

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



# **O Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar e os desafios de um grupo misto**

**Diana Raquel Lopes Real Ferreira**

**2013/2014**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



# **O Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar e os desafios de um grupo misto**

**Discente: Diana Raquel Lopes Real Ferreira**

**Orientador: Doutora Maria Clara de Faria Vaz Craveiro**

**Porto  
2013/2014**

*“Pensamos a infância não como uma idade mas como um olhar, uma maneira de ver as coisas, de pensar o mundo. A infância é surpreender-se com os pirilampos, com o jacarandá, com o botão que abre. A infância é pentear cometas, mimar micro-segundos, amestrar preguiças. É a infância irritar-se com as coisas, mudar frequentemente de sítio, inventar ideias. Não nos interessam as respostas, as certezas imutáveis. Estamos fascinados pelas interrogações. Caminhadores de perguntas.”*

(CATALANO cit. VASCONCELOS, 2009: 41)

# RESUMO

O presente relatório diz respeito às vivências a nível pessoal e profissional do estágio profissionalizante, no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores em Educação Pré-Escolar. A prática vivida foi sustentada nos referentes teóricos estudados ao longo do ano e mencionados no presente relatório. Este relatório pretende dar a conhecer o Trabalho de Projeto e o perfil de um grupo misto.

Pelo estudo realizado e prática experienciada, podemos concluir que esta é uma metodologia gratificante para adultos e crianças, promovendo o trabalho cooperativo, a investigação, planificação e a avaliação do trabalho realizado. Podemos ainda perceber que para dar resposta a um grupo misto, é fundamental ter em conta a individualidade e a especificidade de cada criança, tendo em conta o seu background, conhecimento, experiências prévias e a sua envolvência no seio familiar. O Educador deve saber respeitar as suas necessidades, o nível de desenvolvimento em que se encontram e fomentar a entreajuda que existe naturalmente entre crianças de diferentes idades, promovendo assim a autonomia, confiança e responsabilidade.

**Palavras - chave:** Trabalho de Projeto; grupo misto; crianças.

# ABSTRACT

This report concerns the experiences personal and professional level of work experience within the Master in Area Teacher Education in Preschool Education. The practice has experienced sustained in theoretical references studied throughout the year and mentioned in this report. This report aims to highlight, explaining the Project Work and a mixed group profile.

Experienced by study and practice, we can conclude that this is a rewarding experience for adults and children methodology, promoting collaborative work, research, method and planning work. We can also notice that in response to a mixed group, it is essential to take into account the individuality and uniqueness of each child, taking into account their background, knowledge, previous experiences and their involvement in the family. Must be complied with their needs, the level of development where they are and encouraging mutual support that exists naturally between ages, thereby promoting autonomy, trust and responsibility.

**Keywords:** Project Work; mixed group; Children.

# AGRADECIMENTOS

O presente relatório é resultado de um percurso de muito esforço pessoal, dedicação, aprendizagens e crescimento tanto a nível pessoal como profissional. Este caminho foi acompanhado por diversas pessoas que tiveram um papel relevante e de grande importância ao longo deste percurso.

Deste modo, cabe-me agradecer ao meu marido, que me apoiou em todos os momentos e que me deu a oportunidade de ter chegado até aqui, de investir na minha formação e assim, preparar melhor o meu futuro. Ao meu filhote, que é minha fonte de força e de energia renovada e que me faz querer ser melhor todos os dias. À minha família, que sempre se preocupou e me apoia em todos os momentos. À Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro, os meus maiores agradecimentos por ter sido uma orientadora tão sensível, paciente e colaboradora. À Educadora Patrícia Cambalacho que se tornou num exemplo, uma companheira neste percurso final, que me proporcionou o espaço necessário para eu aprender o meu próprio caminho e perceber que tipo de profissional desejo ser. Se me sinto uma profissional pronta e preparada para a vida ativa a si o devo. À Instituição cooperante que me proporcionou a melhor experiência que tive durante todo o curso. À restante equipa pedagógica, agradeço as experiências que me proporcionaram durante o ano. Ao meu grupo de crianças que me marcaram e das quais nunca me vou esquecer. Vivi este grupo como meu, e agradeço ainda aos pais que colaboraram com tudo o que foi pedido, superando as expectativas. O meu sincero agradecimento a todos.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	11
1.1. Conceção sobre educação e educação pré-escolar.....	11
1.2. Conceção de educador.....	13
1.3. Perspetiva sobre o futuro.....	15
1.4. Papel do professor investigador .....	16
1.5. Metodologias de Intervenção Educativa e Princípios Pedagógicos.....	17
1.5.1. O Trabalho de Projeto.....	18
1.5.2. Modelo Pedagógico de Reggio Emilia.....	20
1.5.3. Modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM).....	21
1.5.4. Modelo curricular High-Scope .....	23
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	25
2.1 Opções Metodológicas .....	25
2.2 Técnicas de Investigação .....	25
<b>CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL</b> .....	28
3.1. Caracterização da Instituição e do meio envolvente.....	28
3.1.1. Projeto Educativo da Instituição.....	29
3.1.2. Plano Anual de Atividades .....	30
3.1.3. Regulamento Interno.....	30
3.1.4. Projeto Curricular de Escola.....	31
3.1.5. Projeto Curricular de Sala .....	32
3.2. Caracterização das famílias e das crianças.....	33
3.2.1. Caracterização das famílias .....	33
3.2.2. Caracterização das crianças.....	33
3.2.2.1. Desenvolvimento Cognitivo .....	35
3.2.2.2. Desenvolvimento da Linguagem.....	36
3.2.2.3. Desenvolvimento Motor.....	37
3.2.2.4. Desenvolvimento Sócio - Afetivo.....	37
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e Comunidade.....	38
<b>CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS</b> .....	41

4.1. O Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar .....	41
4.2. Os desafios de um grupo misto .....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	49
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	51
<b>ANEXOS</b>	

# ÍNDICE ANEXOS

## **Anexo I – Registos de Observação**

- 1.1 Registo de Observação 1
- 1.2 Registo de Observação 2
- 1.3 Registo de Observação 3
- 1.4 Registo de Observação 4
- 1.5 Registo de Observação 5

## **Anexo II – Registos de Incidentes**

- 2.1 Registo de Incidente 1
- 2.2 Registo de Incidente 2
- 2.3 Registo de Incidente 3
- 2.4 Registo de Incidente 4
- 2.5 Registo de Incidente 5
- 2.6 Registo de Incidente 6

## **Anexo III – Lista de Verificação**

## **Anexo IV – PIP**

## **Anexo V – Registo de portefólio de uma das crianças**

## **Anexo VI – Documentação de Projetos**

- 6.1 Documentação do projeto “A Ópera”
- 6.2 Documentação do projeto “O Reino Unido”
- 6.3 Documentação do projeto “As Tragédias”
- 6.4 Documentação do projeto “A Índia e os Descobrimentos”
- 6.5 Documentação do projeto “Crianças Investigadoras, Crianças Felizes”

## **Anexo VII – Gráficos de caracterização das famílias e das crianças**

- 7.1 Gráficos da caracterização das famílias
- 7.2 Gráfico da caracterização das crianças

## **ANEXO VIII - Reflexões**

- 8.1 Trabalhar por Projeto
- 8.2 Porque cada família é um “Tesourinho”o



# ÍNDICE DE ABREVIATURAS

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento Escola Moderna

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar

PIP - Perfil de Implementação do Programa

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

# INTRODUÇÃO

O relatório que se segue, foi realizado no âmbito do estágio profissionalizante, integrado no Mestrado na Área de Formação de Professores em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano letivo de 2013/2014, sob orientação da Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro.

Este documento tem como objetivo relatar a prática vivida durante o estágio, bem como evidenciar a prática pedagógica realizada em contexto da educação Pré-Escolar, articulando os conhecimentos teóricos vindos dos referentes estudados, com a prática experienciada, os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do mesmo.

O estágio realizou-se numa Instituição Particular de Segurança Social, com um grupo misto de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Esta experiência foi vivida desde o início com bastante entusiasmo, responsabilidade, resiliência, vontade de aprender e absorver todo o tipo de experiências significativas que me ajudassem a crescer a nível profissional, dando tudo de mim a nível pessoal para poder deixar uma marca positiva no grupo de crianças e na própria Instituição.

