computadores as crianças trabalham em pares. A educadora deixa-os trabalhar livremente e autonomamente, mas está sempre atenta ao que estão a fazer.</u></p> <p><u>Em conversa com a educadora G, esta informa-nos nunca fez formação em TIC.</u></p> <p><u>As crianças para além dos jogos também trabalham em Paint.</u></p> <p><u>Para além da observação permanente, a educadora nunca entrevem. O grupo de crianças trabalhou sem qualquer ajuda.</u></p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã. 11h00 – Como a manhã está agradável ficam no recreio até à hora do almoço 12h30 – Almoço 14h00 – Regresso à sala. As crianças vão trabalhar livremente para as diferentes áreas na sala. A educadora acompanha um grupo de crianças mais novas nos jogos, na construção de “puzzles”. <u>Quatro crianças vão para o computador, colocam os CD, jogam alternadamente, só mudam quando outras crianças avisam a educadora que “eles” já estão lá há muito tempo. A educadora lembra que não podem ficar lá a tarde toda, têm que dar a vez a outros meninos. Trocam de pares. Em conversa entre investigadora e educadora, a educadora diz que não sabe como há-de contornar esta situação, como responsabilizar o grupo que está a jogar para não ficar muito tempo a jogar. A investigadora sugere a compra de ampulhetas.</u></p> <p>15.30 – Fim do dia.</p>	<p><b>DR</b> <b>BP</b> <b>BPed</b> <b>CA</b> (Autonomia)</p> <p><b>DOC</b> <b>DO</b> <b>CA</b> (Autonomia Partilha Igualdade)</p>
NC2- JI4 EI-G	06/12/2012	<p>9h00 - A educadora recebe as crianças. Entram na sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico. Em cima de uma mesa estão diospiros. A educadora pergunta quem trouxe a receita. <u>Dos bolsos de algumas crianças saem folhas com receitas imprimidas.</u> A educadora recolhe as receitas. “Muito bem, então hoje vamos fazer a compota de diospiro, vou ler para ver o que precisamos, a S. vai comprar os ingredientes e de tarde fazemos a compota”. Fizeram a</p>	<p><b>DR</b> <b>CA</b> (Empenho)</p>

		<p>lista. A assistente foi comprar os ingredientes (açúcar, limão e canela).</p> <p>A educadora explora o tema “frutos e cores”.</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h00 – Regressam à sala, todas as crianças desenham e pintam os frutos que mais gostam. Umas vão para a pintura, outras para o desenho e <u>outras para o computador</u>. A educadora acompanha as crianças mais novas no desenho, e <u>ajuda as mais velhas a gravar e a imprimir os desenhos das crianças que optaram por trabalhar no computador. Mas só vai à beira delas quando estas a solicitam.</u></p> <p>12h.30 – Hora do almoço</p> <p>14h.00 – Regresso à sala. Preparação da compota de diospiro em grande grupo. <u>Utilização da câmara fotográfica digital para registar os momentos.</u></p> <p>15h.00 – Fim do dia.</p>	<p><b>BPed</b> <b>DOP</b> <b>DUP</b></p>
<p>NC3- JI4 EI-G</p>	<p>10/12/2012</p>	<p>9h00 - A educadora recebe as crianças. Marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão presentes, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico.</p> <p>Conversam sobre a compota, e no lanche da manhã todos vão provar a compota de diospiro com pão. Também é necessário fazer o registo gráfico. Cada menino tem que fazer um registo gráfico para guardar no seu portfólio. <u>As mais velhas querem ir para o computador. “Podem ir, mas por ordem, colocam as amulhetas e quando o tempo acabar, saem e vão outros, e registam na tabela, quem já foi, e entretanto fazem outra coisa, está bem?”</u>, informou a educadora. As crianças concordaram e respeitaram a ordem. Foram para a biblioteca esperar pela sua vez. A educadora acompanhou um grupo no recorte e colagem a fazer o registo gráfico, <u>quando as crianças precisavam de gravar e imprimir os documentos chamavam pela educadora e esta de imediato ia ajudar.</u></p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã. Prova da compota</p> <p>11h30 – Regresso à sala. Terminam os registos. Reunião de grande grupo. Apresentação dos registos, colocação no placar.</p> <p>12h.30 – Hora do almoço</p> <p>14h.00 – Regresso à sala. Distribuição da compota por fraquinhos para levarem para casa. <u>Cada criança, individualmente acompanha a educadora no computador e no programa Word escreve as palavras COMPOTA DE DIOSPIRO dentro de uma tabela, imprime, depois recorta a palavra com a ajuda da assistente e cola no frasco.</u></p> <p>15h.30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b> <b>BPed</b> <b>CA</b> (Autonomia)</p> <p><b>DR</b> <b>BPed</b> <b>DOP</b> <b>CA</b> (Propósito)</p>
<p>NC4- JI4 EI-G</p>	<p>12/12/2012</p>	<p>9h00 - A educadora recebe as crianças. Há medida que chegam à sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão presentes, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico.</p> <p>Conversam sobre o Natal. Cantam canções. <u>“Nove Contos de Natal, de Cidália Fernandes”, para as</u></p>	

