



PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Planificação como estratégia de Envolvimento Parental

Diana Filipa Vieira Domingues

junho de 2012



PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Planificação como estratégia de Envolvimento Parental

Por Diana Filipa Vieira Domingues

Sob orientação Doutora Clara Craveiro

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

junho de 2012

Resumo

O presente relatório surge no âmbito do estágio profissionalizante do curso de mestrado de Educação Pré-Escolar.

Tendo em conta as necessidades da instituição, da equipa pedagógica, das crianças e dos pais e da importância de tornar a escola num espaço, cada vez mais, aberto à participação de todos, a estagiária propôs-se a intervir tendo em consideração esses fatores.

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre pais e jardim-de-infância recorreu-se a uma metodologia de investigação para perceber *“Em que medida a participação das famílias no Jardim-de-Infância pode ser efetuada e enriquecida pela intervenção dos pais na planificação das atividades?”*

Deste modo, partindo desta estratégia de intervenção dos pais no jardim-de-infância será descrita a prática desenvolvida com um grupo de crianças de 5 anos atendendo às sugestões dos pais incluídas nas planificações das atividades.

Este documento salienta um confronto entre a prática e a fundamentação teórica de diversos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Pais; Envolvimento Parental; Intervenção Educativa

Abstract

This report appears as the result of the professional stage taken in the master course of Preschool Education.

Taking into account the needs of the institution, of the educational team, children and parents, and as well, the importance of turning the school in an open space to the participation of all interested, this apprentice took the incentive to interview not forgetting the elements mentioned before.

To better understand the relationship that is been established between parents and kindergarden, appealed to a research methodology of investigation was to understand therefore essential: *“In what kind of measure the participation of families in childhood gardens can be made and enriched by the intervention of the parents in the planning of activities?”*

That way, starting with this strategy of parents intervention in Kind Garden there will be described the practice developed with a group of children with the age of 5 years reminding the *“parents’ suggestions”* in what scheduling of activities is concern.

This paper brings with it a confrontation between the practice and the theoretical fundamentation of different authors.

KEY WORDS: Children; Parents; Parental involvement; Educational intervention.

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa tão marcante na vida é com agrado que expresso o mais profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

Esta é a etapa visível do meu percurso académico percorrida pelos caminhos de aprendizagem e crescimento que se iniciou na licenciatura de Educação Básica e que continuou com a realização do mestrado de Educação Pré-Escolar.

As minhas primeiras palavras de agradecimento e reconhecimento são dirigidas aos meus pais que sempre acreditaram em mim, pelo amor, afeto, força e incentivo sempre demonstrado.

Ao meu namorado Daniel Mesquita pelo seu amor, apoio e compreensão.

À minha orientadora, Doutora Clara Craveiro, pela dedicação, saber, disponibilidade, pelas palavras de incentivo e pelas importantes sugestões que sempre me prestou.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por me ter acolhido e permitido realizar este processo de formação.

Ao centro de estágio, à educadora cooperante e aos meus meninos da sala dos 5 anos por todas as aprendizagens e por todo o carinho que me podiam dar.

Às minhas amigas e companheiras de estágio Liliana Marques e Raquel Cunha pelas horas que passamos juntas, pelas experiências que partilhamos, pelos momentos bons e menos bons.

Às minhas amigas de infância, Fátima Rocha, Catarina Martinho, Márcia Jesus pelo apoio, pela ajuda e principalmente pelo privilégio de poder contar com a sua amizade.

E a todos que não foram aqui referidos, o meu muito obrigada. Sem todos estes apoios incondicionais seria muito difícil vencer esta etapa da minha vida.

Índice

Resumo.....	3
Abstract.....	3
Agradecimentos	4
Lista de Anexos.....	6
Introdução	6
1. Enquadramento Teórico	7
1.1. Conceção sobre Educação e Educador.....	7
1.2. Perspetivas sobre o futuro	10
1.3. Papel do professor investigador.....	11
1.4. Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica	12
2. Metodologias de Investigação	20
2.1. Opções metodológicas.....	22
2.2. Pertinência do tema	22
2.3. Pergunta de partida e Instrumentos	23
2.4. Procedimentos	24
2.5. Descrição e análise de dados	24
3. Contexto Organizacional	25
3.1. Caracterização da Instituição.....	25
3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças.....	30
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	35
4. Intervenção e exigências profissionais	36
4.1. Envolvimento Parental – participação dos pais na planificação das atividades.....	37
4.2. Dinamização do espaço da sala	39
4.3. Tempo/Rotinas.....	42
4.4. Metodologia de Projeto	44
Considerações Finais.....	46
Bibliografia	49

Lista de Anexos

ANEXO I – Reflexões

- Criança com um papel ativo;
- Os instrumentos de trabalho da sala dos 5 anos
- A importância da leitura

ANEXO 2 – Registos de observação

- Incidentes Críticos
- Descrições diárias
- Listas de Verificação
- Grelhas de avaliação
- Fotografias
- Registo de portefólio de criança

ANEXO 3 – PIP (Perfil de Implementação do Programa)

- Contextualização do PIP
- Primeira análise do PIP
- Segunda análise do PIP

ANEXO 4 – Fotografias

- Fotografia nº1 - Intervenção no recreio da Instituição
- Fotografia nº2 - Intervenção na sala de expressão motora
- Fotografia nº3 - Cantinho da Natureza
- Fotografia nº4 - “Os Relvinhas”
- Fotografia nº5 - Diário de Sala
- Fotografia nº6 – Quadro de Tarefas
- Fotografia nº7 – Quadro de Presenças Mensal
- Fotografia nº8 – Quadro de Atividades

ANEXO 5 – Inquérito aos pais

ANEXO 6 – Análise do Inquérito aos pais

- Gráfico nº1 – Idade dos pais
- Gráfico nº2 – Sexo
- Gráfico nº3 – Profissões
- Gráfico nº4 – Habilitações Literárias
- Gráfico nº5 – Estado Civil
- Gráfico nº6 – Com quem vive a criança
- Gráfico nº7 – Costuma participar nas atividades que o Jardim-de-Infância organiza?
- Gráfico nº8 – Que opinião tem sobre as atividades que a instituição organiza para pais/encarregados de educação?
- Gráfico nº9 – Ao nível das aprendizagens o que acha que o seu filho ainda deverá aprender até ao final do ano?
- Gráfico nº10 – Que atividades nos sugere no sentido de preparar o seu filho para a entrada no 1º Ciclo?
- Gráfico nº11 – Quais são os maiores interesses do seu filho?
- Gráfico nº12 – Gostaria de participar em algumas dessas atividades que sugeriu?

ANEXO 7 – Informações das crianças

- Gráfico nº 1 – Número de Crianças
- Gráfico nº 2 - Localidade de Residência
- Gráfico nº 3 - Agregado Familiar
- Gráfico nº 4 – Número de irmãos
- Gráfico nº 5 – Idade das Mães
- Gráfico nº 6 – Idade dos Pais
- Gráfico nº 7 – Setores de atividade profissional – Mães
- Gráfico nº 8 - Setores de atividade profissional – Pais
- Gráfico nº 9 – Habilitações literárias – Mães
- Gráfico nº 10 – Habilitações literárias – Pais

ANEXO 8 – Planificação quinzenal

ANEXO 9 – Planificação das Manhãs Recreativas

ANEXO 10 – Planificação da dinamização da área da mediateca

ANEXO 11 – Grelha de Avaliação da área da mediateca

ANEXO 12 – Planificação da dinamização da área da Garagem

ANEXO 13 – Avaliação da área da garagem

ANEXO 14 – Planta da sala inicial e final

ANEXO 15 – Descrição do Projeto “O Corpo Humano”

ANEXO 16 – Avaliação do Projeto “O Corpo Humano”

ANEXO 17 – Teia do Projeto

ANEXO 18 – Rede do Projeto

ANEXO 19 – Participação dos pais nas atividades da sala

ANEXO 20 – Segunda caracterização do grupo de crianças

ANEXO 21 – Planificação da Intervenção a nível da Instituição

ANEXO 22 – Registos de Incidentes Críticos.

Lista de Abreviaturas

A.T.L – Atividades de Tempos Livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

M.E. – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCPEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

Introdução

O presente relatório marca a finalização do curso de mestrado na área de formação de professores - especialização em Educação Pré-Escolar realizada na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este relatório enquadra-se na unidade curricular Estágio em Educação Pré-Escolar, sob a orientação da supervisora Doutora Clara Craveiro e é representativo da profissionalização em Educação Pré-Escolar.

O relatório tem como principal objetivo dar a conhecer e caracterizar o estágio profissional, realizado numa instituição em contexto pré-escolar que visa facultar aos mestrandos uma experiência próxima da futura atividade profissional.

Esta prática profissional tem como finalidade que os mestrandos adquiram determinadas competências, tais como conhecer e caracterizar a instituição de estágio, respeitando os seus princípios e valores e cooperando com a mesma. Aplicar de forma integrada os conhecimentos adquiridos, durante a licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar, de forma a concretizar a intervenção educativa, ou seja, recorrendo a metodologias e princípios pedagógicos fundamentais ao progresso e aprendizagem das crianças. Utilizar técnicas e instrumentos de observação de forma a conhecer o grupo e a singularidade de cada criança para ser possível planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa. Recorrer à visão de profissional investigador e reflexivo no sentido de melhorar a prática pedagógica e criar situações de envolvimento e parceria com os pais/familiares, bem como a comunidade.

O presente documento, fundamentado numa prática reflexiva, descreverá o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012 articulando a teoria com a prática. Pois só refletindo sobre o que fazemos, o que queremos fazer, o que podemos melhorar é que se pode reunir o maior número de aprendizagens e assim evoluir.

No início do estágio culminaram os medos e os receios pois como todas as novas experiências por as quais passamos durante a nossa vida, existem sempre sentimentos de apreensão face do que se julga incerto, acompanhado por um certo medo que algo não corra conforme desejamos.

A pouca experiência que preenchia esta “bagagem” que agora se encontra mais completa não era muita, e portanto resultava nos medos e receios que sempre tencionei ultrapassar. O nervosismo, a insegurança, e a falta de tempo, devido às restantes unidades curriculares que se teve de conjugar com o estágio, foram as principais limitações que prevaleceram no início do ano letivo. No entanto, ao longo do tempo e com a relação harmoniosa que se estabeleceu com as crianças, bem como com a equipa pedagógica estes obstáculos foram ultrapassados, pois a vontade de fazer e ser cada vez melhor e de concretizar este sonho de ser educadora de infância foi maior.

Quanto à estrutura do documento este encontra-se dividido em quatro capítulos com as respetivas subdivisões. O primeiro capítulo faz referência a um enquadramento teórico que sustentou a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças. O segundo capítulo evidencia as opções metodológicas e as técnicas de investigação utilizadas. O terceiro capítulo caracteriza o contexto organizacional, recorrendo à análise dos documentos da Instituição, caracterização das crianças, das famílias e o meio, bem como as prioridades de intervenção. O último capítulo descreve a intervenção educativa tendo particular destaque e consideração a estratégia de envolvimento parental – a planificação com os pais. Por fim serão apresentadas as considerações finais onde se reflete, de uma forma crítica, a experiência de estágio.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Conceção sobre Educação e Educador

A verdade é que a conceção de Educação está em constante metamorfose, sendo-lhe atribuída diferentes funções e objetivos, conforme as diferentes realidades sociais e económicas de cada época.

Educar é muito mais do que transmitir conhecimentos e saberes. É uma tarefa que requer bom senso, responsabilidade, conhecimento e práticas continuamente refletidas e revistas. Além disso, sendo continuamente questionada a nível social, político e pedagógico, muitas vezes origina preocupações acrescidas.