O trabalho que me propus realizar foi com o intuito de acompanhar cada criança em particular e o grupo em geral, no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, de forma significativa e de acordo com os valores da Instituição, sempre com o aval e apoio da equipa pedagógica que tão bem me acompanhou e apoiou durante todo este processo.

O presente relatório encontra-se dividido pelos seguintes capítulos: o primeiro é referente ao enquadramento teórico relativamente à prática exercida, à conceção sobre a educação Pré-Escolar e sobre o educador, as perspetivas sobre o futuro, o papel do professor-investigador e os referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica. No segundo capítulo podemos encontrar as metodologias de investigação utilizadas para sustentar esta prática, bem como a sua descrição. O terceiro capítulo trata de toda a caracterização do contexto organizacional, a caracterização da Instituição, do meio envolvente, das famílias e das crianças. No quarto capítulo, é elaborada a descrição da intervenção e as exigências a nível profissional, evidenciando o processo realizado e os resultados obtidos, mediante os referentes teóricos que sustentaram toda a prática. Por fim, são tecidas algumas considerações finais acerca de todo o processo, percurso realizado e resultados conseguidos.

# CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1 – Conceção sobre educação e educação pré-escolar

Ao longo do tempo, o conceito de educação sofreu diversas reformulações, adaptando-se ao tempo e aos diversos momentos da História por que ia passando, tornando-se essencial para cada geração definir o que é para si a educação. E, segundo o autor Ramiro Marques (2000) educação, trata-se do *"termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança."* (MARQUES: 2000: 54)

No nosso país, está em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo, esta que:

*[...] promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva [...]* (Lei nº 46/86)

O sistema educativo deve ter em consideração o meio social no qual cada educando vive, de forma a ser capaz de o auxiliar a superar as suas dificuldades e, assim, desenvolver plenamente e em harmonia com a sua personalidade, fomentando a liberdade, responsabilidade, autonomia, solidariedade, bem como a valorização da dimensão humana (Lei nº 46/86).

Referindo-se especificamente à Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), apresentam a seguinte definição:

*[...] a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.* (1997:15).

Sendo esta ligação com a família fundamental para que o crescimento e o desenvolvimento da criança seja feito de forma harmoniosa e respeitando os interesses da criança, em que a escola reflita os valores incutidos no seio familiar.

Segundo Oliveira Formosinho (2002), em educação de infância existe *"[...] uma interligação profunda entre educação e "cuidados" [...]"* (2002: 49) uma vez que nesta

faixa etária as crianças são bastante dependentes do adulto, devendo por isso o educador ter uma vertente de prestador de cuidados, promovendo assim a autonomia da criança, no sentido de a ajudar ao desenvolvimento das suas necessidades mais básicas além da sua vertente educativa.

A educação pré-escolar tem ainda como objetivo estimular as capacidades das crianças, permitindo uma formação e um desenvolvimento equilibrado tendo em conta todas as suas potencialidades. Bem como, contribuir para a estabilidade afetiva e a segurança das crianças, permitindo às crianças compreender o meio natural e o meio social onde estão inseridas, para uma melhor integração. Pretende-se ainda, desenvolver a formação moral de cada criança, o sentido de responsabilidade e a liberdade de cada uma, fomentar a integração da crianças nos diferentes grupos sociais, na família, para desta forma desenvolver a sociabilidade. A educação pré-escolar permite ainda desenvolver nas crianças a capacidade de expressão e de comunicação destas, bem como a sua imaginação e a criatividade. Pretende-se ainda incutir nas crianças hábitos de higiene e hábitos alimentares.

Para o autor Andy Hargreaves (2003), a educação não só diz respeito à aprendizagem cognitiva mas, também, ao desenvolvimento de várias capacidades sociais e interpessoais que incluem a perceção dos direitos e das responsabilidades, a construção da confiança, da identidade e, a formação para a cidadania que constituem *“[...] o alicerce da prosperidade e da democracia: desenvolvê-lo constitui uma prioridade educativa”* (2003: 83).

Na opinião deste autor, *“[...] ensinar é um trabalho cada vez mais complexo: para o desempenhar bem, são necessários padrões de prática profissional extremamente elevados. O ensino é a profissão central, o agente de mudança fundamental da sociedade do conhecimento dos nossos dias”* (2003: 213). O educador tem o papel de criar as condições necessárias para as crianças fazerem as suas aprendizagens, que serão tanto melhores quanto a variedade e a qualidade das experiências proporcionadas pelo adulto.

Segundo Maria João Cardona, *“A educação pré-escolar, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração.”* (CARDONA, 1997: 96).

A autora Teresa Vasconcelos (2007) reforça a ideia anterior, salientando que

*“[...] o jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de re-construção desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária. A criança constrói a sua auto-estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – menino ou menina, raça branca,*

*raça negra ou etnia cigana, país de origem, meio social ou religioso, necessidades educativas específicas. Mas a sua auto-estima constrói-se também no colectivo, na consciência de ser um elemento importante à vida em comum.*

Neste sentido, o jardim de Infância deve enquadrar os valores adquiridos na família e as capacidades da própria criança, tendo em conta as suas potencialidades, as suas vivências e o seu background, contribuindo assim para a sua estabilidade emocional e afetiva, para a sua segurança, compreendendo o meio onde estão inseridas. A formação moral da criança, o seu sentido de responsabilidade, de liberdade e a sua formação cívica fazem parte do papel da educação Pré-Escolar. Hábitos como a alimentação e a higiene e a autonomia são bases fundamentais para todo um trabalho posterior.

Segundo a autora, "[...] o jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania", aprendendo assim a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social. (VASCONCELOS, 2007:12)

## **1.2 – Conceção de educador**

Cada criança é um ser único, individual, com interesses próprios, motivações diversas e sobre a qual o educador, tem a responsabilidade durante a sua prática, de saber orientar, proteger e cuidar, dando resposta às suas necessidades específicas. As autoras Clara Craveiro e Iolanda Ferreira (2007) referem que *“É fundamental reafirmar que as crianças não são adultos em miniatura e que constituem um grupo social específico com necessidades e interesses próprios.”* (CRAVEIRO E FERREIRA, 2007: 16) Tendo o educador que estar atento às especificidades das crianças, que diferem de idade, interesses, valores, cultura e meio em que estão inseridas, necessitando cada uma delas de cuidados e aprendizagens diferenciados e à medida do seu nível de desenvolvimento.

O educador de infância tem ainda o papel fundamental na aprendizagem e na educação das crianças, pois deve ser este a proporcionar ao grupo de crianças com quem trabalha, as aprendizagens significativas e a educação que as crianças necessitam, tendo sempre em consideração as necessidades, os interesses de cada criança do grupo.

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, refere as etapas pelas quais o educador vai passando ao longo do processo educativo, nomeadamente: a observação para o conhecimento da criança, para a sua diferenciação pedagógica, para servir de base ao planeamento e à avaliação; o planeamento para que haja aprendizagens significativas e diversificadas (diferenciação pedagógica), para refletir sobre as intenções educativas, para articulação das áreas de conteúdo, para a participação das crianças no planeamento; o agir para a concretização da ação; o avaliar para tomar consciência da ação, e para ser realizada com as crianças; a comunicação para que exista a partilha com a equipa e com os pais; a articulação para existir continuidade educativa e, para a articulação com o 1º ciclo do Ensino Básico. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997: 25-28).