		<p><u>crianças ouvirem as histórias de Natal.</u>  10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.  11h00 – Regresso à sala. Quando chegaram estava um cesto cheio de decorações de Natal. A educadora perguntou quem queria decorar a escola, ia trabalhar com ela, quem não quisesse podia ir trabalhar. <u>Quatro meninos quiseram ir para os computadores. A educadora organizou o trabalho, foi ao espaço dos computadores perguntar se precisavam de ajuda. As crianças responderam que não e continuaram a jogar.</u>  A educadora deixou este grupo a trabalhar e saiu da sala, para o exterior (hall de entrada) com as restantes crianças para decorarem fazerem a decoração de Natal. <u>As crianças que permaneceram no espaço dos computadores estavam a jogar em modo CD: “O hospital das brincadeiras” da cativar, outro grupo “Aprender com os números” editora pós-conhecimento.</u>  <u>Quando chegou a hora de almoço a educadora veio avisar os mesmos que estava na hora de arrumar. As crianças saíram do jogo, arrumaram os CD, desligaram o computador e foram para a fila para lavarem as mãos para irem almoçar. O computador foi usado como outra ferramenta.</u>  12h.30 – Hora do almoço  14h.00 – Regresso à sala. Conversaram sobre a decoração de Natal. Seria necessário fazer os anjinhos, as bolas, as estrelas para enfeitar o presente para levar para casa. Todas as crianças foram trabalhar na expressão plástica.  15h.30 – Fim do dia.</p>	<b>DR</b> <b>BPed</b> <b>CA</b> (Autonomia)
NC5- JI4 EI-G	14/12/2012	9h00 - A educadora recebe as crianças. Há medida que chegam à sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão presentes, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico. Conversam sobre o trabalho realizado no dia anterior. Hoje todos têm que trabalhar no presente para levar para casa. Durante o dia nenhuma criança acedeu ao computador .	
NC6- JI4 EI-G	10/05/2013	9h00 - A educadora recebe as crianças. Há medida que chegam à sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão presentes, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico. Conversaram sobre a Cor (tema a desenvolver no agrupamento). Um grupo foi com a educadora à descoberta de “cores” no recreio. Outro grupo ficou a recortar formas geométricas em papel de lustro e <u>quatro crianças foram para o computador pintar “coisas” no Paint.</u> 10h30 – Intervalo para o lanche da manhã. 11h00 – Regresso à sala. Reunião de grande grupo. O que fazer? Colagem de todas as coisas recolhidas, folhas das árvores, flores, desenhos, pinturas, fazer um jardim e um rio. Começaram a trabalhar para o painel. <u>As crianças voltaram para o computador para fazerem barcos.</u> 12h.30 – Hora do almoço	<b>DR</b> <b>CA</b> (Autonomia Propósito)