O papel secundário que a educação tinha está a ser substituído por um papel principal nos dias de hoje. Segundo a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar,

“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 equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, livre e solidário.” (DECRETO –LEI nº 5/97 de 10 de Fevereiro, art. 2).

Desta forma, segundo Oliveira Martins (1992), espera-se que a escola seja uma estrada para a mudança e naturalmente para o desenvolvimento com vias potenciadores de valores como a solidariedade, o respeito, a tolerância, a responsabilização, a justiça, o conhecimento. (VASCONCELOS, Teresa 2007:111)

Relativamente ao Educador de Infância, este profissional *“desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, 2002:46)

Os primeiros anos de vida de cada criança são indispensáveis no que diz respeito ao desenvolvimento da sua personalidade, das suas competências cognitivas, da sua capacidade de relacionamento, da sua postura face ao mundo e às coisas.

A função do educador é permitir esse mesmo desenvolvimento. Para isso deve fomentar oportunidades de aprendizagem num envolvimento estimulante, acolhedor e encorajador, tendo em consideração todos os aspetos de desenvolvimento da criança. Segundo um dos objetivos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar o educador deve *“estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”*. (M.E., 1997:15)

Neste sentido é importante que o educador tenha informação sobre o modo como as crianças aprendem, pois

“a pensar, a mover-se, a fazer uso da língua, a interagir com os seus pares e a lidar com as emoções constituem uma base sobre a qual podemos delinear actividades que as ajudem a alcançar objectivos significativos nestas áreas” (SPODEK, 2002:4).

Com este conhecimento, o educador consegue atender ao desenvolvimento de cada criança adaptando as suas práticas educativas a cada grupo.

Ao educador cabe a responsabilidade de partir do que as crianças sabem e do que são capazes de fazer para promover situações de aprendizagem.

“A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos. Permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.” (M.E., 1997:19)

Outra personagem intrínseca no educador deve ser o de investigador, ou seja, o profissional de educação deve olhar para a prática com uma visão de investigador reflexivo. Só assim é possível melhorar a sua intervenção e ir ao encontro da sua missão que passa por proporcionar aprendizagens e fomentar experiências enriquecedoras a cada criança que deve ser encarada como única. Neste sentido, a prática pedagógica foi alvo de diversas reflexões com o objetivo de melhorar e prosperar a cada dia. A pedagogia de participação e a aprendizagem ativa foram alguns princípios que se estabeleceram e fortaleceram ao longo do estágio, pois ouvir cada criança, os seus interesses, as suas necessidades, aquilo que sabem ajuda o educador no seu papel de investigador de conhecer a peculiaridade de cada criança e adequar o seu processo educativo.

Para além das funções do educador descritas anteriormente, faz parte do perfil do mesmo *“envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver.”* (DECRETO-LEI nº 241/2001, de 30 de Agosto), uma vez que, os pais são os primeiros responsáveis da educação das crianças.

1.2 Perspetivas sobre o futuro

“Desde sempre, à Educação e nomeadamente à Educação de Infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade.” (CRAVEIRO, Clara, NEVES, Ivone, PEQUITO, Paula, 2007:77)

Neste sentido, o educador deverá aproveitar o melhor de cada momento educativo e, desta forma, espera-se dos educadores de infância

“(…) a responsabilidade de assumir, no seu quotidiano profissional, uma prática de protecção à criança, de tratamento especial e de resposta imediata às necessidades que implicam cuidar, tratar e proteger a criança de modo abrangente e efectivo.” (CRAVEIRO, Clara; FERREIRA, Iolanda, 2007:15)

Pode-se afirmar que a sociedade, de hoje, é cada vez mais exigente, deste modo, ainda há muito para fazer no sentido da reestruturação da educação. Como salienta Fortuna,

“O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem, como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente busca da reinvenção humana.” (CRAVEIRO, Clara; FERREIRA, Iolanda, 2007:17).

Segundo Ponte (2004), *“O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido (...)”*. (HERDEIRO, Rosalina, SILVA, Ana Maria 2008:2)

Desta forma, considera-se que os profissionais de educação devem apostar numa formação ao longo da vida que lhes permita trabalhar com conteúdos de naturezas diversas (competências transversais), que abranjam conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Nos dias de hoje, há uma grande necessidade de refletir acerca dos cidadãos que se pretendem formar. Um dos objetivos da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989, é que

“a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para a vida adulta activa numa sociedade livre (...)” (UNICEF, 2004:21)

Deste modo, espera-se que escola e os educadores proporcionem às futuras gerações

“(…) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas essencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas

têm significado e um sentido de pertença.” (VASCONCELOS, Teresa 2007:112)

Num futuro próximo a estagiária pretende ser uma profissional de educação capaz de desenvolver cidadãos autónomos, com pensamento e espírito crítico. Este estatuto pretendo adquiri-lo por meio da formação ao longo da vida. Todos os conhecimentos adquiridos através destas formações fá-la-ão, certamente, um ser humano mais completo, capaz de ouvir e partilhar e acima de tudo mais preenchido em si mesmo.

1.3. Papel do professor investigador

O professor investigador tem de ser antes de mais um professor com uma atitude reflexiva. Como refere Alarcão, *“todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome, é no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”* (ALARCÃO, Isabel, s/d:6)

Espera-se, desta forma, que o educador seja construtor da sua própria prática profissional partindo das necessidades da sua prática pedagógica, da reflexão fundamentada com o recurso à constante e sistemática investigação e cooperação com os colegas profissionais. Como referido nas OCPEPE (1997) o educador deverá refletir sobre a sua ação, sobre as metodologias que utiliza e sobre a forma como as adapta às necessidades das crianças sendo considerado como *“o suporte desse processo”*. (M.E., 1997:93)

“O processo de construção do profissional reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a acção e, por isso, é interativo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas.” (NEVES, Ivone, 2007:79)

É fundamental a aplicação de um princípio construtivista por parte do educador, não só no que diz respeito à aprendizagem das crianças, mas também no que concerne à sua prática pedagógica.

“O reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a acção implica que a formação de professores valorize a «construção situada do conhecimento profissional»”. (NEVES, Ivone, 2007:80) Para, desta forma, ser possível reformular as suas práticas educativas e promover um melhor desenvolvimento das crianças.

Dewey (1968) define três atitudes no profissional de educação como prático reflexivo:

“abertura de espírito (disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros (...), responsabilidade (pelos seus atos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos) e sinceridade e empenhamento na sua actividade, ao mostrar motivado para a renovação e para a mudança contrariando a rotina que, inevitavelmente, se instala.” (JACINTO, Manuela, 2003:51)

Note-se que a prática é suscetível de uma constante análise, conduzindo a modificações e posteriores investigações/reflexões. Neste sentido, e segundo Zeichner (1993:17), o conceito de professor investigador *“reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores.”* (JACINTO, Manuela, 2003:51)

Para concluir, só com uma postura investigativa/reflexiva é que o educador poderá ambicionar ser um bom profissional de educação.

1.4. Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica

O fundamental em qualquer sala de jardim-de-infância é dar resposta aos interesses e necessidades de cada criança, portanto é imprescindível aplicar determinadas estratégias.

O trabalho desenvolvido na sala da instituição, onde decorreu o estágio profissionalizante foi planeado, concretizado e avaliado em conjunto, pela equipa pedagógica, numa perspetiva colaborativa. Nesse sentido, a pedagogia adotada pela equipa pedagógica seguiu uma linha estruturada e organizada que colocava a criança como principal agente do seu desenvolvimento (aprendizagem ativa). As OCPEPE (1997) sublinham que para uma pedagogia ser estruturada, o educador deve atender a uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. Para isso, o educador deve planear o seu trabalho e avaliar o processo, bem como os resultados, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

De forma a promover a aprendizagem ativa por parte das crianças, a equipa pedagógica da instituição, onde decorreu o estágio profissionalizante,

não se fundamenta apenas numa teoria metodológica. Os Modelos Curriculares de referência são: o modelo High/Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e ainda a Metodologia de Projeto que procuram “*adoptar uma linha pedagógica baseada no Construtivismo, numa perspectiva de educação para a diversidade.*” (PROJETO EDUCATIVO, 2011/2012:6) A partir do momento que um determinado educador opte por um ou mais modelo(s) curricular(es) subentende-se que existiu da parte do mesmo uma atitude reflexiva para desenvolver a ação educativa com mais qualidade e intencionalidade pedagógica.

Segundo Oliveira-Formosinho um “*modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção.*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, [et al] 2007).

Relativamente ao modelo High/Scope, modelo construtivista, cujo referencial teórico é explanado por Hohman e Weikart (2009), valoriza-se a aprendizagem pela ação. O currículo High/Scope apoia-se, segundo Hohman e Weikart, numa perspetiva desenvolvimentista de Jean Piaget e na filosofia de educação de Jonh Dewey e, segundo Oliveira-Formosinho “*o currículo High/Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância*” (1996:56). Neste modelo a criança é considerada aprendiz ativo que constrói o seu próprio conhecimento do mundo. “*A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.*” (HOHMAN E WEIKART 2009:22). Durante o estágio ficou visível que as crianças manipulam, investigam e descobrem objetos do seu interesse, tornando-se aprendizes ativos. (Anexo 1 – Reflexões: A criança com um papel ativo.) Nesta sentido, o profissional de educação tem um papel fundamental, pois cabe-lhe a função de observar, planificar, documentar, avaliar e interpretar as ações de cada criança e do grupo, tendo por referência as experiências – chave, e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Relativamente à organização do espaço, as salas de atividade admitem uma organização construtivista existindo diversas áreas diferenciadas de atividade, com uma grande diversidade de materiais permitindo diversas aprendizagens. Esse aspeto constituiu, desde sempre, uma preocupação pela equipa pedagógica da instituição onde decorreu o estágio, que teve em atenção as diretrizes apontadas por este modelo. Nessa perspetiva, a estagiária socorreu-se de um instrumento de avaliação, o Perfil Implementação do Programa (PIP) (Anexo 3 - Primeira e segunda análise do PIP) que permite avaliar os vários aspetos da intervenção efetuada na educação pré-escolar, desde a organização do ambiente físico, o espaço e os materiais, a rotina diária, a natureza da interação adulto/criança, a organização do pessoal, o trabalho em equipa até ao envolvimento dos pais. Este instrumento possibilita a reflexão e posteriormente a intervenção para a melhoria das práticas. No que diz respeito ao ambiente físico, o PIP foi útil para melhorar a organização das áreas, como aconteceu com a área da mediateca que de acordo com este modelo se deve situar num local com luminosidade (próximo de janelas) e longe de áreas de atividade com muito barulho. Da mesma forma, através deste instrumento a escolha/organização dos materiais também foi modificada através da introdução de objetos reais na área da casinha, de fotografias que demonstrem diversidade cultural e a etiquetagem dos materiais, entre outros.