Segundo a Lei Quadro,

*[...] a educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Dec./Lei no 241/2001 de 30 de Agosto).*

Deste modo, o educador tornam-se fundamental para as crianças, pois em parceria com os pais, proporcionam às crianças situações de aprendizagem, tornam-se também mediadores e auxiliares na construção da identidade, da educação de cada criança. A atividade do educador de infância com as crianças centra-se em seis etapas que estão interligadas e que se vão sucedendo. As etapas da atividade do educador de infância consistem em observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Oliveira Formosinho (2002) defende que o educador de infância é detentor de um papel alargado e até mesmo com indefinição de fronteiras, assegurando os cuidados necessários a todas as crianças do grupo (individuais e enquanto grupo), reconhecer a competência das crianças, promover atividades de desenvolvimento, reconhecer e dar resposta adequada às diversidades existentes no grupo, estabelecer relações com a família das crianças, fomentar a socialização, interações diversificadas, como por exemplo, auxiliares e psicólogos. Assim, pretende-se que o educador não tenha barreiras no seu papel, devendo intervir ao nível da educação da criança, do suprimento das suas necessidades e cuidados, realizar atividades com vista a aprendizagens significativas, conhecendo o grupo como um todo mas ainda cada criança na sua forma individualizada. Deve ainda promover a socialização, a educação e o seu desenvolvimento.

O educador deve focar a sua atenção na criança, ajudando-a a desenvolver sentimentos de confiança e de competência e, acordo com Katz (2006), "*[...] enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcado por estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão [...]*".

Deste modo, afirma-se que o papel do educador é abrangente e as suas tarefas são diversificadas. Este entendimento sobre a profissão do educador vai ao encontro de Katz e Goffin (1990) cit. Oliveira-Formosinho que afirmam que "*[...] em princípio, quanto, mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função[...]*" (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2001:86)

Resumidamente, de acordo com a autora, ser educador de infância requer integração de saberes, integração de funções e, interações e interfaces.

### **1.3 Perspetivas sobre o futuro**

Todos as pessoas devem viver integradas numa sociedade e, para isso poder acontecer é necessário a existência de regras, valores e princípios pelos seus intervenientes. Todos profissionais da educação tais como os educadores de infância, devem preparar as crianças para serem cidadãos com valores morais e educativos.

Segundo Isabel Alarcão (2001) temos estado

*[...] constantemente preocupados e atarefados com o contínuo aparecimento de materiais que comandam as nossas vidas que fomos despercebidamente, deixando que os valores que constituem a base do bem estar da sociedade ficassem para segundo ou terceiro plano. [...]*

Este valores que a autora refere devem ser trabalhados pelo educador no jardim de infância, devendo ser vistos como parte da vida da criança e a preparação para a vida futura desta, de forma a integra-la na sociedade atual. Onde o indivíduo deverá viver segundo os seus valores e opiniões pessoais, bem como segundo, as regras e opiniões da sociedade de que faz parte. É importante, contudo que os educadores de infância fomentem e trabalhem com a criança o seu espírito crítico, de forma que esta tenha uma opinião mais assertiva e concreta acerca de tudo, questionando e refletindo sempre sobre as coisas. Pois é importante que todos nós o façamos, compreendendo e tendo consciência sobre o que realiza ou expressa, não aceitando o que vai acontecendo na nossa vida sem o questionar.

Os educadores de infância bem como as famílias das crianças, devem incentivar e fomentar nas crianças o espírito de cooperação, interajuda, solidariedade, para com o outro. Assim, com a aquisição destas competências e valores, a criança ao longo da sua vida será capaz de trabalhar em equipa, ajudar os outros quer numa perspetiva social quer numa perspetiva multicultural, aceitando assim também a diferença e tornando-se num ser solidário. Como futura profissional da educação, torna-se pertinente segundo esta perspetiva, educar as crianças de forma que estas estejam sempre predispostas a ter um papel ativo na sociedade em que estão inseridas.

## 1.4 Papel do Professor Investigador

Segundo Isabel Alarcão (2001) a definição de professor investigador encontra-se associado a Stenhouse, nos anos 60. Por volta dos anos 30 a definição de professor investigador, relacionava-se com a postura dos professores *"[...] como investigadores da ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes."* (ALARCÃO, 2001: 15) A autora refere ainda que esta *"conceção encontra-se efetivamente na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino."* (2001: 15)

Quando o educador de infância assume uma postura de professor investigador, realiza investigações para adquirir mais conhecimentos e novas estratégias que possa colocar em prática de forma a poder proporcionar aprendizagens ainda mais significativas para as crianças. Como refere a autora (2001) *"[...] a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula."* (ALARCÃO, 2001: 17)

É importante ainda para uma boa prática, para o próprio educador de infância e para as crianças, que este se questione e que reflita sobre as suas próprias decisões educativas, bem como sobre as metodologias que coloca em prática ou até mesmo como é que dá resposta às necessidades das crianças, bem como proporciona as aprendizagens às crianças. Desta forma é que o educador consegue adequar a sua prática da melhor forma, refletindo, questionando, investigando outras formas, outros conceitos. Como é referido pela mesma autora,



*[...] ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Ser professor – investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. (2001: 18)*

O educador de infância que adote uma postura de professor investigador deve ter em consideração a *“[...] capacidade de investigação que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão [...]”* (2001: 23) devendo por isso o educador refletir sobre a sua prática, investigar novas e melhoradas formas de atuar, proporcionando aprendizagens mais significativas para conseguir desta forma, responder de forma cada vez mais adequada às necessidades das crianças.

## **1.5 Metodologias de Intervenção Educativa e Princípios Pedagógicos**

De acordo com a autora Oliveira Formosinho, um modelo pedagógico corresponde *“[...] a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática [...]”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007: 29) e, acrescenta ainda que um modelo pedagógico integra uma

*[...] teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional”* (2007: 29).

*Um modelo pedagógico define, [...] como se processam as diferentes dimensões da pedagogia: o espaço; o tempo; os materiais; a interação; a observação, planificação e avaliação; as actividades e os projectos; e a organização e a gestão dos grupos [...]* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007 cit. CRAVEIRO, 2007: 59).

Segundo Spodek (2010) um modelo curricular pode-se definir como sendo

*[...] uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem. (SPODEK, 2010: 194)*

A prática pedagógica deve ser baseada em vários modelos curriculares, para que seja possível abranger e possibilitar um ambiente propício a oportunidades múltiplas e significativas para as crianças, já que quanto maiores e melhores forem as experiências vivenciadas pelas crianças, mais e melhores vão ser os conteúdos apreendidos por estas.

### **1.5.1. O Trabalho de Projeto**

Para Kilpatrick (2006) o conceito de projeto e a importância educativa do mesmo está relacionado com o processo de aprendizagem. Para além disso, o autor atribui grande ênfase a determinados aspetos do referido processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: a ação, a intencionalidade e o contexto social. “inerente ao termo *projecto* está presente um articulado de acções, planeadas e executadas em função de uma intencionalidade real e contextualizadas no meio onde se realizam” (KILPATRICK, 2006 cit. CRAVEIRO, 2007:28).

De acordo com o autor o projeto percorre quatro etapas: “*perspectivar, planificar, executar e avaliar*” (KILPATRICK, 2006: 28 cit. CRAVEIRO, 2007: 29). Na opinião deste autor, referido por Craveiro (2007) a intencionalidade educativa deve constituir um aspeto fundamental em educação (2007: 28).

John Dewey (1971) encara a planificação como uma antecipação das atividades a realizar, pensando de forma cuidada na devida preparação e organização de modo a obter qualidade do trabalho e, como sendo algo flexível e com respeito pela liberdade das crianças (CRAVEIRO, 2007:31). Defende que no trabalho de projeto o educador deve tirar partido das manifestações das crianças para que estas, com o auxílio do educador, procurem informação e consigam o que pretendem. Desta forma, o desejo das crianças dará lugar a um plano e a um método de ação de acordo com as condições e as informações essenciais (DEWEY, 2002 cit. CRAVEIRO, 2007: 32).

Segundo Craveiro (2002), “*O essencial é que o propósito tome forma de plano e projecto através da comunicação e contributo social de todos os elementos do grupo (educador e crianças empenhadas no processo de aprendizagem)* ” (CRAVEIRO, 2007:33).

Neste sentido, Dewey (1971; 1973) defende que o educador deve incentivar a criação de pequenos grupos de crianças, de acordo com os seus interesses ou projetos porque desta forma as crianças estarão comunicando, relatando experiências e trocando

saberes entre si que se traduz num *“enriquecimento social”* (DEWEY, 1971; 1973 cit CRAVEIRO, 2007:37).