		14h.00 – Regresso à sala. Organização de todo o material. <u>Impressão dos barcos</u> . Recorte dos desenhos e de figuras. Montagem dos elementos. Colagem do cenário. 15h.30 – Fim do dia.	
NC7- JI4 EI-G	14/05/2013	9h00 - A educadora recebe as crianças. Há medida que chegam à sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão presentes, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico. Conversam sobre comportamentos. A Educadora conta a história “Camila Porta-se Mal, Asa” e explora os comportamentos. 10h30 – Intervalo para o lanche da manhã. 11h00 – Regresso à sala. Trabalho nas diferentes áreas. <u>Quatro crianças vão para os computadores. Duas meninas vão desenhar no Paint. Estão constantemente a chamar a educadora. A educadora pede a uma menina que vá ajudar as duas meninas, e informa que a chamem se precisarem de imprimir. Os meninos jogam “O meu Baú dos brinquedos-ME”.</u> 12h.30 – Hora do almoço 14h.00 – Regresso à sala. As crianças trabalham nas diferentes áreas. <u>Quatro crianças vão para o computador. Duas jogam o jogo “Olá Matemática - Brincar aos números, Porto editora”, as outras duas estão no Word a escrever o nome e a copiar palavras do livro “O meu primeiro dicionário, da Porto editora”. Terminado o tempo, saem e trocam com outras quatro crianças. Duas acedem ao programa Paint, e as outras duas ao CD “O meu Baú dos brinquedos – ME”. A educadora nunca acedeu à área do centro de recursos.</u> 15h.30 – Fim do dia.	<b>BPed DR CA</b> (Autonomia Aprendizagem Partilha Constrangimentos)  <b>CA</b> (Autonomia Aprendizagem Entreeajuda)
NC8- JI4 EI-G	16/05/2013	9h00 - A educadora recebe as crianças. Há medida que chegam à sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão presentes, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico. Conversam sobre a horta biológica, as plantações e a compostagem. 10h30 – Intervalo para o lanche da manhã. Uma menina faz anos. Como não vem de tarde a festa é realizada da parte da manhã. Ficam no recreio a brincar. 12h.30 – Hora do almoço 14h00 – Regresso à sala. Trabalho nas diferentes áreas. <u>Quatro meninas vão para os computadores. Duas jogam no CD “Vou para a escolinha, Porto editora” e as outras duas meninas “Aventura Descobrir com Guida a margarida, Porto editora”. Saem e vão jogar dois meninos e duas meninas. Os meninos jogam “Olá Matemática - Brincar aos números, Porto editora” e as meninas continuam o jogo “Aventura Descobrir com Guida a margarida, Porto editora”. A educadora nunca acedeu ao centro de recursos.</u> 15h30 – Fim do dia	<b>CA</b> (Autonomia Aprendizagem Entreeajuda)