No que concerne à rotina diária, Hohman e Weikart (2009) referem que estão implícitos os tempos de planear-fazer-rever, para ajudar as crianças na exploração, planeamento e realização dos projetos, atividades de acordo com os interesses das crianças, atividades em grandes e pequenos grupos e o tempo de recreio. *“Os elementos da rotina diária planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande e tempo de exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças (...)”* (2009:222) Esta rotina deve ser pensada pelo adulto oferecendo um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses. *“Quando as crianças conhecem a consistência da rotina diária, podem antecipar os acontecimentos que se vão seguir (...)”* (Idem, 2009:241)

O currículo para a Educação Pré-Escolar baseado no modelo High/Scope apresenta também como um dos princípios o envolvimento da família. A importância da participação da família na escola é tal, que já em 1976 a Constituição da República Portuguesa faz referência ao facto dos pais terem o direito e o dever de educar os seus filhos, assim como também já é defendida a cooperação entre escola e famílias. Segundo o artigo nº77 da Assembleia da República (1976) *“A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.”*

Quando uma equipa pedagógica considera o envolvimento dos pais a nível da instituição pensa que o mesmo irá ajudar as crianças, irá ajudar os pais e a escola, não considerando que este envolvimento será apenas importante para um destes três sistemas. O educador sentindo a cooperação das famílias o educador conseguirá desenvolver o seu trabalho mais facilmente e com satisfação e, por outro lado, as famílias terão uma postura agradável em relação à cooperação com os educadores. Epstein segundo, Davies (1989) verifica que assim *“os pais passam a fazer parte do trabalho de educar as crianças partilhando algumas das suas preocupações”* (DAVIES, Dom, 1989:40).

O Envolvimento parental consiste então num conjunto de estratégias pensadas e programadas pelos educadores, pelas crianças e pelas famílias. Estas estratégias têm o objetivo de unir famílias, educadores e crianças, pois todo o trabalho realizado será apoiado por todas as partes, havendo assim uma ponte e uma cooperação entre elas. Desta forma cabe aos educadores arranjar estratégias de envolvimento das famílias que podem passar por:

“reunião de pais para apresentação e debate do projeto educativo da instituição; reuniões para apresentação de projetos de trabalho e negociação de formas de colaboração das famílias; participação das famílias nas atividades letivas dando-lhes, mesmo, o papel de orientadores, aproveitando os seus saberes profissionais e artesanais; permitir a visita dos pais, facultando-lhes a observação das atividades desenvolvidas na sala e dos espaços escolares; promover exposições de trabalho e de projetos individuais e coletivos; visitar os locais de trabalho dos familiares ou os seus espaços de lazer”. (ABREU, Isaura, SEQUEIRA, Ana P., ESCOVAL, Ana (1990:26).

Famílias e educadores devem partilhar, por isso, a responsabilidade pelo que as famílias se devem disponibilizar à colaboração, podendo até oferecer

aos educadores sugestões de outras formas de colaboração e informações sobre os seus costumes educativos, interesses e necessidades das crianças.

Outra forma de intervenção é inserir as famílias na planificação de atividades, de forma a que *“as famílias possam ser encaradas como parceiros e possam cooperar com as escolas, tenham voz ativa e sejam capazes de fazer a diferença nas escolas”* (MARQUES, Ramiro 1997:59). Para o educador planear deverá, antecipadamente, refletir sobre as suas intenções educativas para poder adequar ao grupo em questão, organizando os recursos humanos e materiais para sua realização. A planificação deve ser

“entendida no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões de aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e família. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo.” (EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George 2007:115)

As crianças devem ter um papel ativo na planificação, isto porque, como sugere Moss (2001) devemos deixar de falar sobre as crianças e passar a falar com elas, usando isso como estratégia para a compreensão do modo como as crianças vivem nos seus contextos e dos significados que atribuem às suas vivências. (COELHO, Ana:2007)

Segundo José Sierra e Olga González del Río,

“La educación de los más pequeños se nutre tanto de las experiencias familiares como de las escolares. Es preciso, por lo tanto, que se produzca una complementariedad natural entre estos contextos en la medida en que uno es continuación del otro y vice-versa.” (SIERRA, José, GONZÁLEZ DEL RÍO, Olga, 2008:26)

O processo de planear consiste em mais uma estratégia que pode ser levada a cabo pelos educadores para que os pais se sintam à vontade para propor/sugerir atividades que considerem pertinentes os filhos realizar. Ou, dar sugestões de atividades que saibam que é do interesse dos filhos, uma vez que, são as pessoas que melhor os conhecem. Segundo Carmen Calvo e Carmen Domínguez, os educadores podem

“enviar breves notas, proponiendo cuestiones que les puedan interesar a ellos, como: temas que les preocupan en la educación de sus hijos, necesidades que sienten ante la educación de sus hijos (...) que permitirá priorizar objetivos y actividades a plantear.” (CALVO, Carmen, DOMÍNGUEZ, Carmen, 2007:137).

O educador deverá planear as atividades consoante aquilo que considera importante, porém, poderá trabalhar a partir da realidade dos pais e dos seus conhecimentos.

Quanto ao Movimento da Escola Moderna (MEM) inicialmente partiu de uma conceção empírica de aprendizagem, baseada na teoria de Freinet. No ano da morte de Célestin Freinet (1996), o MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna. Nessa altura o trabalho teórico e prático realizado em Portugal “pedagogia de Freinet” deu origem a um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses.

Este modelo põe em prática metodologias ativas e diferenciadas de trabalho pedagógico. Para Sérgio Nisa (2000), *“a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança.”* (GRAVE-RESENDES, Lídia, SOARES, Júlia 2002:18) *“O conceito de diferenciação do ensino-aprendizagem, mais do que um método de ensino, pressupõe uma atitude nova, uma atitude diferente do educador perante os alunos.”* (PRZESMYCKI 1994 citado por BRAMÃO 1998: 79).

Citando Júlia Oliveira-Formosinho, os educadores do MEM assumem-se *“como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.”* (1996:155) Pretende, assim, estimular a autonomização e responsabilização de cada criança, para *“provocar a livre expressão e incentivar, nas crianças, o espírito crítico”*. (SERRA, Célia, 2004:55). No caso do estágio desenvolvido, isto tudo foi conseguido através de diferentes instrumentos usados durante a prática pedagógica, tais como: o Diário da Semana onde as crianças e os adultos podem referir o que consideraram positivo ou negativo na semana (“gostei” e “não gostei”), o que fizeram e o que querem fazer (“fizemos” e “queremos fazer”); as Votações que ocorriam durante a assembleia semanal, sobre o que se iria fazer, que permitem à criança fazer escolhas, tomando consciência das suas ações; o Quadro de Tarefas que indica as tarefas diárias pelas quais, aleatoriamente, as crianças são responsáveis; o Quadro de Presenças mensal

onde as crianças marcam a sua presença; o Quadro de Atividades onde as crianças podem escolher a área da sala onde pretendem estar; o Quadro do Tempo, onde diariamente se atualiza o estado do tempo. Estes instrumentos têm como objetivo organizar socialmente o trabalho na sala. (Anexo 1 – Reflexões: Instrumentos de trabalho da sala dos 5 anos e Anexo 4 – Fotografias nº 5,6,7,8,9)

Neste modelo dá-se ênfase, ainda, ao envolvimento entre Jardim-de-Infância, Pais e Comunidade, alargando assim a interação das crianças.

“Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. 1996:156).

Neste sentido, a interação com a comunidade foi realizada, entre várias situações, através de visitas de estudo à Biblioteca Municipal, à Câmara Municipal, entre outras. Quanto à interação com a família esta é muito frequente. Verifica-se desde a manutenção de equipamentos da sala (por exemplo o computador), realização de atividades (músicas, culinária, sementeiras, trabalhos manuais, etc.), realização de festas para os filhos (Festa de Natal), entre outras.

Por fim, outra modalidade de intervenção implementada na sala refere-se à Metodologia de Projeto que surge cruzado com os outros modelos referidos anteriormente, de forma a enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente, a pedagogia de projeto foi proposta por Kilpatrick, discípulo de Dewey, apresentado em 1918, em *The Project method*. Em Portugal foi apresentado por Irene Lisboa (1949), em *Modernas tendências da educação* e divulgado pelo Ministério da Educação no século XX, anos 70.

A Pedagogia de Projeto inclui-se numa perspetiva construtivista, isto é, *“indicam que a mente, para conhecer, tem de construir os seus próprios conhecimentos.” (CABANAS, José, 2002:282)*. Neste sentido, o educador pode ajudar a criança a entender algo, contudo, tem de ser a criança a entendê-lo. Referindo A. García del Dujo (1992) e também Pilar Aznar (1991) o profissional de educação

“(que como em todo o método activo, desempenha uma função principal auxiliar, lateral, mediador) (...) no caso do construtivismo (e talvez levando um pouco mais

longe a imagem do aluno “construtor”) diz-se que o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado.” (CABANAS, José, 2002:287).

Por outro lado, esta metodologia é também uma das formas de promover a aprendizagem cooperativa, uma vez que, as pessoas envolvidas no projeto têm de trabalhar como uma equipa (em cooperação). A aprendizagem cooperativa funciona

“como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum.” (COCHITO, Isabel 2004:18)

Segundo a mesma autora, esta aprendizagem tem-se assegurado como forma mais eficaz de diferenciação pedagógica. Este tipo de aprendizagem não constitui uma novidade, uma vez que, já em 1899, John Dewey evidenciava como a vida escolar se deveria organizar tendo em conta “o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária.” (Idem, 2004:20)

O termo “projeto” está relacionado com a “previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão (...)” (M.E., 1998:93) No contexto Pré-Escolar, “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (KATZ, Lilian CHARD, Sylvia 1997:3) Como salienta Katz, é importante referir que um projeto de sala não tem um tempo específico e determinado para ser concretizado, pois uma das características da metodologia de projeto é a construção progressiva. Assim nunca se sabe o tempo que poderá durar. A única certeza que se pode ter em relação à evolução do projeto, é que este se situa no presente, tendo em conta o passado, e avistando para um futuro que se pretende influenciar. (M.E., 1998:95) O projeto que decorreu na sala durante a prática profissionalizante surgiu de acordo com os interesses das crianças, pois o projeto “deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.” (M.E., 1998:102)

O trabalho de projeto tem como objetivo o ensino e a aprendizagem, dando ênfase ao papel do professor, como também à participação ativa das

crianças A atitude do educador à implementação desta metodologia também deve ser levada em conta para que a aplicação deste método seja realmente efetiva. Citando Silva (1998) é importante que o educador

“se interrogue se está, de certo modo, a “impor” a sua proposta, motivando as crianças para o desenvolvimento do projeto (...) ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto (...)” (M.E., 1998:102).

No que diz respeito ao papel do educador, Vasconcelos salienta que *“a pedagogia de projeto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo.”* (M.E., 1998:139) Segundo a mesma autora (1998), o trabalho de projeto apresenta quatro fases: 1) definição do problema; 2) planificação e lançamento do trabalho; 3) execução; 4) avaliação e divulgação. Deste modo foi desenvolvido, durante o Estágio, o projeto – *“O Corpo Humano”* como se pode verificar no anexo 15 – Descrição do Projeto *“O Corpo Humano”*.

Salienta-se que a prática pedagógica foi realizada tendo em conta os modelos pedagógicos, atrás enunciados, e a metodologia de trabalho de projeto, centrando-se como se foi referindo anteriormente numa pedagogia construtivista, diferenciada e de participação.

“A pedagogia de participação é uma pedagogia de direitos. Resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em acção, observando-as, escutando-as, documentando-as. Documentar a sua acção e as suas interpretações, permite inclui-las na projeção do quotidiano pedagógico.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia 2011:85).

2. Metodologias de Investigação

A investigação em educação permite a concentração do investigador numa determinada situação ou problema. Esta concentração é feita pelo próprio educador que é um agente participante do ambiente em que está inserido e, por isso, é simultaneamente investigador e educador.