Para Teresa Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto é *“um esboço de futuro”* (VASCONCELOS, 1998:132), ou seja, algo que se pretende conseguir. Neste sentido a autora menciona que o educador possui o papel de co-construtor de conhecimentos num processo de interação com as crianças, tornando-se assim o processo de ensino-aprendizagem uma transação entre todos os intervenientes deste processo. Com o trabalho de projeto, a imagem da criança, traduz-se como sendo esta, um ser competente e capaz, bem como um investigador motivado para realizar pesquisas, bem como para resolver problemas. O trabalho de projeto, segundo a autora, *“Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.”* (VASCONCELOS, 1998: 133). Para Teresa Vasconcelos, o trabalho de projeto comporta as seguintes fases: 1) definição do problema; 2) Planificação e lançamento do trabalho; 3) execução; 4) avaliação/divulgação e de acordo com a autora, as fases de um projeto encontram-se interligadas sendo que, *“uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e questões a ser pesquisadas”* (VASCONCELOS, 1998:139). Por tal, defende que o trabalho de projeto requer flexibilidade para alterações, durante o processo e, sempre que se considere necessário. A autora refere ainda que o currículo é centrado na criança, no adulto e no contexto, integrando a criança na sua rede de interações, incluindo a sua família, o educador e o seu contexto, sem descuidar os diversos níveis em que a criança se desenvolve. Segundo as autoras Lilian Katz e Sylvia Chard (1997), o trabalho de projeto dá ênfase ao papel do educador, no incentivo das crianças a interagirem com as pessoas, com os objetos, com o ambiente e com as formas para que estas tenham um significado para as crianças. O educador no trabalho de projeto não é a única e principal fonte de conhecimento, mas sim trata-se de um mediador na procura de novos conhecimentos. Assim, vai apoiando o registo dos novos conhecimentos e a sua sistematização, através da teia de investigação do projeto.

O trabalho de projeto tem como grande vantagem o facto de oferecer às crianças a oportunidade de serem as próprias crianças a fazerem, desenvolvendo assim a sua própria autonomia. Esta metodologia permite ainda às crianças uma interdisciplinaridade nas aprendizagens e nos conteúdos abordados em cada projeto.

## 1.5.2. Modelo pedagógico de Reggio Emilia

O modelo pedagógico de Reggio Emilia focaliza-se na exploração das “cem linguagens” da criança e, na aprendizagem através do relacionamento, da comunicação e da participação da criança. Também a participação da família no trabalho desenvolvido em educação pré-escolar é incentivado e valorizado por este modelo pedagógico que considera educadores e família fundamentais na educação da criança, pelo que deve existir uma ligação entre ambas (Craveiro, 2007: 60). *“Algumas escolas Reggio Emilia organizam os grupos por idades mistas o que favorece uma certa similaridade com o modelo familiar”* (KATZ, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999 cit. CRAVEIRO, 2007: 83).

Em Reggio Emilia existe um enorme respeito pela criança, as suas experiências anteriores são tidas em consideração e, é escutada e vista como alguém com quem se pode aprender. É atribuída grande importância e atenção à pesquisa, experimentação e atividade (aprender fazendo - learning by doing) e descobertas realizadas pela criança, fazendo a integração dos conhecimentos e das diferentes áreas do saber (CRAVEIRO, 2007: 61).

Outra das características deste modelo pedagógico consiste num primeiro momento que *“[...] informa, documenta e antecipa a forma e organização da escola [...]”* (MALAGUZZI, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:73 cit. CRAVEIRO, 2007: 62) que, é modificado de forma frequente consoante o trabalho realizado em sala (CRAVEIRO, 2007: 64). A documentação é fundamental, sendo considerada uma ferramenta importante para a aprendizagem das crianças; é utilizada para reflexão crítica, para revelar o trabalho às famílias, dando-lhe visibilidade. Para tal, são feitas recolhas sistemáticas de produções que comprovem o processo e o resultado do trabalho feito com as crianças, permitindo também que as mesmas relembrem o que fizeram e disseram, facilitando a continuidade da aprendizagem. Para os educadores a documentação permite melhorar, renovar, dar informações detalhadas à comunidade educativa sobre o trabalho desenvolvido (CRAVEIRO, 2007: 71). Para tal, os educadores *“[...] colocam hipóteses sobre o que poderá acontecer, com base no conhecimento das crianças suas necessidades e interesses e, a partir daí, definem objectivos flexíveis [...]”* (CRAVEIRO, 2007: 74) que integram as intenções das crianças e as finalidades obtidas consideradas importantes pelos educadores.

Uma vez que lhe é atribuída tanta importância, a documentação é realizada sistematicamente através das formas que os educadores considerarem mais apropriadas (2007: 72).

No que se refere aos projetos, em Reggio Emilia normalmente estes surgem a partir de uma conversa com as crianças sobre as suas ideias (2007: 79). Conforme o projeto avança, os educadores planeiam de forma conjunta o modo como irão aumentar as experiências e conhecimentos do grupo de crianças para depois colocarem em prática (2007: 82).

A interação entre as crianças é diariamente estimulada pela organização do trabalho sendo grande parte em situações de pequenos grupos, principalmente na realização de projetos (2007: 69). Desta forma, as crianças são “[...] *incentivadas a discutir ideias e pontos de vista diferentes; a criticar e a esclarecer perspectivas; a resolver problemas e a ajudarem-se mutuamente-se [...]*”. Quanto à interação entre adultos, existe um ambiente de “*combate ao isolamento e à solidão profissional e cultural dos professores*” (Craveiro, 2007: 70).

O ambiente das instituições que se regem pelo modelo de Reggio Emilia têm por objetivo promover o relacionamento entre educadores, crianças e pais, atribuir atenção aos problemas educacionais e, ativar a realização de pesquisas. Por estes motivos, as escolas são habitualmente pequenas e têm um ambiente caloroso e agradável. A organização do tempo é flexível porque se realiza de acordo com as necessidades das crianças e, são atribuídos dois educadores a cada grupo de crianças (2007: 66).

### **1.5.3. Modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O modelo curricular, Movimento da Escola Moderna, assenta numa perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, segundo Niza (2007) “[...] *através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos [...]*”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007: 125)

Na Pedagogia de Freinet (1973), a criança é o foco principal, e deve respeitar a diferença de cada indivíduo para poder desenvolver a sua identidade pessoal, remetendo a uma modernização da escola pública, com o objectivo de atender às necessidades essenciais da comunidade em que está inserida.

De acordo com o MEM o ambiente em sala de aula seria favorável para discussões que contemplassem os conteúdos do currículo e por conseguinte os factos da vida

quotidiana das crianças, dando-se assim uma troca de valores, na qual cada criança constrói no final do dia um novo paradigma. Freinet (1973) não concorda com a utilização de livros didáticos, visto que, o seu conteúdo não está articulado à realidade das crianças.

O desenvolvimento da criança dá-se de uma forma livre e sem a pressão do adulto. Uma escola que dá à criança o direito de escolher com responsabilidade e disciplina o que quer aprender, com o objetivo de desenvolver a própria personalidade, a responsabilidade, as quais levarão para sua vida dentro da comunidade exercendo assim, a função de um cidadão crítico, participativo, com autonomia que saberá tomar decisões conscientes sobre determinado assunto.

Freinet assume como principal objectivo “[...] *aproximar a escola da realidade e trazer acção, motivação e vida para a escola, abeirando-a do mundo em que as crianças vivem [...]*” (FREINET, 1973, cit. CRAVEIRO, 2007: 126).

Assim, a pedagogia de Freinet (1973), como referimos anteriormente, centra-se na criança, na vida e no trabalho como motor da ação educativa e baseia-se nalguns princípios básicos:

- A cooperação: como forma de construção social das aprendizagens, do conhecimento e da decisão sobre as tarefas e das circunstâncias do grupo;
- A responsabilidade: como forma de comprometimento individual e social;
- A expressão livre: como forma de comunicação e de integração dos conhecimentos;
- A documentação: como forma de transmissão e partilha das informações e das aprendizagens;
- A afectividade: como forma de ligação entre as crianças, entre as crianças e adultos e entre as crianças e as aprendizagens.