NC9- JI4 EI-G	17/05/2013	<p>9h00 - A educadora recebe as crianças. Há medida que chegam à sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão presentes, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico. Uma criança traz um livro para a educadora “ler” para os meninos. “Camila Não Quer Dormir, Asa”. A educadora conta a história e explora os hábitos de sono de cada criança, ao mesmo tempo da necessidade de cada um ter o seu espaço. Nasce a proposta de cada criança identificar o seu quarto.</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h.00 – Regresso à sala. <u>Todas as crianças vão trabalhar em Word. Vão escrever a primeira letra do nome de cada um dos elementos do grupo presente no centro de recursos. Depois de identificada a letra, cada criança seleciona e escreve a letra no Word, para colocarem na porta do quarto. A educadora escreveu no papel e as crianças copiaram. Depois escolhem a cor. Mudam o tamanho. Imprimem. Colam em cartolina, cortam e levam para casa para colocarem na porta do quarto.</u></p> <p>12h.30 – Hora do almoço</p> <p>14h00 – Regresso à sala, continuação da atividade da manhã.</p> <p>15h30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b> <b>BPed</b> <b>BPE</b> <b>CA</b> (Satisfação Aprendizagem)</p>
NC10- JI4 EI-G	20/05/2013	<p>9h00 - A educadora recebe as crianças. Há medida que chegam à sala, marcam a presença no quadro e sentam-se na manta. Quando estão todos, cantam os bons-dias, contam quantos meninos estão presentes, observam o exterior, analisam o tempo, duas crianças vão marcar o tempo no quadro meteorológico. A educadora pergunta se colocaram a letra na porta do quarto. Todos falam. Depois a educadora fala sobre o bicho-da-seda, se o responsável trouxe as folhas da amoreira e explica que da parte da tarde os meninos da escola grande vêm ao jardim para aprenderem a fazer seda, com os bichos que têm na sala.</p> <p>10h30 – Intervalo para o lanche da manhã.</p> <p>11h.00 – Regresso à sala. A educadora <u>apresenta um PowerPoint com fotografias tiradas no ano anterior, de todo o processo do bicho-da-seda e realizado na sada do jardim de infância.</u> Prepararam tudo para da parte de tarde, quando os meninos grandes chegarem nada falhar.</p> <p>12h.30 – Hora do almoço</p> <p>14h00 – Regresso à sala, apresentação dos bichos-da-seda e do processo da seda. Utilização da câmara fotográfica digital para registar todas as fases do processo.</p> <p>15h30 – Fim do dia</p>	<p><b>DR</b> <b>BPed</b> <b>BPE</b> <b>DUP</b></p>

## Anexo 12 – Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar

Ex.ma Senhora Dr.ª Paula Carqueja

Em resposta ao seu mail, dirigido a esta Direção-Geral, sobre o assunto em epígrafe, temos todo o gosto em lhe facultar as seguintes informações:

As metas de aprendizagem, que se encontravam disponíveis na nossa página, não foram objeto de revogação, uma vez que não foram homologadas, e apenas se constituíram como documentos de trabalho para apoio aos docentes, sendo a sua aplicação de carácter facultativo. A utilização das metas de aprendizagem, enquanto instrumento de trabalho docente, tinha como objetivo central, a sua reformulação, de acordo com os contributos das escolas envolvidas. Assim, as metas de aprendizagem nunca foram documentos normativos, nem consideradas como documentos oficiais.

No que diz respeito à educação pré-escolar, informamos que o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) - disponíveis em [www.dge.mec.pt/curriculo](http://www.dge.mec.pt/curriculo) e programas/educação de infância/recursos - que se constituem como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Sendo uma referência comum para todos os educadores de infância, as OCEPE constituem-se como o documento em vigor que permite ao educador de infância a gestão do currículo, através da definição de estratégias de concretização e de operacionalização das orientações curriculares, adequadas ao contexto, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

Mais se informa que a definição de metas de aprendizagem para o final da educação pré-escolar teve como objetivo contribuir para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas OCEPE, procurando facultar um referencial comum útil aos educadores de infância, no planeamento dos processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças realizem essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretendeu, porém, que se esgotassem ou limitassem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.

As metas de aprendizagem para o final da educação pré-escolar estão disponíveis no nosso site em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396> no histórico: Documentos de trabalho das antigas metas de aprendizagem.