De forma, a ser possível melhorar a prática pedagógica foram utilizadas, durante o estágio, registos de observação, designadamente registos de incidentes críticos, e descrições diárias; grelhas de verificação; grelhas de avaliação; amostragem de acontecimentos. (PARENTE, Cristina 2002)

Segundo Cristina Parente (2002) a observação é um processo básico da ciência e pode adotar diversos formatos. Foram também utilizadas fotografias, o PIP e portefólio de criança. (Anexo 2 – Registos de Observação. O *portfolio* é definido “*como uma colecção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança.*” (SHORES, Elizabeth, GRACE, Cathy, 2001, p. 43).

Guba e Lincoln (1994) afirmam que escolher uma metodologia de investigação passa, em primeiro lugar por se saber o que pensa o investigador sobre a realidade e sua natureza e o que existe neste domínio que possa ser conhecido. A metodologia de investigação significa que se está perante um instrumento poderoso que permite o desenvolvimento dos educadores, visto que se tem em ponderação a resolução de problemas ao nível da instituição ou, neste caso de uma valência, que permitirá a adequação do programa educativo às necessidades das crianças e das famílias.

Neste caso, o recurso à metodologia de investigação-ação pode permitir que o educador ponha em prática estratégias, que tendo em conta a sua observação lhe pareçam fundamentais para as mudanças necessárias no ambiente educativo e, por outro lado, deixa que o educador reflita sobre as estratégias postas em prática verificando a sua viabilidade e avaliando-as para as poder alterar ou remover. (CORTESÃO, Luísa, 2006) Ou seja, trata-se de uma metodologia que permite refletir a prática, intervir nela, avaliar a intervenção e melhorar a qualidade de trabalho e de resultados obtidos.

“Numa investigação-acção, desenvolve-se um conjunto de práticas de pesquisa visando produzir um conhecimento que se admite ser necessário, pois que permitirá intervir melhor num problema que se pensa ser importante enfrentar. E esse conjunto de práticas usa sempre os resultados obtidos da análise do que acontece em consequência da intervenção para produzir novo conhecimento (...).” (CORTESÃO, Luísa 2006:26).

No contexto deste estágio, o que se adquiriu com este estudo (dados, conhecimentos e competências) ficará para servir a instituição. E como consequência, também poderá constituir um motivo para que toda a instituição

“aprenda a considerar a mudança não como um problema mas como uma oportunidade e uma atitude e os professores começam a encarar o seu desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sempre inacabado e que se vai realizando em sintonia com a concretização do projecto de inovação educativa e a introdução progressiva e continuada de melhorias o programa educativo escolar” (MARQUES, Ramiro 1997:67).

2.1. Opções metodológicas

Um trabalho de investigação segue uma metodologia própria formada por uma série de etapas e um conjunto de meios que levará à consecução de um resultado. É indispensável que o investigador comece por fazer uma reflexão sobre o caminho a percorrer ao longo do processo de investigação, nunca iniciando sem saber o que procura saber e a forma de o conseguir (QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van, 1998).

Com este estudo, procura-se compreender, em contexto real da prática, os processos de comunicação e interação escola – família. É um estudo qualitativo com características de investigação – acção. Citando L. Máximo-Esteves, a investigação-ação consiste “*num estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.*” (MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. 2008:18) O único objetivo desta investigação é compreender a prática para poder intervir melhor. Como referem Bogdan e Biklen, quando a abordagem qualitativa começa a fazer parte trabalho dos futuros profissionais de educação “*facilitam-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar como um todo, auxiliando a transformar a sua formação num esforço mais consciente.*” (BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sarri (1994:283)

2.2. Pertinência do tema

Este estudo revelou-se importante, uma vez que, a instituição onde decorre o estágio profissionalizante tem como tema constante do PE “*Os pais vão à escola*”. Essa temática vem fundamentar e justificar a pertinência do estudo deste tema, como tópico central do desenvolvimento da prática pedagógica implementada durante o estágio do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar. Com este estudo pretende-se complementar a relação escola-família pois esta parceria promove o desenvolvimento global da criança. “*(...) esta relação inicial será a base de uma comunicação e colaboração a continuar e a aprofundar durante o tempo que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar.*” (M.E, 1997:88)

2.3. Pergunta de partida e Instrumentos

Conforme Quivy & Campenhoudt, a pergunta de partida deve ser clara, precisa e unívoca. A pergunta de partida constitui o fio condutor de todo o trabalho, nesse sentido, deve ser adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos. (QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van, 1998).

A Relação Escola-Família é a base de todo este estudo e para que a relação entre estes dois sistemas possa ser passível de análise tem-se em vista perceber se os pais reconhecem importância sobre a sua participação no jardim-de-infância, bem como perceber de que forma a intervenção dos mesmos na planificação pode ser uma estratégia a seguir. Deste modo, pretende-se promover esta mesma relação possibilitando o dito intercâmbio através da participação da família na planificação das atividades dos filhos, permitindo, à equipa pedagógica, realizar atividades que sejam, cada vez mais próximas, dos interesses das crianças e da cultura familiar das mesmas. Visto que se pretende proporcionar momentos de intercâmbio em que se possa aproximar mais a escola da família, tem-se como pergunta de partida a seguinte questão: *“Em que medida a participação das famílias no Jardim-de-Infância pode ser efetuada e enriquecida pela intervenção dos pais na planificação das atividades?”*

Procedeu-se à recolha de informação através de técnicas não documentais, como diálogos com a educadora cooperante e os pais. Recorreu-se também a técnicas documentais, como a análise do PE e o inquérito aos pais. (Anexo 5 – Inquérito aos pais “Envolvimento parental no jardim-de-infância”) Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt o inquérito

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.” (Quivy e Campenhoudt: 1998:188)

Recorreu-se, ainda, a pesquisas bibliográficas sobre o tema para ser possível dar resposta à pergunta de partida, enunciada anteriormente.

2.4. Procedimentos

Numa primeira etapa deste estudo procedeu-se à escolha do tema para iniciar a recolha de informações. Num processo de investigação, a colheita de dados “*consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim.*” (FORTIN, 1999:261). Após escolhido o tema, realizou-se um enquadramento teórico sobre o mesmo, para seguidamente iniciar o processo de investigação através da aplicação de inquéritos aos pais. Este inquérito foi aplicado aos pais e contém questões fechadas e questões abertas. Após aplicação do instrumento de investigação procedeu-se ao tratamento e posteriormente à descrição e análise de dados.

2.5. Descrição e análise de dados

Após o tratamento dos dados obtidos (anexo 6 – análise do inquérito aos pais) através do inquérito aplicado aos pais procedeu-se à descrição e análise dos mesmos. Através do tratamento dos dados chegou-se à conclusão que a maioria dos pais diz participar nas atividades que a instituição organiza com frequência, uma vez que, a grande maioria (72%) respondeu que participava sempre (33%) ou muitas vezes (39%).

Quando questionados sobre a importância das atividades que a instituição organiza para os pais participarem, no geral consideram muito importantes (72%) e importantes (22%). Apenas uma minoria considera pouco importantes (6%).

No que diz respeito ao que os pais consideram importante que os filhos aprendam até ao final do ano letivo, a questão é aberta, no entanto os pais focaram-se muito em atividades que dizem respeito à leitura e escrita (44%) e a atividades relacionadas com a matemática (22%). Dos pais, apenas 4% refeiu que seria importante realizar atividades sobre o meio circundante, concretamente, segurança rodoviária e atividades sobre o meio natural, atividades ao ar livre e contato com a natureza. Alguns pais, (26%) referem que

as atividades realizadas até ao momento estão a responder ao que as crianças necessitam e por isso não acrescentam nada.

No que respeita às sugestões dos pais para preparar os filhos para a entrada no 1º ciclo do ensino Básico, as sugestões incidem em aspetos relacionados com a leitura e escrita (27%), com a matemática (19%), com o desenvolvimento da responsabilidade nas crianças (19%), com a promoção de visitas a uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico (4%) e com atividades relacionadas com o conhecimento do mundo (4%). Um conjunto de pais não sugere nada (12%) e, finalmente, outros pais (15%) referiram que estavam satisfeitos com o que tem sido realizado com os seus filhos.

No que concerne aos maiores interesses dos filhos, as atividades que os pais referem são diversas, tais como: desenhos (15%); brincar ao faz-de-conta (15%); atividades relacionadas com a escrita (15%); jogos (9%); ouvir/contar histórias (8%); atividades relacionadas com a matemática, fazer cálculos e escrever números (8%). Uma minoria revelou que os filhos têm interesse por cantar, dançar, pesquisar, desporto, plasticina, construções.

Por fim, à questão “gostaria de participar em algumas dessas atividades que sugeriu?”, as respostas dividiram-se, pois 50% dos pais referiu que gostava de participar, enquanto os restantes 50% referiu que não e alguns justificaram revelando falta de disponibilidade.

3. Contexto Organizacional

3.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde foi realizado o estágio profissionalizante de Mestrado em Educação Pré-Escolar é constituída pelas valências de Creche, Pré-Escolar e A.T.L. e é reconhecida como I.P.S.S. Quanto à gestão da instituição, esta é executada por uma Direção constituída por cinco elementos, sendo um presidente, um vice-presidente, um tesoureiro e dois secretários. Possui ainda 23 colaboradores que asseguram o bom funcionamento da instituição, sendo 6

docentes, 11 não docentes, 1 administrativo, 1 auxiliar e 3 da cozinha. Tem capacidade para cerca de 170 crianças sendo 35 da Creche; 70 do Pré-Escolar e 50 do A.T.L.

Como instrumentos de ação, a instituição é portadora de um Projeto Educativo, um Regulamento interno, um Plano Anual de Atividades e Projetos Curriculares de Grupo.

3.1.1 – Projeto Educativo (PE)

“Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição (...)” (COSTA, Jorge Adelino 1992:23)

Este documento contém informações que caracteriza a instituição e a sua organização. Porém, o PE não deve ser um documento inflexível e intemporal pois deve adaptar-se às constantes necessidades da comunidade educativa. Este também é um princípio descrito no PE da instituição *“Este Projecto Educativo nunca se considerará concluído e fechado não só porque o processo educativo é dinâmico e flexível, como dinâmica e flexível é a sociedade com a qual a escola interage e da qual faz parte (...)”* (PROJETO EDUCATIVO: 2011:5) O PE pode ser estruturado da seguinte forma: Notas de identidade; Formulação de Objetivos; Concretização de uma Estrutura; Quem somos?; Que pretendemos?; De que meios dispomos? tal como acontece com o documento da instituição. (COSTA, Jorge Adelino, 1992)

A instituição rege-se pelo princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Segundo a Lei-quadro para a Educação Pré-Escolar *“contribui para a igualdade de oportunidades de acesso à escola, respeitando as diferenças incentivando a participação da família no processo educativo.”*

A instituição promove a participação e colaboração dos pais na vida escolar dos filhos, através de atividades da sala e da instituição. Esta interação é importante pois as crianças beneficiam no seu processo de aprendizagem. Neste ano letivo, a instituição centra-se na temática *“Os pais vão à Escola”* de forma a promover essa mesma interação, uma vez que, é um dos objetivos

pedagógicos sugeridos na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar cuja instituição se compromete a cumprir. *“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”* (PROJETO EDUCATIVO 2011:8)

Segundo Leite, o Projeto Educativo *“(...) pode constituir uma referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança(...)”* (LEITE, Carlinda; GOMES, Lácia 2001:12) Neste sentido, outro projeto abraçado pela instituição é o projeto *“A ler vamos”* é uma iniciativa da parte da Câmara Municipal de Matosinhos que visa privilegiar a promoção de competências pré-leitoras que se perfilham como preditoras e facilitadoras da aquisição inicial da leitura/escrita. Este projeto permite trabalhar diversas competências de literacia emergente, tais como linguagem oral, o processamento fonológico e as concetualizações sobre a linguagem escrita. Uma das preocupações enunciados no PE da instituição é *“(...)a crescente preocupação com o Ensino da Língua Portuguesa nos níveis básicos de escolaridade (...)”* (PROJETO EDUCATIVO 2011:21). Atualmente este projeto abrange toda a oferta pública e IPSS's do concelho de Matosinhos.