A pedagogia de Freinet (1973) integra ainda, uma espécie de código pedagógico denominado de “*Os invariantes pedagógicos*” e que, segundo o autor (1973), são tomados como invariantes porque constituem bases indiscutíveis e seguras (CRAVEIRO, 2007: 46). O MEM tem como finalidade a formação permanente de docentes de todos os graus de ensino, numa perspetiva de autoformação cooperada, “[...] *cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialecticamente aferidos por várias práticas [...]*” (NIZA, 1996 cit. OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996: 140) partilhadas por CRAVEIRO, (2007: 81).

Este Modelo Pedagógico visualiza a escola como um local de iniciação à vida democrática e, também, como um espaço de apropriação de conhecimentos, valores e cultura (CRAVEIRO 2007: 85). O ambiente deve ser agradável e estimulante, nas paredes

deverão existir placares onde se expõem os trabalhos das crianças e um quadro preto. Também nas paredes deverão estar expostos os mapas ou quadros de registo referentes à planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada pelas crianças (CRAVEIRO, 2007: 93).

#### **1.5.4. Modelo curricular High-Scope**

A Fundação High/Scope defende que a qualidade deste modelo pedagógico depende da qualidade do desempenho profissional das educadoras e auxiliares que diariamente trabalham com as crianças (PARENTE, 2004:107).

Mas, para que os profissionais de educação sejam bem-sucedidos, é fundamental que tenham uma formação atual e contínua ao longo de toda a sua carreira em contexto de trabalho. Para tal, a Fundação High/Scope possui um programa de formação contínua de modo a apoiar os seus profissionais a desenvolver este trabalho. Esta formação tem por base os conhecimentos sobre a aprendizagem dos adultos. São realizados workshops de formação que possibilitam a participação ativa e a reflexão partilhada de experiências e saberes dos profissionais que trabalham neste contexto educativo. Este tipo de formação promove também a interação entre educadoras, o que cria um contexto de aprendizagem através da cooperação e da reflexão sobre a ação (PARENTE, 2004: 107).

O High/Scope baseia-se essencialmente em cinco princípios básicos de aprendizagem: aprendizagem pela ação, ou seja, uma aprendizagem ativa em que a criança resolve problemas, cria estratégias, coloca questões, procura respostas e é a mesma quem toma a iniciativa nas suas ações. Esta forma de aprendizagem tem por base as experiências-chave que fazem com que as crianças se envolvam em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e outras crianças.

Interação adulto-criança, em que o adulto partilha o controlo com a criança, centra-se nas suas riquezas e talentos e apoia as suas brincadeiras utilizando estratégias de interação.

Apoia ainda as intervenções da criança com encorajamento e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas e conflitos porque a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adulto-criança.

Ambiente de aprendizagem, especificamente o espaço físico. Este deve ser agradável para a criança e dele fazem parte as áreas, os materiais e a sua organização. O espaço físico deve dar à criança oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões.

As áreas devem apoiar o constante e comum interesse das crianças em atividades diversas. Deve existir uma boa organização, os locais devem ter fácil acesso para as crianças, como prateleiras baixas, caixas transparentes, rótulos com desenhos e símbolos que as crianças entendam. As crianças devem poder encontrar, utilizar e arrumar os materiais sozinhas e estes devem adequar-se às necessidades, interesses e competências das mesmas, uma vez que condicionam a sua atividade e as suas aprendizagens.

A rotina diária deve ser consistente. Para tal, inclui o planear-fazer-rever, onde as crianças expressam as suas intenções, colocam-nas em prática e refletem sobre o que fizeram durante o tempo em que estiveram a brincar. O trabalho de pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares selecionados pelos adultos com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências e dos acontecimentos locais. No trabalho de grande grupo, crianças e adultos iniciam atividades de música e movimento, de representações de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões coletivas e de projetos. É com uma rotina diária consistente e que apoie a aprendizagem ativa que as crianças constroem o sentido de comunidade. As crianças devem poder antecipar o que vão fazer a seguir, que deve incluir tempos específicos, individuais e em grupo.

A avaliação/observação diária da criança baseada no trabalho em equipa. As crianças e os contextos são observadas e posteriormente avaliadas. Deve trabalhar-se em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.



# **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

## **2.1 Opções Metodológicas**

A metodologia baseou-se no processo de investigação qualitativa que, de acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994), consiste *“numa metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”* (BOGDAN E BIKLEN, 1994: 11) e que, de acordo com os mesmos, comporta essencialmente cinco características: o ambiente natural em que funciona como fonte direta dos dados e é o investigador quem faz a recolha dos mesmos; os dados recolhidos são descritivos; o investigador atribui mais ênfase ao processo do que aos resultados; a análise dos dados é indutiva, estando baseada nos dados recolhidos e não em diferentes possibilidades e, o investigador, preocupa-se acima de tudo em entender o significado atribuído pelos participantes às suas experiências (1994:11).

Para Bogdan e Biklen, neste tipo de investigação (qualitativa) em educação, o investigador não planeia exaustivamente o seu procedimento e, o principal objetivo é utilizar metodologias que lhe permitiam recolher dados descritivos para conseguir observar e perceber a forma de pensar dos participantes.

Com o intuito de realizar e desenvolver uma prática adequada ao longo do estágio, foi fundamental conhecer e compreender o grupo de crianças, cada criança individualmente de forma a perceber os seus interesses individuais e as suas necessidades únicas, a Instituição as suas metodologias, práticas e valores e ainda, todos os elementos integrantes da equipa pedagógica, bem como o contexto educativo em que a Instituição estava inserida.

## **2.2 Técnicas de Investigação**

Foi feita análise documental de diversos documentos já que, para além de ser fundamental conhecer e compreender as crianças, foi também necessário conhecer e compreender a Instituição. Para tal, foi preciso recorrer a uma análise documental dos documentos de gestão e administração da instituição: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Sala.

Foi efetuada a análise das fichas de anamnese de cada uma das crianças do grupo. Utilizou-se a observação direta e participante, que é uma metodologia que, segundo Cristina Parente (2002), é *"uma componente inseparável de toda a atividade de conhecimento [...]"* (PARENTE, 2002: 166). Foi ainda feita a análise dos diversos registos de observação, elaborados pela estagiária finalista ao longo de todo o estágio profissionalizante, tais como: descrições diárias (que facultam dados que permitem conhecer o desenvolvimento das crianças e identificar alguns padrões de desenvolvimento importantes (2002: 180); registo de incidentes críticos (ANEXO 2 - Registos de Incidentes Críticos), que segundo Cristina Parente (2002) *"[...] permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer; o observador olha para aspetos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar"* (PARENTE, 2002: 181) podendo assim apostar na caracterização de aspetos específicos que juntamente com outros ajudariam mais tarde a traçar o perfil evolutivo da criança, bem como serviriam de auxílio para a avaliação da mesma.

Com os registos de observação, é possível documentar acontecimentos ou comportamentos considerados significativos (2002: 182); registos contínuos capazes de *"[...] incluir a riqueza e complexidade dos comportamentos e/ou acontecimentos, no contexto natural [...]"* (2002: 183); amostragem de acontecimentos, que possibilitam registar *"a frequência de comportamentos que ocorram poucas vezes ou mesmo episodicamente"* (2002: 186); listas de verificação (ANEXO 3 - Lista de Verificação) que auxiliam o observador no sentido de este não esquecer nenhum item que pretenda observar (2002: 187) e escalas de estimacão, semelhantes às listas de verificação anteriormente referidas. Segundo a autora todas estas formas de observação direta são *"um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças"* (2002:180).