Com os melhores cumprimentos,  
A Diretora de Serviços de Desenvolvimento Curricular  
Eulália Alexandre

Anexos

**De:** paula carqueja [<mailto:paulacarqueja@netcabo.pt>]  
**Enviada:** segunda-feira, 26 de Novembro de 2012 16:21  
**Para:** DGE  
**Assunto:** Metas de aprendizagem na educação pré-escolar  
**Importância:** Alta

Exm<sup>os</sup> Senhores

Venho por este meio solicitar a seguinte informação: as metas de aprendizagem na educação pré-escolar ainda estão em vigor?  
Faço esta pergunta porque encontro-me a realizar um estudo doutoral sobre educação pré-escolar e as respostas à minha pergunta não são consensuais.  
Agradeço desde já toda a atenção disponibilizada ao meu mail  
Com os meus cumprimentos

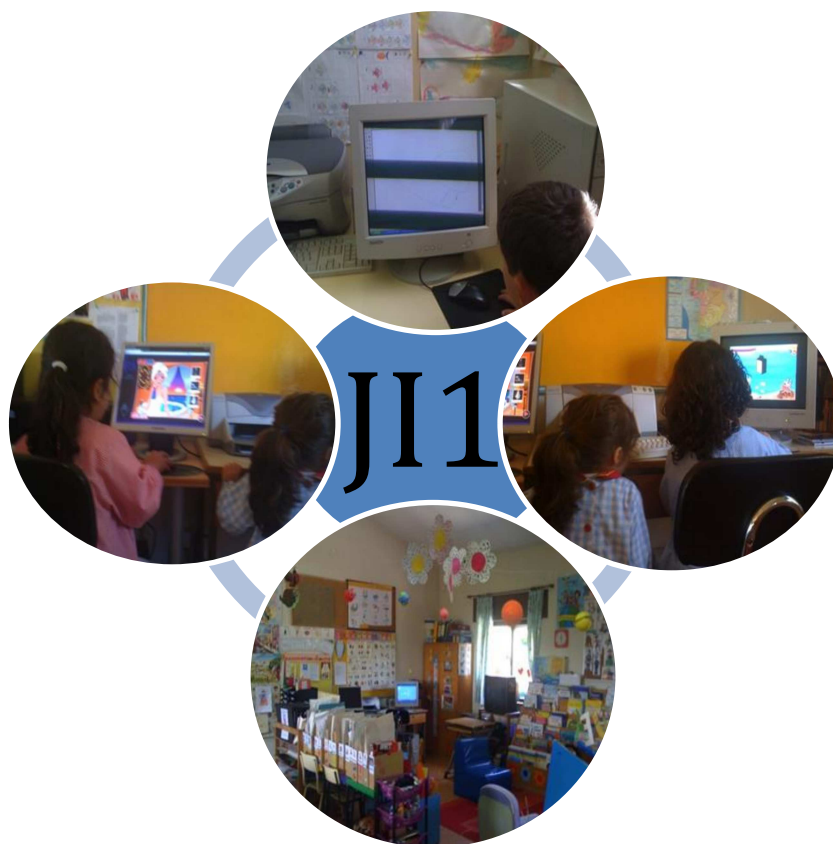
Paula Carqueja

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=2>

**Metas de Aprendizagem**

**As Metas na Educação Pré-Escolar**

Anexo 13 – Registros Fotográficos /Momentos TIC











Anexos

Anexo 14 - Inventário Hardware e Software nos Jardins de Infância

## Inventário J11

Hardware	Televisão Rádio gravador Aparelhagem sonora Vídeo Mini gravador Sony Projetor de slides Impressora hp deskjet Computador (2) Máquina fotográfica HP Leitor de DVD Projetor Multimédia Máquina fotográfica digital
----------	--