3.1.2 – Regulamento Interno

A escola como instituição exige uma complexidade organizacional para que possa funcionar da melhor forma, e para isso nada como um regulamento onde estarão implícitas as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes. Segundo Rodríguez (1985: 434), o Regulamento Interno é um

“documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes À estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.” (COSTA, Jorge Adelino, 1992:31).

Este documento surge na sequência do Projeto Educativo pois trata-se de uma formalização da estrutura definida nesse projeto. Este documento é composto por capítulos onde estão mencionados, de acordo com o Decreto-Lei nº115/A-98, os direitos e deveres específicos de todos os intervenientes no processo educativo: corpo discente, docente e não docente, bem como as regras de convivência e de resolução de conflitos na comunidade escolar.

Jorge Adelino da Costa refere que é fundamental a existência de um regulamento interno numa instituição, para que seja mais claro definir *“regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.”* (COSTA, Jorge Adelino, 1992:31).

Está também mencionado, o horário de funcionamento, o calendário escolar, mensalidades, atividades extracurriculares e um outro capítulo direcionado à gestão e administração. De acordo com Jorge Adelino da Costa, este documento cumpre os requisitos pois *“(...) define de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.”* (COSTA, Jorge Adelino, 1992:31) Segundo o autor, e tal como acontece na Instituição em questão, *“o regulamento interno deve surgir em anexo do Projecto Educativo.”* (COSTA, Jorge Adelino, 1992:25)

3.1.3 – Plano Anual de Atividades

Conforme Jorge Adelino Costa, o PAA é

“um instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (COSTA, Jorge Adelino, 1991:27)

Segundo a proposta de índice de conteúdo do PAA, explicita por Jorge Adelino da Costa (1992) devem estar referidos os objetivos gerais, a constituição da equipa pedagógica, e a metodologia utilizada. Depois ainda tendo em conta esta divisão feita por Jorge Adelino da Costa, é referido o grupo de alunos, e a sua constituição (critérios para o seu agrupamento) segundo a faixa etária e posteriormente o horário escolar. Quanto aos órgãos de gestão estes também são referenciados, é também referido o período entre reuniões, tanto ao nível de direção pedagógica e equipa pedagógica, como com pessoal docente.

Posteriormente são referidas as atividades curriculares possivelmente realizadas e que vão de encontro com a calendarização realizada pela equipa pedagógica, mas mais completa, pois contém os objetivos e os recursos humanos e materiais assim como as possíveis datas das atividades. Ainda neste contexto mas num plano de atividades e complemento curricular e extra curricular, a instituição tem prevista a realização de outras atividades extra com

objetivos específicos. Assim, também é possível confirmar estes factos como importantes e fundamentais para a constituição de um PAA de determinada instituição, pois segundo Jorge Adelino da Costa, deve fazer parte a programação de atividades curriculares, os critérios e planificação da avaliação escolar, e o plano de atividades de complemento curricular e extraescolar.

Neste sentido, o PAA da instituição é documento de fácil leitura que contém informações necessárias e que não são de modo algum ditas de forma maçuda. Estão contempladas no documento as atividades que irão ocorrer na instituição e fora da mesma, as saídas exteriores, festas/dias temáticos, comemorações, reuniões, feiras que acontecerão durante o presente ano letivo envolvendo toda a comunidade educativa.

O documento da instituição está organizado e estruturado segundo a calendarização, a descrição das atividades e os seus correspondentes objetivos apropriando-se às características do contexto escolar. O PAA surge como um apêndice do que é referido no projeto educativo da instituição, apresentando sumariamente a informação pois corresponde “à concretização operativa anual do projecto educativo” (COSTA, Jorge Adelino, 1992:27).

3.1.4 – Plano Curricular do grupo de crianças

A circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, emanada do Ministério da Educação, define o Projeto Curricular de Grupo/Turma como sendo um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma.” Por outro lado, Maria do Céu Roldão (1999: 44),

“Por projeto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

Para a elaboração deste projeto deverá ter-se em consideração as características do grupo e as necessidades das crianças, tal como acontece com o documento da sala onde estou a estagiar.

O Projeto Curricular de Grupo tem como finalidade a organização das atividades ao longo do ano e serve de referência ao trabalho a desenvolver

pelo educador na sala, tendo em atenção a necessidade da integração, com sentido, de todas as aprendizagens. Este projeto tem como referências as OCPEPE (1997) e o PE, deste modo, pretende dar continuidade ao tema anual “Os pais vão à escola” gerando um maior contributo para as crianças no desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo. O presente documento está estruturado por capítulos contendo a caracterização do grupo de crianças de 5 anos, caracterização do meio e das famílias e as opções educativas.

3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças

Um profissional de educação, por melhor que seja o seu saber e as suas competências deve antes de mais conhecer o grupo de crianças, bem como as famílias e o meio onde estão inseridos para que possa dar resposta às necessidades e interesses do grupo e proporcionar aprendizagens estruturadas.

3.2.1 – Caracterização do meio envolvente

As características do meio envolvente da instituição influenciam indiretamente a educação das crianças.

Neste sentido, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

“o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças. As características desta(s) localidade(s) – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados.” (M.E., 1997:33)

A instituição localiza-se na Região Norte do país, mais concretamente no distrito do Porto e está integrado na nova Grande Área Metropolitana do Porto. O concelho onde está inserida, Matosinhos possui três fortes características: a sua ligação ao mar; uma cada vez mais forte componente urbana e uma, ainda existente, ruralidade. Atualmente está rodeada da instituição uma variedade de instituições do Pré-Escolar e escolas do primeiro ciclo.

3.2.2 – Caracterização das famílias

Através da recolha e análise dos dados das fichas individuais das crianças, fornecidas pela Educadora Cooperante, e do diálogo com a mesma permitiu conhecer as características sociofamiliares referentes à sala dos cinco anos.

Primeiramente, os dados das fichas individuais foram traduzidos em gráficos, como se pode constatar em anexo. (Anexo 6 – Informações das Crianças) Assim sendo, ficou-se a perceber que quanto à estrutura familiar constata-se que, na generalidade, as crianças vivem numa família nuclear (16), isto é, vivem com a mãe e o pai. As restantes crianças vivem em famílias monoparentais. É importante também referir que a maioria do grupo possui irmãos (64%) e as restantes crianças são filhos únicos. (Anexo 6: Gráfico nº3 – Agregado Familiar). Quanto à idade média dos pais pode-se constatar alguma divergência pois, está compreendida entre os vinte e cinco a quarenta e nove anos. (Anexo 6: Gráficos nº5 e 6 – Idades dos pais)

Certifica-se que, na generalidade, as habilitações literárias dos pais não passam do ensino secundário, existindo apenas dois pais (uma mãe e um pai) com o ensino superior (licenciatura, Bacharelato). Também, na generalidade têm atividade profissional ativa sendo que a maioria trabalha por conta de outrem com profissões ligadas ao setor terciário. É importante referir que alguns se encontram desempregados. (Anexo 6: nº 7, 8, 9 e 10 – habilitações literárias e setores de atividade profissional).

Quanto à localidade onde as crianças residem, seis habitam na freguesia da própria instituição, Matosinhos. Duas crianças, num universo de vinte e seis, residem em freguesias de outro concelho e as restantes residem no concelho de Matosinhos mas em freguesias distintas. (Gráfico nº2 – Localidade de Residência) Com estes dados compreende-se que há uma grande variedade quanto ao tempo de deslocação casa-escola e vice-versa.

3.2.3 – Caracterização das Crianças

Nas OCPEPE (1997), documento do Ministério da Educação que contém as diretrizes para todos os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, preconiza-se na organização das crianças em grupos heterogêneos.

“Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.” (M.E., 1997:35)

“A composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas...” (Idem, 1997:35). Neste caso, o grupo de crianças com idades próximas, as idades variam entre os quatro e os cinco anos, é constituído por 22 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. (Gráfico nº1 – Número de Crianças).

A seguinte caracterização foi realizada no início do ano letivo, contudo, o grupo de crianças, como de esperar, desenvolveu-se, apresentando novas características. (Anexo 22 – segunda caracterização do grupo)

Desenvolvimento motor

“O desenvolvimento físico transforma os músculos e a estrutura corporal geral das crianças, mudando suas proporções e capacidades físicas” (SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia, 1998:80) De uma maneira geral as crianças gostam de atividades motoras, demonstram interesse sobretudo nos jogos de competição. Contudo, existem duas crianças que revelam ainda muitas dificuldades. Numa criança a dificuldade em realizar os exercícios propostos tem origem no peso da mesma, na outra, a dificuldade é devido a problemas de coordenação e equilíbrio que a criança apresenta.

Ao nível de competências motoras grossas, nesta idade, a maioria das crianças já consegue dar saltos num só pé e manipular a bola com os pés em corrida, correr, subir e descer escadas.

Por outro lado, ao nível de competências motoras finas, todas as crianças já possuem autonomia para se vestirem sozinhas (nomeadamente a bata) bem como, nas ações de higiene. É importante referir que de uma forma geral conseguem manusear os talheres autonomamente sendo necessária pouca ou nenhuma ajuda do adulto. Desenham a figura humana completa (cabeça, pescoço, olhos, boca, nariz, orelhas, cabelo, braços, pernas, dedos), fazem desenhos, pintam, recortam e dobram uma folha de papel corretamente.

Quanto ao recorte, algumas crianças ainda têm dificuldade em manusear a tesoura e, por isso o recorte ainda não está aperfeiçoado.

Desenvolvimento Cognitivo

“Mudanças nas capacidades mentais, tais como a aprendizagem, memória, pensamento, raciocínio e criatividade constituem o desenvolvimento cognitivo. Estão intimamente relacionadas com o crescimento físico e emocional.” (PAPALIA, Diane, [et al.] 2001:8)

Como refere Piaget (PAPALIA, Diane, [et al.] 2001) as crianças de 5 anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este grupo de crianças, em relação ao desenvolvimento cognitivo, apresenta como características principais, a curiosidade, a atenção e interesse por tudo o que as rodeia, especialmente pela novidade e surpresa. Sempre que se apresente algo novo às crianças, ou mesmo, quando estas partilham algo novo no acolhimento ficam impacientes e por vezes têm dificuldade em esperar pela sua vez. Outra característica importante deste estágio é o egocentrismo das crianças, isto é, a dificuldade que têm em ver outros pontos de vista diferentes do seu. Contudo nota-se que algumas crianças já entendem que outros tenham opiniões diferentes das suas, quando, por exemplo, se fazem votações para decidir democraticamente algo.

Neste estágio as crianças usam símbolos e fazem representações mentais, pensam e falam de determinados objetos/situações que não estão presentes. Esta situação é visível quando à sexta-feira se preenche o diário da semana. Nessa assembleia semanal as crianças falam sobre o que fizeram durante a semana para salientarem o que mais gostaram e o que menos gostaram de fazer. Nesta atividade está implícito o raciocínio de sequências temporais.