A informação que é recolhida através da observação, pode *"[...]servir como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças."* (PARENTE, 2002: 180)

Todo este processo de observação foi acompanhado pela captação de imagens com recurso à fotografia (ANEXO VI- Documentação de projetos: imagens) e vídeo, fundamental para registar o trabalho realizado, as fases dos projetos vividos (ANEXO VI- Documentação de Projetos), as reações das crianças e momentos indicadores de desenvolvimento pois *"[...] as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o*

*comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações.*” (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 141)

Foram ainda usados os seguintes instrumentos: portfólio reflexivo, uma vez que contém registos importantes como por exemplo as avaliações semanais e reflexões realizadas pela estagiária finalista ao longo de todo o ano letivo, que segundo Idália Sá-Chaves (1997) “[...] o uso de portfólios em educação constitui uma estratégia que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar uma cada vez melhor compreensão, e desse modo, mais elevados índices de qualidade.” (SÁ-CHAVES, 1997: 9); análise do portfólio de crianças (ANEXO V - Portefólio de Criança) onde se encontra documentado o desenvolvimento da criança em todas as áreas de conteúdo; fotografias, entre outros, que foram utilizados até ao término do estágio profissionalizante.

Foi ainda utilizada a escala de avaliação da qualidade geral dos contextos de educação de infância, o PIP (ANEXO 4 - PIP), criado para promover o desenvolvimento da qualidade que faz a diferença na vida actual e futura das crianças, suas famílias e comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, BARROS, 2004) utilizado em dois momentos cruciais do estágio (início e final), para perceber a evolução desta mesma qualidade durante o ano.

Realizou-se ainda a análise da bibliografia considerada necessária, procedeu-se à identificação e construção dos instrumentos de investigação mais apropriados e, posteriormente, feita a recolha e análise dos dados obtidos.

# CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

## 3.1. Caracterização da Instituição e do meio envolvente

O estágio profissionalizante decorreu numa Instituição Particular da Segurança Social (IPSS), fundada em 1985, por um grupo de residentes da comunidade envolvente, sem fins lucrativos e que possui um acordo de cooperação com o Centro Distrital de Segurança Social do Porto.

Esta Instituição possui as valências de creche (2 salas), pré-escolar (sala dos 4 anos, sala dos 5 anos, mistas 1, 2 e 3) e ATL e situa-se numa Urbanização na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar, distrito do Porto.

Esta Urbanização dispõe de infraestruturas das quais a Instituição podem usufruir podendo ser úteis para a realização de diversas atividades, momentos de partilha e interação com a comunidade envolvente. A instituição está localizada numa área onde existem também vários tipos de serviços de apoio à comunidade como comércio, farmácias, um posto de CTT, cafés, pequenas indústrias têxteis e alimentares, gabinete médico, bem como escolas de 1º Ciclo e outros Jardins de Infância.

Segundo o Ministério da Educação (1997), o meio envolvente,

*[...] localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geografia deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças. (ME, 1997: 33),*

tem influência na forma como as crianças crescem e se desenvolvem, determinando indiretamente as ações dos seus profissionais e a riqueza de situações de aprendizagem que são proporcionadas às crianças.

Segundo o Projeto Educativo, a Instituição promove a interação entre todos os intervenientes da comunidade educativa, incentivando as famílias a terem um papel ativo na educação no Jardim de Infância.

*[...] o atendimento individualizado aos pais, as conferências de avaliação das crianças através dos portfólios individuais das mesmas, as festas que se realizam com a ajuda das famílias, as reuniões de pais e a participação dos pais nas actividades das salas e no dia-a-dia da escola. (PROJETO CURRICULAR DE SALA, 2013/2014: 6).*

A Instituição possui para o seu ótimo funcionamento, uma equipa composta por elementos da assembleia geral, direcção, direcção técnica, direcção administrativa, conselho fiscal, serviço de psicologia, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, educadoras sociais, técnicos de serviço de cozinha, de transportes e de limpeza. Quanto aos recursos físicos, a Instituição é composta por cinco espaços distintos dos quais fazem parte três polos com as salas e respetivos apoios às próprias salas, um espaço no qual estão localizados os serviços e um quinto que comporta a valência de ATL. Os materiais de que a Instituição possui são adequados às crianças que os manipulam, sendo necessários para proporcionar situações de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A Instituição possui ainda documentos fundamentais para o seu bom funcionamento e que proporcionam uma educação de qualidade e fundamentada. Fazem parte destes o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Sala.

### **3.1.1. Projeto Educativo da Instituição**

Este é um documento no qual constam os elementos que a constituem e as estratégias adotadas pela Instituição, para a formação das crianças que a frequentam, os princípios de funcionamento que a regem, bem como as estratégias adotadas por esta e que permitem o processo de formação e educação das mesmas.

Segundo Carlos Brito (1991), o projeto educativo deverá enumerar os seguintes temas:

*Conceção de Educação e Valores fundamentais a defender; caracterização geral do meio físico, social, económico e cultural onde a escola se insere; objetivos gerais de âmbito pedagógico, do âmbito administrativo, financeiro e de âmbito funcional e dos espaços; prazo de duração do projeto e formas de o avaliar e rever. (BRITO, 1991: 22)*

Segundo o Ministério da Educação, o Projeto Educativo,

*[...] é o documento que consagra a orientação educativa da unidade orgânica, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a unidade orgânica se propõe cumprir a sua função educativa. (DECRETO LEI nº12/2005A de 16 de Junho)*

Este documento pretende dar resposta às necessidades das crianças, adequando-as aos tempos, aos mecanismos educacionais e as políticas em vigor. O que se pode verificar nas Orientações Curriculares quanto ao Projeto Educativo, este

*[...] constitui a proposta educativa própria desse estabelecimento e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades [...] e características da comunidade. (ME, 1997:43).*

Esta Instituição tem como missão o lema “Do que somos... para o que podemos dar!”. Trata-se de uma missão de solidariedade que consiste em conjunto com todos os agentes educativos, isto é, educadoras, auxiliares, serviços técnicos, direção, famílias, crianças e comunidade, para a construção de um mundo mais solidário por parte de todos os agentes de socialização da comunidade, que tem como objetivo que, ao longo do tempo, sejam trabalhados com os agentes educativos, conhecimentos e aprendizagens ao nível da formação social e pessoal, através de valores e atitudes, perante a sociedade, entre outros.

O Projeto Educativo trata-se de um documento, que permite a qualquer pessoa que o consulte, perceber melhor a instituição, bem como todo o seu funcionamento e organização, os colaboradores e os utentes, as metodologias utilizadas, os objetivos da instituição, a prática desenvolvida, e ainda o seu meio envolvente.

### **3.1.2. Plano Anual de Atividades**

Este é um documento que pretende que trate de uma organização e calendarização, para a execução de todos os objetivos que foram elencados no Projeto Educativo de um Jardim de Infância.

Segundo Carlos Brito (1991), quando se elabora um Plano Anual de Atividades, tem de se ter em consideração: a definição dos objetivos a atingir ao longo de todo o ano letivo. A criação de uma listagem com os temas e as atividades pedagógicas e didáticas a serem realizadas. A previsão dos recursos materiais e financeiros necessários também para a realização dessas atividades programadas, a calendarização das mesmas, a serem desenvolvidas por toda a comunidade educativa, ao longo do ano letivo. E ainda, a avaliação dos resultados obtidos com a realização das atividades e das aprendizagens

conseguidas pelas crianças ao longo do ano letivo e o reajustamento do plano de atividades caso seja necessário.

### **3.1.3. Regulamento Interno**

O Regulamento Interno é um documento

*[...] jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro. (COSTA, 1994:31)*

No Regulamento Interno constam normas quanto aos serviços prestados e atividades desenvolvidas, às instalações da Instituição, bem como a questões ligadas à organização educacional, ou seja, aos horários de funcionamento, às regras de funcionamento e ainda a questões ligadas à saúde e a possíveis acidentes. Ainda é possível consultar no Regulamento Interno normas relativas à higiene, à alimentação, vestuário, material obrigatório, passeios e deslocações. É no Regulamento Interno que constam as normas relativas à administração da Instituição como os direitos e deveres dos utentes, assim como os direitos e deveres da gestão da Instituição.