Título	Autor(es)
10 Cassetes: Veja como crescem - Animais	Vários
Cassete O Herói invencível	Hercules
Cassete As Extra Aventuras do Ursinho Puff	Walt Disney
Cassete Uma Aventura na terra dos Brinquedos	MGM/UA
Cassete Tom e Jerry	MGM/UA
Cassete: O Amor do João Esquecido	Rua Sésamo
Cassete: Rio Bonito	Teleciência
Cassete Uma Aventura na terra dos Brinquedos	MGM/UA
Cassete O Herói invencível	Hercules
Cassete As Extra Aventuras do Ursinho Puff	Walt Disney
CD-ROM O Planeta das Surpresas	Porto Editora
CD-ROM A Ilha das Cores	Paulo e Carla Faria
CD-ROM 101 Jogos educativos para descobrir o mundo	Planeta Agostini
CD-ROM País das Letras	Porto Editora
CD-ROM O Jardim Mágico	Texto Editora
CD-ROM jogos de Raciocínio	Capital Games
CD-ROM Interativo de Passatempos	Windows
CD-ROM Puzzles Educativos	Porto Editora
DVD Denis o Pimentinha	Fox Kids
DVD Tigres	NATURAL KILLERS
DVD Tao Tao	As Séries da nossa vida
DVD Dora a Exploradora	Nick Jr.
DVD Flipper e Lopaka	Junior
DVD Babar	Prisvideo
DVD Viver com os Leões	NATURAL KILLERS
DVD Em Busca dos Tubarões	NATURAL KILLERS
DVD Instrumentos Musicais	Baby TV
DVD Oggy e as Baratas Malvadas	KIDS Cartoons
DVD Panda Vai à escola	Panda
DVD com 4 Filmes clássicos	Unimundo
DVD O menino da Selva	Prisvideo
DVD S.O.S Ana	Prisvideo
DVD Diz o Alberto Ciclo da Água	Prisvideo
DVD Histórias do Futebol	Prisvideo
DVD O Patinho Feio	Prisvideo

DVD Calimero e Amiguinhos: no Faroeste	Prisvídeo
DVD Pinóquio	Prisvídeo
DVD Rua do Zoo	imira
DVD Cotoons à Descoberta do Mundo	Prisvídeo
DVD Bebé Félix e os Amigos	Prisvídeo

Quadro 37: Inventário de material digital JI1

## Inventário JI2.1

Hardware	Televisão Rádio gravador Impressora hp deskjet Computador (1) Leitor de DVD Projetor Multimédia Máquina fotográfica digital
----------	---

Título	Autor(es)
Cassete: As Extra Aventuras do Ursinho Puff	Walt Disney
Cassete: Uma Aventura na terra dos Brinquedos	MGM/UA
Cassete Tom e Jerry	MGM/UA
Cassete: O Amor do João Esquecido	Rua Sésamo
Cassete: Rio Bonito	Teleciência
Cassete: As Extra Aventuras do Ursinho Puff	Walt Disney
Cassete: Uma Aventura na terra dos Brinquedos	MGM/UA
CD-ROM: A Cidade Virtual	Porto Editora
CD-ROM: O Castelo Virtual	Porto Editora
CD-ROM: A Aventura do Corpo Humano	Porto Editora
DVD Dora a Exploradora	Nick Jr.
DVD Flipper e Lopaka	Junior
DVD Babar	Prisvídeo
DVD Viver com os Leões	NATURAL KILLERS
DVD Em Busca dos Tubarões	NATURAL KILLERS
DVD Instrumentos Musicais	Baby TV
DVD Ratatui	s/a
DVD Panda Vai à escola	Panda
DVD com 4 Filmes clássicos	Unimundo
DVD O menino da Selva	Prisvídeo
DVD S.O.S Ana	Prisvídeo
DVD Diz o Alberto Ciclo da Água	Prisvídeo
DVD Histórias do Futebol	Prisvídeo
DVD O Patinho Feio	Prisvídeo
DVD Calimero e Amiguinhos: no Faroeste	Prisvídeo
DVD Pinóquio	Prisvídeo

Quadro 38: Inventário de material digital JI2.1

## Inventário JI2.2

Hardware	Televisão Rádio gravador Impressora hp deskjet Computador (1) Leitor de DVD Projetor Multimédia Máquina fotográfica digital
----------	---