Desenvolvimento da linguagem

“O Desenvolvimento da Linguagem progride em ritmo notável nos primeiros anos da infância (...) aprendem a linguagem falada básica nos primeiros anos de vida e utilizam a sua crescente capacidade de fala para engajarem-se em conversas, perguntas contínuas, diálogos ou canções.” (SPODECK, SARACHO: 1998)

No que diz respeito à linguagem oral, as crianças deste grupo são curiosas e questionam tudo. Umas mais do que outras, mas na generalidade, são bastante participativas gostando de intervir e dar o seu contributo em diversos momentos.

“... a criança aos 5 anos é um grande conversador. A volubilidade dos quatro anos deu ao seu vocabulário um acréscimo, talvez, dumas 2000 palavras (...) empregam com mais à-vontade as conjunções (...) conta uma história (...) os seus receios teatrais estão cheios de dialogações práticas.” (Gesell, 1997:58)

Neste grupo de crianças pode-se observar que, nem todas se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento da linguagem pois algumas crianças são mais expressivas e exibem um vocabulário mais diversificado. Ao nível sintático estas formulam frases simples e complexas, muitas vezes, já aplicam corretamente os verbos nas frases. Só uma criança não consegue escrever o seu nome sem ajuda, isto é, necessita de um cartão com o seu nome para copiar. As restantes crianças já conseguem escrever o seu nome autonomamente e até o de outros colegas se for soletrado, pois algumas crianças já conhecem e identificam todas as letras do abecedário.

Desenvolvimento psicossocial

“As crianças em idade pré-escolar são progressivamente mais capazes de formar relações com os outras crianças, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa. Comportamentos que reflectem as suas crescentes capacidades de iniciativa e relações sociais.” (HOHMANN, Mary, WEIKART, David, 2009:570).

Relativamente a este assunto, as crianças já são mais autónomas nas suas escolhas/decisões, por exemplo nas escolhas das áreas e na decisão sobre o que vão fazer em determinada área. São participativas, colaborativas de uma forma muito ativa, pois vão referindo as suas opiniões e sugestões. Aceitam as regras da sala, no entanto, nem sempre as cumprem sendo necessário lembrar algumas das regras. Outra vez, são as outras crianças que corrigem os colegas *“não podes falar, tens de pôr o dedo no ar.”* São crianças muito recetivas pois, já não é de agora que, estão habituadas a receber na sala pessoas desconhecidas, desde as estagiárias, orientadoras das estagiárias e agora até os pais, uma vez que o projeto da instituição é *“Os pais vão à escola”* as atividades de envolvimento parental são frequentes.

Aos cinco anos a criança dá muita relevância ao elogio. *“As tarefas mais importantes para reconhecer elogios são aquelas simples, do dia-a-dia...”* (BRAZELTON, Berry T, SPARROW, Joshua D. 2006:220) *“muito bem”*. Este é um dos elogios que utilizo para também dar ênfase a quem cumpre as regras da sala.

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

Inicialmente, o grupo de estagiária dedicou-se a conhecer as crianças, a instituição e a equipa pedagógica, de forma a refletir acerca daquilo que considerariam importante para intervir a nível da instituição e comunidade. Neste contexto teve-se em consideração aquilo que os pais referiram no inquérito “*Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância*” sobre a importância da realização de atividades ao ar livre. Teve-se também em alguns princípios e valores que constam no Projeto Educativo da instituição: proporcionar um ambiente atencioso, pessoal e respeitador de crianças, jovens e adultos; proporcionar às crianças experiências que favoreçam o seu desenvolvimento sócio-afetivo; desenvolver nas crianças atitudes de solidariedade e respeito mútuo e estabelecer regras de convivência que contribuam para a sua educação cívica como cidadãos responsáveis e intervenientes.

Neste sentido, e de forma a melhorar alguns aspetos na instituição, considerou-se pertinente intervir a nível do espaço.

“A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensáveis que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. (M.E.; 1997:37)

As estagiárias, em consenso com a equipa pedagógica da instituição, atentaram ao que lhe pareceu mais suscetível de uma intervenção. Concretamente decidiram a intervir a nível do espaço, mais precisamente, no recreio e na sala de Expressão Motora. No que diz respeito ao recreio pretendeu-se tornar aquele espaço mais acolhedor, mais lúdico para que as crianças possam dar um bom uso à palavra brincar. Segundo Janet Moyles (2006) o brincar é mais do que uma ferramenta; o brincar é uma necessidade essencial para o desenvolvimento da criança. E para além disso tem a primazia de desenvolver aprendizagens e partilha de conhecimentos, uma vez que, é o que se espera de qualquer espaço da instituição. O recreio dispõe de um parque com escorrega, baloiço e rede para trepar. O objetivo das estagiárias é completar este espaço introduzindo: Três jogos pintados no chão (macaca, twister, jogo do caracol); Caixa de areia com materiais onde as crianças

possam encher, esvaziar, comparar medidas; Cordas; Pneus; Uma pequena horta com flores e plantas comestíveis onde cada sala é responsável pela sua manutenção. (Ver anexo 4 – Fotografia nº1 e Anexo 21 – Planificação da Intervenção a nível da Instituição).

Relativamente à sala onde são realizadas as sessões de movimento considerou-se que o espaço, do ponto de vista decorativo, está “*nu*”, pois a sala dispõe de três painéis de cortiça e todos eles estão vazios, tornando a sala pouco acolhedora. Assim, pretendeu-se melhorar esse aspeto com a criação de painéis com fotografias das crianças, das diferentes salas, a realizar expressão motora e frases das mesmas sobre “*o que é a ginástica?*”; “*porquê que gostam de fazer ginástica?*”; “*por que é importante?*”. (Anexo 4 – Fotografia nº2)

Por fim decidiu-se cooperar com as educadoras no plano anual de atividades criando “*Manhãs Recreativas*”, todos os meses, alusivas a festividades e/ou dias temáticos com dramatizações, danças, músicas. (Anexo 9 – Planificação das Manhãs Recreativas)

4. Intervenção e exigências profissionais

De forma a descrever a intervenção durante o estágio profissionalizante serão focados três pontos que proporcionaram aprendizagens significativas ao grupo de crianças de 5 anos.

Para sustentar esta intervenção recorreu-se ao tema do Envolvimento Parental, mais precisamente numa estratégia de intervenção que é a planificação realizada com a participação dos pais. Foi este tema que foi dando sentido à prática, quando se reconheceu a necessidade de intervir a nível de uma nova estratégia de envolvimento parental podendo, desta forma, ir ao encontro dos princípios e valores do projeto educativo da instituição “*Promover uma estreita colaboração com a família, implicando-a no processo educativo*”. A partir desta temática será descrita a prática salientando a dinamização do espaço na sala, tempo/rotinas e o projeto lúdico. Projeto educativo 2011:6)

4.1. Envolvimento Parental – participação dos pais na planificação das atividades

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar tem como um dos objetivos, incentivar a participação e colaboração das famílias no processo educativo, estabelecendo, desta forma, relações de colaboração com a comunidade. (Artigo nº10) Também as OCPEPE defendem que *“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”* (M.E., 1997:43)

No início do estágio, a estagiária foi informada que o tema anual da mesma é “os pais vêm à escola”. Neste sentido verificou-se que diversos pais se deslocaram à sala para realizar atividades com as crianças. Neste tipo de participação os pais tinham o papel de orientadores e com isso podiam aproveitar os seus saberes profissionais e artesanais para a elaboração de atividades na sala. (Anexo 19 – Participação dos pais nas atividades da sala)

No decorrer do estágio observou-se outra forma de participação dos pais através da realização da festa de natal para os filhos. Foi uma participação pioneira tanto para a instituição como para os pais, uma vez que, o habitual era as crianças realizarem a festa para os pais.

Durante o ano letivo utilizaram-se outras estratégias nas quais a estagiária se pôde integrar, tais como: reuniões de pais. Realizou-se uma no início do ano, de forma a serem dadas aos pais todas as informações relevantes, assim como para apresentar projetos de trabalho e negociar formas de colaboração das famílias. Realizou-se uma reunião intermédia com a finalidade de informar os pais acerca da avaliação formativa dos filhos.

Não se pode achar que há uma fórmula certa de apresentação de possibilidades para envolver os pais, mas é importante que exista um conjunto diversificado de estratégias que permitam a envolvimento das famílias de uma forma não homogénea. (MARQUES, Ramiro, 1997) Neste sentido, uma outra intervenção promovida pela estagiária foi a inclusão dos pais na planificação das atividades dos filhos. Inicialmente, a prática de planificação da instituição

onde se realizou o estágio era realizada somente pela estagiária e pela educadora cooperante. Seguidamente decidiu-se incluir as crianças na planificação, para que as mesmas pudessem ter um papel ativo no planeamento das atividades. Esses momentos de planificação ocorriam à sexta-feira durante a assembleia semanal.

Por outro lado, a planificação realizada pelas crianças é importante pois durante o processo de planeamento as crianças expressam interesses espontâneos, imaginam resultados (os objetivos) e planeiam um conjunto de ações (estratégias) para atingirem os resultados esperados. Este processo iniciou-se com o projeto de sala que o grupo viveu. O grupo manifestou os interesses, isto é, o que queria fazer e como é que seria possível realizar os seus pedidos. Segundo Dewey (1968), *“a ocorrência de um desejo ou impulso não é o ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de atividade.”* (HOHMANN, Mary, WEIKART, David 2009:247)

Contudo não é só a planificação da equipa pedagógica e das crianças que é benéfica. Incluir os pais no processo de planificação também é importante. Neste sentido, devemos *“Fazer com que os pais participem nas sessões de planeamento e avaliação em equipa, (...). Incentivá-los a contribuírem com as suas observações, intuições e ideias para a formação do plano por parte da equipa.”* HOHMANN, Mary, WEIKART, David (1984:41). A planificação realizada com equipa pedagógica, crianças e pais remete-nos para o currículo policentrado de Teresa Vasconcelos, por se centrar nos três intervenientes educativos. (M.E., 1997).

Como já foi salientado anteriormente, a família e a instituição são dois agentes educativos para a educação de uma mesma criança. Para envolver os pais foi enviado um inquérito por questionário para casa para que os pais pudessem sugerir atividades que consideravam importantes que os filhos realizassem até ao fim do ano letivo, sugestões de atividades que dessem resposta aos interesses dos mesmos, entre outras. (Anexo 5 – Inquérito aos Pais: *“Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância”*)

Neste sentido, após a análise dos inquéritos foi possível perceber quais eram os interesses dos pais e as suas sugestões para incluí-los na planificação quinzenal. (Anexo 8 – Planificação Quinzenal)

Na generalidade, as sugestões dos pais coincidiam em atividades ligadas ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e ao domínio da matemática, uma vez que o grupo em questão tem 5 anos e, portanto “preocupava” os pais a transição entre a Educação Pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico. Contudo outras sugestões foram dadas e da mesma forma tentou-se dar resposta. (Anexo 6 – Análise dos inquéritos)

Desta feita, serão descritas ao longo deste capítulo algumas atividades realizadas proporcionadoras de aprendizagens significativas para as crianças e, coincidentes com algumas sugestões/interesses dos pais.

4.2. Dinamização do espaço da sala

Uma vez que o espaço da sala é considerado como uma estrutura de oportunidades faz parte do papel do adulto modificá-lo, de forma a ir ao encontro aos interesses e necessidades das crianças, bem como promover a autonomia e socialização das mesmas. Outro aspeto que contribuiu para esta mudança diz respeito aos interesses dos pais sobre as atividades de “leitura e escrita/ matemática”, que tanto foram mencionadas nos inquéritos e aos quais se deu resposta de acordo com as orientações do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças em idade de educação pré-escolar compaginadas nas OCPEPE (1997).