*[...] define o regime de funcionamento da Instituição, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação, dos objectivos em questão, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. (ME; Decreto-Lei nº 115 A/98, artigo 3º)*

### **3.1.4 Projeto Curricular de Escola**

A construção de um Projeto Curricular de Escola, implica que toda a equipa pedagógica da Instituição se reúna, consciencialize e debata sobre os diferentes documentos legais necessários para a elaboração do Projeto Curricular de Escola que são: Decreto – Lei nº 115 A/98, Lei 24/99, Decreto-Lei nº 286/89, Decreto-Lei nº6/01, Decreto-Lei nº 209/02, Despacho nº 338/93, Despacho nº 30/01 e ainda Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Após a equipa pedagógica realizar uma análise e reflexão cuidada, define o currículo mais adequado para a Instituição. A intervenção educativa dos docentes tem

com base, o currículo que está definido no Projeto Curricular de Escola. Neste documento, constam os conteúdos essenciais para a instituição, dos quais: os critérios gerais para a ação de toda a comunidade educativa, bem como a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Assim como a avaliação das crianças que frequentam a instituição, as competências gerais, as competências transversais e as competências específicas para cada Área de Conteúdo.

Relativamente à avaliação, segundo o que é referido no Projeto Curricular de Escola, é feita de várias formas, esta ocorre de forma diagnóstica, formativa. A avaliação é feita no início do ano letivo, a meio e no fim deste, de forma a perceber ao longo do ano quais as aprendizagens e as competências alcançadas pelas crianças. A avaliação também é feita através de incidentes críticos e de portefólios de criança. No Projeto Curricular de Escola, são ainda referidas as metodologias e pedagogias utilizadas na educação das crianças que frequentam a Instituição sendo estas a pedagogia de projeto, modelo Movimento da Escola Moderna, modelo High Scope, modelo Reggio Emilia.

### **3.1.5 Projeto Curricular de Sala**

O Projeto Curricular de Sala é um documento no qual está presente a teoria que fundamenta a prática educativa que está a ser colocada em prática numa sala durante todo o ano letivo.

Este documento serve ainda para orientar a prática educativa de todos os intervenientes de acordo com os conteúdos a serem trabalhados com o grupo que constitui a sala. O Projeto Curricular de Sala tem um papel fundamental no sentido em que orienta todo o trabalho a ser desenvolvido pela equipa pedagógica. Este documento é elaborado pela equipa pedagógica de cada sala para a sala onde se encontram. No Projeto Curricular de Sala são abordados aspetos sobre esta, tal como a caracterização das crianças e da equipa educativa, assim como considerações sobre o ano letivo anterior do grupo, bem como a identificação de competências e conhecimentos que o grupo já adquiriu. Também é possível observar no Projeto Curricular de Sala os recursos materiais que a sala possui, a organização do ambiente educativo, ou seja, organização do espaço, do tempo e das rotinas diárias tendo em conta as normas da Instituição e as necessidades do grupo. No Projeto Curricular de Sala vem ainda referido o envolvimento da família e da comunidade na qual a sala pretende refletir e trabalhar, ao longo do ano letivo.



## **3.2. Caracterização das famílias e das crianças**

### **3.2.1 Caracterização das famílias**

Para compreender as crianças da sala em que estive inserida, durante o estágio profissionalizante, foi necessário conhecer e compreender o meio familiar das crianças e o contexto em que estão inseridas.

Após a observação e a análise das fichas individuais de cada criança, podemos perceber que a média da idade dos pais das crianças da sala é entre 30 a 35 anos. E que a maioria dos pais tem como habilitações literárias o grau académico do ensino secundário. (ANEXO 7 - Gráficos da Caracterização das Famílias)

Relativamente às idades das mães a média de idades é de 30 a 40 anos aproximadamente. Quanto às habilitações literárias das mães, a maioria detém o grau de Licenciatura. (ANEXO 7 - Gráficos da Caracterização das Famílias)

No que diz respeito ao agregado familiar, este é composto na sua maioria pelos seguintes elementos: pai, mãe e criança em cerca de 63 % do grupo. E as restantes crianças, para além dos elementos referidos anteriormente ainda faz parte, um irmão ou mais irmãos, caso estes existam. (ANEXO 7 - Gráficos da Caracterização das Famílias)

Foi possível ainda verificar, através das fichas individuais das crianças, que a maioria das crianças vive no mesmo concelho no qual a instituição está inserida, Gondomar. As restantes crianças vivem em concelhos como a Maia, Valongo e Porto. (ANEXO 7 - Gráficos da Caracterização das Famílias)

### **3.2.2 Caracterização das crianças**

A sala onde foi realizado o estágio profissionalizante, tratou-se de uma sala mista/heterogénea, composta por crianças de diferentes faixas etárias entre os 3 e os 5 anos de idade. O grupo de crianças era composto inicialmente por 25 crianças, em que a meio do ano se verificou a saída de uma, ficando o grupo com 24 elementos, entre os quais 15 rapazes e 9 raparigas. Das crianças, 7 delas tinham 3 anos, 9 crianças tinham 4 anos e 9 crianças tinham 5 anos. (ANEXO 7 - Gráficos da Caracterização das Crianças)

Este grupo de crianças revelou-se ser um grupo bastante empenhado, ansiosas por canalizar as suas energias no trabalho diário de sala, realizar atividades e propostas

relativas aos projetos vividos, com bastante vontade de participar. A autonomia individual de cada criança tem vindo a crescer pela entreajuda do grupo, já que num grupo misto, os hábitos próprios das idades mais velhas apoiam os mais pequenos nas suas diferentes necessidades. Existe assim uma cumplicidade grande entre as diferentes idades, denotando-se uma união entre todos.

A exigência destas crianças é notória, absorvendo a equipa educativa na satisfação das suas necessidades diárias de avanço do trabalho de sala, dos projetos vividos, da constante intereção escola-família para que surjam mais novidades, sendo a participação e o envolvimento dos pais fundamental para alcançar os objetivos propostos.

A Metodologia de Trabalho de Projeto está na base do trabalho diário, sendo possível através dos temas propostos pelas crianças, trabalhar todas áreas de conteúdo propostas para a Educação Pré-Escolar. À medida que vamos avançando nos diferentes projetos de sala, as crianças sentem-se ouvidas e valorizadas já que as suas ideias, partilhas, o que pensam, é o ponto de partida para o trabalho que é realizado posteriormente; aprendem a importância de registar o que dizem/partilham, seja em forma de desenho (nas crianças de 3 anos), seja na vertente escrita (crianças de 4 e 5 anos); aprendem a organizar o seu pensamento, quando são elaboradas as teias do que já sabem, o que querem saber e onde vão investigar; aprendem que a investigação pode ser realizada por eles sozinhos, em conversas com pais, amigos entre outros, em visitas, passeios, entre outros; começam a interiorizar a importância de elaborar as suas próprias planificações, para realizar posteriormente a atividade que desejam, com mais segurança, reunindo assim o material correto e tendo pensado de antemão o processo que vão seguir até o realizarem realmente; aprendem a refletir sobre as dificuldades que tiveram, os seus sucessos e conquistas de saber, quando revisitamos as teias e percebem a quantidade de informação que possuem, bem diferente do ponto de onde partiram; sentem-se crianças investigadoras, geradoras de conhecimento e saberes, sentindo necessidade de partilhar com a família, que nos dá constantemente o feedback do entusiasmo que ultrapassa as paredes da escola.

Os momentos de partilha são uma parte fundamental na rotina do grupo, visto serem utilizados por todas as crianças para contarem algo que lhes diz respeito, que é ou foi significativo para si, para trazer livros, desenhos, construções, imagens, falarem do seu dia, de algo que os fez feliz ou que os preocupa e assim, partilharem conhecimentos e experiências com os pares, tornando-os num grupo mais coeso e ajudando algumas crianças que têm mais dificuldade em expressar-se a começarem aos poucos a libertarem-se.

### 3.2.2.1. Desenvolvimento Cognitivo

Segundo os autores, Papália, Olds e Felman (2001), *“Cada criança é semelhante às outras crianças em alguns aspetos [...]”* (PAPALIA; OLDS; FELMAN, 2001:9). Cada criança é um ser individual, com características individuais e próprias, na qual a equipa educativa deve refletir a sua intervenção, adequando-a às necessidades do grupo, mas também às necessidades e individualidades de cada criança.