Título	Autor(es)
Cassete: As Extra Aventuras do Ursinho Puff	Walt Disney
Cassete: Uma Aventura na terra dos Brinquedos	MGM/UA
Cassete: Tom e Jerry	MGM/UA
Cassete: O Capuchinho Vermelho	Walt Disney
Cassete: As Extra Aventuras do Ursinho Puff	Walt Disney
Cassete: Uma Aventura na terra dos Brinquedos	MGM/UA
CD Rom A Cidade Virtual	Porto Editora
CD Rom O Castelo Virtual	Porto Editora
CD Rom A Aventura do Corpo Humano	Porto Editora
DVD Dora a Exploradora	Nick Jr.
DVD O menino da Selva	Prisvideo
DVD Babar	Prisvideo
DVD Viver com os Leões	NATURAL KILLERS
DVD Em Busca dos Tubarões	NATURAL KILLERS
DVD Instrumentos Musicais	Baby TV
DVD O Patinho Feio	Prisvideo
DVD Panda Vai à escola	Panda
DVD 102 Dálmatas	
DVD Alvim e os 3 Esquilos	

Quadro 39: Inventário de material digital JI2.1

## Inventário JI3

Hardware	Televisão Aparelhagem sonora Vídeo Impressora Computador (1)
----------	--

Título	Autor(es)
CD-ROM - Brinco e Aprendo	Porto Editora
CD-ROM - O País das Letras	Porto Editora
CD-ROM - O Baú dos Brinquedos	Carla Faria/ME
CD-ROM - Woody - Woodpecker	Playgames
DVD Tigres	NATURAL KILLE
DVD Tao Tao	As Séries da nossa vida
DVD Dora a Exploradora	Nick Jr.
DVD Babar	Prisvídeo
DVD Panda Vai à escola	Panda
DVD com 4 Filmes clássicos	Unimundo
DVD O menino da Selva	Prisvídeo
DVD S.O.S Ana	Prisvídeo
DVD Diz o Alberto Ciclo da Água	Prisvídeo
DVD Histórias do Futebol	Prisvídeo
DVD O Patinho Feio	Prisvídeo
DVD	Prisvídeo
DVD Pinóquio	Prisvídeo
DVD Rua do Zoo	imira
DVD Cotoons à Descoberta do Mundo	Prisvídeo
DVD O Livro da Selva 2 – Um novo amigo	Prisvídeo
DVD Simba o Rei Leão 3	Prisvídeo

Quadro 40: Inventário de material digital JI3

## Inventário JI4

Hardware	Televisão Aparelhagem sonora Vídeo Projetor de slides Impressora Computador (2)
----------	--

Título	Autor(es)
CD-ROM: O Meu Baú dos Brinquedos	FARIA, Carla Vieira/ME
CD-ROM – A Aventura do Corpo humano	Porto Editora
CD-ROM – Olá Matemática! – 5-7 anos	Porto Editora
CD-ROM – Uma Aventura no País das letras	Porto Editora
CD-ROM – Uma Aventura na Ilha das Cores	FARIA, Carla Vieira
CD-ROM – O hospital da Brincadeira	Cativar
CD-ROM – Olá Matemática - Brincar aos números	Porto Editora
CD-ROM – O Foguetão 2000	Porto Editora
CD-ROM – Vou para a Escolinha	Porto Editora
CD-ROM – Aprender com os Números	Pós-conhecimento
CD-ROM – Aventura Descobrir com Guida a Margarida	Porto Editora
DVD Instrumentos Musicais	Baby TV
DVD Panda Vai à escola	Panda
DVD com 4 Filmes clássicos	Unimundo
DVD O menino da Selva	Prisvídeo
DVD S.O.S Ana	Prisvídeo
DVD Diz o Alberto Ciclo da Água	Prisvídeo
DVD O Patinho Feio	Prisvídeo
DVD Calimero e Amiguinhos: no Faroeste	Prisvídeo
DVD Pinóquio	Prisvídeo
DVD Rua do Zoo	imira
DVD Cotoons à Descoberta do Mundo	Prisvídeo

Quadro 41: Inventário de material digital JI4

---

Dança Quando Chegares ao Fim!

*Richard Zimler*