A primeira dinamização incidiu sobre a área da mediateca pois *“Através da minha pouca experiência durante o estágio pude perceber que as crianças tinham falta de motivação pela área da biblioteca”* (anexo 1 – Reflexões: A importância da literatura) As mudanças efetuadas surgiram do interesse da estagiária e das crianças. Depois de conhecer bem o espaço observou-se que a biblioteca (designada atualmente por mediateca) não estava situada no melhor local, pois encontrava-se junto da área da casinha e sem janelas por perto. E segundo o modelo High/Scope esta área deve localizar-se *“numa zona*

longe de brincadeiras vigorosas (...) e num local onde seja possível que as crianças se sentem junto a uma janela (...).” (HOHMANN, Mary, WEIKART, David 2009:203) (Anexo 14 – planta da sala inicial e final)

Como o grupo, usualmente, frequenta a Biblioteca do Concelho de Matosinhos a estagiária questionou-os sobre como eram as estantes dos livros, como eles estavam organizados “os livros estão juntos por temas” L.B (anexo 22 – Registos de Incidentes Críticos). Apesar de haver a noção de que os livros nas bibliotecas são organizados dessa forma constatou-se que na sala não se poderia organizar assim, pois havia uma grande quantidade de livros, no entanto a nível de temas estes não eram diversificados. Desta forma, o grupo chegou à conclusão que se poderia organizar os livros por tamanhos, “a estante tem três prateleiras podemos pôr os grandes, os pequenos e os médios” referiu o F.O, recorrendo à classificação e seriação dos livros. (Anexo 22 – Registos de Incidentes Críticos).

Durante a organização, as crianças perceberam que existiam livros em excesso e que alguns se encontravam em mau estado, assim sendo procedeu-se à construção do “hospital dos livros” de forma a tratá-los e retirar aqueles que o grupo não queria. No sentido de responder ao interesse do grupo e dos pais “hora do conto e dramatizações” (Anexo 6 - Gráfico nº11 – Quais os maiores interesses do seu filho?), foram contadas histórias recorrendo aos fantoches e estes, bem como outros, foram colocados na área para que o grupo também tivesse a possibilidade de dinamizar as suas histórias. Construir livros de histórias, rimas, adivinhas também fizeram parte da dinamização da área que vais de encontro aos interesses dos pais nas atividades relacionadas com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. (Anexo 10 – planificação da dinamização da área da mediateca) Nesta dinamização foram trabalhadas praticamente todas as áreas de conteúdo. (Anexo 11 – grelha de avaliação da área da mediateca).

A área da garagem também foi dinamizada, pois observou-se que esta área era frequentada praticamente pelas mesmas crianças e, maioritariamente do sexo masculino. Na área da garagem são comuns atividades com o uso de rampas através de transportes (carros, camiões, motas, etc.) de construção de

blocos que desenvolvem a aprendizagem da noção de tamanho, superfície, forma, quantidade, equilíbrio e noções de geometria. Para além disso, as crianças podem envolver-se em atividades de construção, exploração, imitação e jogo dramático.

Quando as crianças foram questionadas sobre as profissões que estavam relacionadas com a área da garagem de imediato referiram a profissão de mecânico. Para explorarem e representarem esta “profissão” através do “faz-de-conta” foram colocadas na área ferramentas, introduzidas roupas e uma caixa registadora com notas e moedas.

O diálogo sobre a segurança rodoviária e os sinais de trânsito também fizeram parte da dinamização da garagem, visto a equipa pedagógica considerar pertinente e, por outro lado, para dar resposta aos interesses dos pais descritos nos inquéritos. Outras atividades para esta dinamização também foram realizadas. (Anexo 12 – Planificação da dinamização da área da garagem. É de salientar, mais uma vez, a possibilidade de com esta dinamização, dar resposta às sugestões/interesses dos pais no que diz respeito às diversas áreas de conteúdo. O domínio da matemática, com a introdução de notas e moedas e construção de um preçário, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através do diálogo sobre os sinais de trânsito, construção do preçário e o conhecimento do mundo, conhecimento dos sinais de trânsito e regras de segurança rodoviária. A dinamização da garagem contemplou as diversas áreas de conteúdo, deu resposta às sugestões dos pais, às ideias das crianças e contrariou o facto de serem sempre as mesmas crianças a frequentar a área. (Anexo 13 – avaliação da garagem.

Para além destas áreas dinamizadas surgiu uma nova área na sala, “O Cantinho da Natureza”.

Através da história “O peixinho arco-íris”, de Marcus Pfister, cuja temática se centra na amizade, na partilha, que são valores implícitos no projeto educativo da instituição, surgiu na sala a ideia de se construir um lago com peixes e posteriormente plantas, dando origem ao “Cantinho da Natureza”. Este espaço foi crescendo dia após dia com a chegada de novos peixes e

acessórios oferecidos pelas crianças que foram enriquecendo o lago chegando aos catorze peixes. (Anexo 4 – fotografia nº3) O grupo também considerou conveniente existir plantas, desta forma, decidiu-se “criar” as plantas através da construção de “relvas”. (Anexo 4 – fotografia nº4) Foi um espaço que surgiu totalmente do interesse das crianças e a motivação das mesmas era visível. Com este cantinho foi possível ir ao encontro, mais uma vez, aos princípios e valores da instituição “*preservar a natureza*” Projeto Educativo, 2011:6); aos interesses dos pais no que diz respeito a atividades que promovessem a responsabilização das crianças (dar comida aos peixes diariamente e manter o espaço limpo) e atividades onde seja possível o contato com a natureza; (anexo 6 – Gráfico nº9, 10) e, principalmente, aos interesses do grupo quando sugeriram a construção do lago com peixes.

4.3. Tempo/Rotinas

As rotinas são fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, tendo como função organizar e estruturar experiências de aprendizagem, acabando por dominar as incertezas das crianças. Assim, como refere Zabalza “*As rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro*”. (ZABALZA; 1996:52)

A rotina diária do jardim-de-infância é dividida em vários momentos. As rotinas da sala dos 5 anos estão completamente estabelecidas organizando-se em acolhimento/ reforço da manhã/ atividades/ período de higiene/ almoço/ atividades /higiene oral/ atividades/ lanche. Todos estes momentos são igualmente importantes pois em todos eles há conhecimentos/ aprendizagens. Proença (2008)

“refere que a rotina (...) deve seguir um ritual que “dê subsídios à criança para que ela possa prever a sequência do trabalho como sentar-se na roda para cantar os bons-dias, nomear os colegas presentes, notar os ausentes, observar o tempo, escolher o chefe do dia, conversar sobre algum acontecimento e elencar as actividades do dia”. (SANTOS, Carla, 2010:12)

Focando o acolhimento, primeiro momento da manhã, aqui era possível dar resposta ao maior interesse dos pais manifestado no inquérito, ou seja, “trabalhar” o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

Neste espaço de tempo o grupo tinha a possibilidade de desabafar, contar novidades, partilhar ideias, trocar opiniões e, os adultos tinham a possibilidade de conhecer cada vez melhor cada criança e perceber a aquisição de certos conteúdos/competências. Este espaço também foi alvo de mudanças através da reconstrução de novos instrumentos. O quadro de responsabilidades que promove o sentido de responsabilidade por parte das crianças em cumprir a tarefa que lhe está destinada (competência sugerida pelos pais). Uma nova tabela de presenças também surgiu na sala, uma tabela de presenças mensal, bem como o calendário mensal. Com estes dois instrumentos preenchidos durante o acolhimento o grupo tinha oportunidade de demonstrar as suas aquisições a nível da matemática através da tabela de dupla entrada; o conhecimento dos números (noção e identificação); operações aritméticas (por exemplo: Quantos meninos estão na sala e quantos faltam?; Quantos dias faltam para acabar o mês? Estão mais meninas ou meninos na sala?; Quantos dias faltam para o próximo menino fazer anos?; etc.).

Nos momentos de transição, isto é, na mudança de uma rotina para outra (por exemplo no final das atividades da manhã e antes de irem almoçar as crianças tinham o momento de higiene) era um momento do dia muito aproveitado para novas aprendizagens e para a realização de atividades que respondessem aos interesses dos pais, das crianças e dos adultos da sala. Este momento era usufruído para cantar canções, contar/ouvir histórias e/ou dramatiza-las, explorar rimas e adivinhas, realizar jogos.

A rotina High-Scope valoriza o momento designado por “tempo de transição”. Segundo este modelo, estes momentos apresentam alguma “dureza” para as crianças, uma vez que provocam ruturas com uma atividade que lhes estava a dar prazer. Neste sentido, a consideração por este currículo a estes momentos visa tornar as transições calmas, interessantes e aumentar a qualidade dessas experiências, consentindo que as crianças partilhem

informações, histórias, músicas ou mostrem um brinquedo ou desenho que trazem de casa.

4.4. Metodologia de Projeto

Em conformidade com as atividades descritas anteriormente, bem como outras que decorreram durante o ano letivo, surgiu um projeto sobre o corpo humano que concedeu a possibilidade de explorar a metodologia de projeto, e contribuiu para a participação ativa das crianças e dos pais.

Este projeto surgiu de acordo com os interesses das crianças em saber mais sobre o corpo humano, tema que o pai de uma criança, a M.C., foi à sala apresentar. *“Os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes, com o sentido de serem pessoas felizes.”* (Mendonça, 2002: 47). A metodologia de projeto dá espaço à criança de ser investigadora e conduzir o seu projeto, obtendo assim novos conhecimentos influenciando o seu desenvolvimento.

Segundo Teresa Vasconcelos (1998) seguiram-se as quatro fases distintas da metodologia de projeto. (Anexo 15 – descrição do Projeto “O Corpo Humano”)

Após a visita do pai da M.C. a estagiária questionou as crianças sobre se tinham gostado; o que tinham aprendido e se queriam saber mais alguma coisa. Foi nessa altura que surgiu uma “chuva” de questões/ideias, um «brainstorming» como refere Lilian Katz. (Como circula o sangue?; Quanto sangue tem no nosso corpo?; Porquê que o coração bate forte?; Quando damos sangue morremos?; Porque que damos puns?; Porque que damos soluções?; Como conseguimos mexer as pernas, a cabeça e os braços?; Como é que a comida chega até à barriga?; entre outras).

“Numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam. (...) As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.” (M.E., 1998:140).

Depois de a estagiária ter registado as questões do grupo seguiu-se para a segunda fase do projeto, Planificação e Lançamento do Trabalho. Aqui

chegou o momento de ser o grupo a colocar no papel “o que queremos saber”, “o que sabemos” e “como vamos pesquisar”, dando início à teia da sala e à rede do projeto. (Anexos 17 – Teia do projeto e 18 – Rede do projeto). “ (...) *Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede”* (M.E., 1998:140).

A execução do projeto foi o passo seguinte. Este projeto acerca do Corpo Humano surgiu do interesse do grupo, conseqüentemente foram as próprias crianças que com a execução da exploração de algumas partes do corpo ou de algum assunto relacionado com o mesmo, decidiu o que pesquisar e aprender a seguir. O diário da semana contribuiu para que as crianças decidissem o que fazer e como fazer, sendo posteriormente acrescentado na teia do projeto que foi crescendo a cada semana. Esses momentos serviam também para reafirmar alguns valores já implícitos no grupo tais como a cooperação, a democracia, a partilha, o respeito, a aceitação pelos interesses do outro e a sua opinião, a responsabilidade de cumprir tarefas. A tentativa e erro também foi um aspeto muito trabalhado e melhorado nesta fase, uma vez que eram as crianças a idealizar e sugerir formas de pesquisar e de construir e, como é natural, nem sempre corria bem na primeira tentativa. A reflexão neste momento era essencial permitindo ao grupo refazer as suas ideias desenvolvendo a socialização através do diálogo. Também é de realçar a importância que o projeto teve, na medida que ajudou a equilibrar os momentos de grande e pequeno grupo. No início encontravam-se desequilibrados, visto que, as atividades decorriam maioritariamente em grande grupo. A divisão de tarefas foi essencial para manter esse equilíbrio.

Com a realização do projeto foi possível trabalhar as diversas áreas de conteúdo

“Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatiza, escrevem, recolhem dados e informações, contam, medem, calculam, prevêm, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Lêem (ou pedem ajuda à educadora, aos pais, etc., que leiam) para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas.” (M.E., 1998:143)

Relativamente à última fase, Avaliação/ Divulgação, Teresa Vasconcelos (1998) refere que “as crianças (...) *podem sintetizar a informação em álbuns,*

amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc.” (M.E., 1998:143). No caso da sala dos 5 anos foi realizado uma apresentação em formato PowerPoint que continha todas as etapas do projeto, de uma forma sintetizada, bem como as aprendizagens adquiridas que o grupo apresentou às salas dos três e quatro anos, e aos pais, neste caso, sendo também uma forma de agradecimento pelo empenho e cooperação que demonstraram durante a execução do projeto. No que concerne à avaliação do projeto esta foi realizada em grande grupo através de diálogos com as crianças, assim como foi realizada pela estagiária. (Anexo 16 – Avaliação do Projeto “O Corpo Humano”)

Considerações Finais

Ao longo desta viagem foram muitos os balanços e reflexões que se foram realizando inconscientemente. Inicialmente existiam certos medos e receios que depressa foram sendo ultrapassados, pois com a rotina vivida no jardim-de-infância, foi fácil a estagiária ambientar-se. Apesar de ser uma estranha, as crianças deixaram-na “entrar” no seu meio, proporcionando momentos de grande amizade, confiança, segurança e deixando que se conheça um pouco de cada uma delas.

Nos primeiros dias, semanas e até meses foi deveras um grande desafio “ter em mãos” um grupo de crianças devido à pouca experiência que a estagiária transportava na sua “bagagem”. A frase que ainda se mantém viva na memória desde o primeiro dia de estágio é “Nós (educadoras) vamos lançar-vos (estagiárias) às feras.” E foi exatamente isso que aconteceu. Apesar da ajuda da educadora cooperante e da equipa pedagógica, componente da aprendizagem cooperativa, a mestranda sentiu que tinha que se desembaraçar, intervir, propor atividades e avaliar. Todas estas dificuldades ajudaram com certeza a saber viver no sentido de responder de forma positiva a várias situações em simultâneo, e principalmente cumprir com prazos.

No primeiro dia pensou-se, desde logo, que determinadas intervenções não seriam possíveis de realizar, e que iria ter muitas dificuldades ao nível da prática, no desenvolver de atividades e propostas das crianças. Contudo, tudo

foi sendo superado de forma significativa, pois conseguiu-se intervir junto das crianças da melhor forma possível, e tentando sempre responder às suas necessidades, interesses ou opiniões vindas da parte do grupo. Mas, a princípio, não foi fácil deixar ser a criança a autora do seu próprio conhecimento. Aí salienta-se a orientação da supervisora de estágio que tanto aconselhou, salientou, exemplificou formas e estratégias de centrar o conhecimento e a ação na criança. Assim sendo, aplicou-se a visão de profissional reflexivo mudando a prática através do partilhar, escutar, atentar àquilo que as crianças queriam fazer, saber, conhecer, viver iniciando assim a planificação e posteriormente a avaliação com as mesmas. (Diário de sala) Esta experiência tornou a estagiária mais flexível, compreensiva e atenta aos desejos das crianças. Sendo possível referir que, mais tarde, já se sentia capaz de ouvir outra componente não menos importante no jardim-de-infância, a família. Neste sentido a mestranda teve o privilégio de conhecer os seus interesses e opiniões para futuramente poder dar resposta, incluindo-os assim nas planificações quinzenais. Neste aspeto realça-se o papel do educador enquanto investigador que teve como objetivo perceber “*em que medida a participação das famílias no jardim-de-infância pode ser efetuada e enriquecida pela intervenção dos pais na planificação das atividades?*”

Contudo, a participação dos pais não ficou por aqui. Inicialmente, quando se analisou os dados das crianças verificou-se que tanto o nível socioeconómico como as qualificações das famílias não era muito elevado. Assim sendo a estagiária foi um tanto ao quanto preconceituosa quando ousou pensar que a participação das mesmas ia ser limitada. Mas não foi o que aconteceu. E, foi importante esta desconstrução de ideias no que diz respeito à relação escola-família. Os pais participaram em diversas atividades e projetos, desde a realização de festas, visitas à sala, realização de trabalhos de pesquisa, trabalhos manuais.

No entanto, todas estas situações que foram ocorrendo ao longo do ano letivo, levaram ao crescimento da estagiária não só ao nível profissional mas também pessoal, pois possibilitaram que atualmente pensa nas situações de uma forma diferente, saiba agir de uma forma mais adequada, e fizeram com

que adquirisse outras competências pessoais que até agora não faziam parte do seu relatório.

Houve vários progressos e conquistas, devido aos desafios lançados e as dificuldades que iam surgindo, foram progressos e conquistas não só ao nível da minha intervenção no dia-a-dia, mas sobretudo no que se refere ao projeto sala concretizado. Este projeto foi verdadeiramente importante ao nível profissional, mas também uma experiência muito enriquecedora ao nível pessoal e ao qual nunca se imaginou sentir. Expresso

Inicialmente considerava-se um desafio o utilizar a metodologia do projeto, mas hoje afirma-se com toda a certeza que o projeto não só foi um desafio, mas sim uma conquista enorme, enriquecedora, significativa em tudo e que jamais irá esquecer.

Contudo, esta não foi a única metodologia utilizada na sala. A metodologia de projeto acompanhada pelos modelos curriculares High/Scope e MEM foram utilizados centrados na criança, na descoberta e interesse pelo desconhecido levando o grupo ao pensamento, à pesquisa, à solução de uma resposta, de uma dúvida, de um problema constantes. Os métodos e técnicas utilizadas foram ao encontro do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, salientando diversos princípios pedagógicos que foram valorizados, tais como: aprendizagem ativa, pedagogia de participação, construtivismo, diferenciação pedagógica.

Por fim, a estagiária realça o enorme desejo de melhorar, de evoluir, de crescer para poder proporcionar momentos cada vez com mais qualidade àquele grupo que a recebeu e tratou com um carinho tão especial.

Bibliografia

- ABREU, Isaura, SEQUEIRA, Ana P., ESCOVAL, Ana** (1990). *Ideias e histórias – Contributos para uma Educação Participada*. Instituto de Inovação Educacional.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari** (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAMÃO, Maria Beatriz; AZEVEDO, Natália** (1998). A diferenciação do ensino - aprendizagem em contextos educativos: uma abordagem em jardim de infância. *Saber (e) Educar*. N.º 3, p. 79-103
- BRAZELTON, T. Berry, SPARROW, Joshua D.** (2006), *A Criança dos 3 aos 6 anos*, Lisboa, Editorial Presença;
- CABANAS, José** (2002). *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Asa Editores.
- CALVO Carmen Benso, DOMÍNGUEZ, Carmen Pereira** (2007) *Familia y escuela : el reto de educar en el siglo XXI*. - [S.I.] : Fundación Santa Maria : Concello de Ourense - Concelleria de Educación : Universidade de Vigo
- COCHITO, Isabel** (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Porto: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- CORTESÃO, Luísa** (2006). *Investigação-acção: um convite a práticas cientificamente transgressivas*. Fénix, N.º7, Janeiro/Junho de 2006, pp.25-34.
- COSTA, Jorge Adelino** (1992), *Gestão Escolar: autonomia, projecto educativo do escola*, Porto, Texto Editora.
- CRAVEIRO, Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro** (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n.º 6, p.15-21
- CRAVEIRO, Clara; NEVES, Ivone; PEQUITO, Paula** - O projecto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro. *Saber (e) Educar*. N.º 2 (1997), p. 77-82
- DAVIES, Dom** (1989). *A escolas e as famílias em Portugal – Realidades e Perspectivas*, Livros Horizonte, Lisboa.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George** (2007). *As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- FORTIN, Marie-Fabienne** (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

GESEL, Arnald (1977), *A criança dos 5 aos 10 anos*, Lisboa, Publicações Dom Quixote;

GRAVE-RESENDES, Lídia, SOARES, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Handbook of qualitative research. New York: Sage.

HOHMANN, Mary e WEIKART, David (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

HOHMANN, Mary, WEIKART David (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª edição

JACINTO, Manuela (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

KATZ, Lilian CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos curriculares de escola e turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto, Edições Asa.

MARQUES, Ramiro (1997). “Professores, Famílias e Projecto Educativo”, Edições Asa.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora

MENDONÇA, Marília (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições Asa.

M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Departamento da Educação Básica.

M.E. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Departamento da Educação Básica.

MOYLES, Janet [et al] (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

NEVES, Ivone (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 p.79-95

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os desejos, entre a sala e o mundo*; In FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*: São Paulo, Thompson Ed;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia [et al.] (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

PAPALIA, Diane, [et al.] (2001), *O mundo da criança*, Editora Mc Graw Hill

PARENTE, Cristina (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) *A supervisão na formação de Professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva, Gol.Trajectos

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.

SERRA, Célia (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy (2001). *Manual de Portefólio: Um guia passo a passo*. Porto Alegre: Editora Artmed

SPODEK, Bernard. (org). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre, Artmed;

VASCONCELOS, Teresa (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora

VASCONCELOS, Teresa (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12, p.109-117

ZABALZA, Miguel (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Sitografia

ALARCÃO, Isabel, (s/d). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Universidade de Aveiro. Cit <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> consultado em 26/02/12.

COELHO, Ana (2007). Repensar o campo da educação de infância. Revista Ibero americana de Educación, nº 44/3. Acessível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf> consultado em 27/2/2012

HERDEIRO, Rosalina; SILVA, Ana Maria (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. Cit

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>). Consultado em: 26/02/12.

SANTOS, Carla (2010). *O dia-a-dia no jardim-de-infância: A importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos da rotina*. Cit www.fpce.uc.pt/pessoais/apcouceiro/EDICAO...a.../Introdução.doc Consultado em: 10-06-12

SIERRA, José; GONZÁLEZ DEL RÍO, Olga (2008) *Escenarios para el análisis y la construcción de um modelo de educación infantil*. Revista Ibero americana de Educación, nº47, pp.15-31. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie22a02.htm> em 27/2/2012

UNICEF (2004) – Convenção para os direitos da criança. Cit http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, disponível em 25/02/12

Legislação

M.E. (1997). Lei - Quadro da Educação Pré-escolar, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 1º de Fevereiro, (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de bases do Sistema Educativo);

Decreto-Lei n.º 115/98, de 4 de Maio, (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos);

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico);

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei Constitucional nº1/2005 de 12 de Agosto.

M.E., *Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007* (Gestão do Currículo da Educação Pré-Escolar)

Documentos da Instituição de estágio

Plano Anual de Atividades (2011/2012)

Projeto Curricular do Grupo (2011/2012)

Projeto Educativo da Instituição (2008/2011)

Regulamento Interno (2011/2012)