Howard Gardner, considera

*[...] conforme a análise piagetiana, toda criança passa brutalmente pelos mesmos estágios e na mesma ordem, esteja ela elaborando o domínio da causalidade ou domínio da moralidade. Mais ainda, e crucialmente, cada estágio envolve uma reorganização tão profunda que a criança nem mesmo tem acesso a suas formas primitivas de compreensão.* (GARDNER, 1991: 28)

Jean Piaget denominou o período pré-escolar como estágio pré-operatório *“[...] que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos [...]”* (PAPALIA, 2001: 312) e afirma que durante este período *“[...] as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. No entanto, [...], só pensam logicamente no período escolar”* (PAPALIA, 2001: 312).

Segundo o autor, este grupo de crianças está situado no estágio pré-operatório de desenvolvimento. Neste estágio, o pensamento simbólico leva-as a que desenvolvam momentos de brincadeira entre pares, do mundo do faz de conta, com crianças de diferentes idades.

O estágio pré-operatório apresenta progressos próprios identificados por Piaget e outros investigadores como a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número. Algumas destas características surgem nos três primeiros anos de vida e outras começam a desenvolver-se no período pré-escolar, contudo, só estarão totalmente adquiridas no período escolar (PAPALIA, 2001:312).

A criança através da brincadeira, do diálogo, da partilha, das vivências pelas quais vai passando, ou até mesmo através da experimentação, vai adquirindo conhecimentos e desenvolvendo capacidades.

Pois, *“[...] cada criança deve construir suas próprias formas de conhecimento arduamente ao longo do tempo, em cada tentativa ou hipótese, representando sua tentativa corrente de fazer sentido no mundo.”* (GARDNER, 1991:27)

No período pré-escolar é evidente a função simbólica exprimida através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem (ANEXO 1. 5- Registos de Observação). O início da compreensão das relações causais (causa e efeito) reflete-se nos imensos “porquês” tão característicos da fase pré-escolar uma vez que desta forma elas nos mostram a sua capacidade de estabelecer a ligação entre a causa e o efeito, seja relativo a aspetos físicos ou abstratos e conseqüentemente com um nível mais elevado de complexidade.

Outras das características do estágio pré-operatório são a compreensão do conceito de identidade, a percepção dos princípios de contagem e quantidade. Contudo, neste estágio do desenvolvimento, as crianças não são ainda capazes de entender os princípios da conservação uma vez que não conseguem descentrar-se. Outra das suas limitações é a irreversibilidade, o raciocínio transdutivo em que “[...] a criança vê uma situação como sendo a base para uma outra situação, que ocorre em geral mais ou menos na mesma altura” (PAPALIA, 2001: 316) e, a focalização nos estados e não nas transformações. Entre os três e os cinco anos de idade desenvolve-se de forma intensa a teoria da mente das crianças, o que abrange um determinado conhecimento dos processos de pensamentos pessoais; distinção – até certo ponto – entre acontecimentos reais e imaginários; percepção da ironia e, distinção entre aparência e realidade (PAPALIA, 2001: 345).

### **3.2.2.2. Desenvolvimento da Linguagem**

As crianças deste grupo encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento. Existem crianças com uma linguagem fluente e que se conseguem expressar corretamente e sem nenhum tipo de dificuldade; enquanto outras, têm ainda algumas limitações, muito devido à idade mas que demonstram gosto pela partilha e por comunicar à sua maneira, tendo-se notado ao longo do ano bastantes evoluções a este nível.

Relativamente à escrita, a maioria das crianças com 4 e 5 anos já são capazes de reproduzir o seu nome e a data (ANEXO 3 - Lista de Verificação) bem como copiar todas as frases e números que o adulto apresenta.

As crianças com 4 e 5 anos, revelam interesse pela escrita, pela reprodução do seu nome e da data., bem como de outras palavras que vão reproduzindo na Área da Escrita. Este grupo de crianças está constantemente motivado para a escrita, pois o código escrito está muito presente na sala. O que se torna um ponto positivo no

desenvolvimento linguístico das crianças, pois vão aprendendo e reconhecendo as palavras assim como os respectivos significados, aumentando assim o seu vocabulário.

### **3.2.2.3. Desenvolvimento Motor**

Para os autores Hohmann e Weikart (2009), “[...] o movimento constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança, os adultos necessitam de apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolares.” (HOHMANN & WEIKART, 2009: 625)

O grupo é capaz de executar movimentos globais com o corpo, alguns movimentos de equilíbrio, em que as crianças de três anos apresentam mais dificuldade em fazê-los necessitando mais do apoio do adulto.

No que diz respeito à lateralidade as crianças com 3 anos de idade, não conseguem distinguir a direita da esquerda, o que leva a que estas ou não consigam desempenhar corretamente a atividade ou que imitem as crianças mais velhas, já que estas têm a noção de lateralidade mais definida. As crianças com quatro anos, algumas já conseguem distinguir, outras ainda não.

Quanto à orientação espacial, a maioria das crianças consegue orientar-se no espaço existente. Na sala as crianças conseguem orientar-se bem sabendo que a sala de encontra dividida por áreas, conseguem movimentar-se de acordo com o que lhes é solicitado assim como reconhecem os materiais que existem na sala.

Relativamente à motricidade fina, este grupo em geral consegue rasgar bem papel, pegar corretamente num lápis ou numa tesoura. As crianças do grupo, com idades superiores, já efetuam com destreza o movimento pinça.

No momento das refeições demonstram capacidade na utilização correta dos talheres, pegando nestes de forma adequada, comendo a maioria sempre com faca e garfo e de forma autónoma.

### **3.2.2.4. Desenvolvimento Sócio – Afetivo**

Este é um grupo que se tem mostrado bastante comunicativo em que na sua grande maioria gosta de partilhar sentimentos e emoções, com as outras crianças ou com os adultos. É também um grupo bastante afetuoso, gostam todos da companhia das

outras crianças e dos adultos, entre si trocam gestos de ternura e de amizade. As crianças solicitam com frequência momentos de afeto por parte do adulto. Ao nível das relações que podem existir na sala como a relação criança/criança, são relações com grande espírito de interajuda, onde as crianças mais velhas demonstram grande preocupação em ajudar as mais novas. No que diz respeito à relação criança-adulto, esta também é bastante saudável, pois o adulto está sempre presente na realização das atividades. Desta forma as crianças desenvolvem o sentido de confiança e de segurança perante o adulto.

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

Para definir a intervenção realizada, tivemos em conta o trabalho que o grupo de estagiárias finalistas deixou no ano anterior. Com a construção de um Centro de Investigação, mas sem tempo útil para ter desenvolvido atividades envolvendo as crianças, decidimos levar a cabo um conjunto de atividades de cariz científico e experimental, tendo por base a área de conteúdo de Conhecimento do Mundo, e baseando a nossa prática na brochura do Ministério da Educação: *Despertar para a Ciência* (2009). Com o intuito de

*[...] promover a literacia científica das crianças, esta brochura foi elaborada, procurando realçar as finalidades da educação em ciências de base experimental, de forma a alimentar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Visa, [...] favorecer práticas pedagógicas fundamentadas, numa perspectiva de continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. (MARTINS, 2009: 5)*

Com o intuito de preparar as nossas crianças para a literacia científica, realizamos algumas experiências, adequadas aos diferentes grupos e adequando cada atividade à idade das crianças porque

*[...] cada vez mais os cidadãos devem ser cientificamente cultos, de modo a serem capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros. A formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania activa e responsável é uma das finalidades da educação em ciências. (PEREIRA, 2002 cit MARTINS 2009: 11)*

O nosso objetivo prende-se com o papel que pretendemos ter, numa sociedade que desafia os profissionais de educação a formar crianças que um dia se tornem cidadãos capazes de analisar de forma crítica, livre e responsável as diferentes situações que os afetam.

Assim,

*[...] defende-se, cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade actual. (MARTINS 2009: 11)*

As atividades do dia-a-dia de uma criança, estão repletas de momentos em que a ciência está presente, decorrendo estas atividades principalmente da ação da criança sobre objetos em que aprende que *“se fizer isto, acontece aquilo e, portanto, para acontecer aquilo tem de se fazer assim”*. (MARTINS 2009: 12) Assim, utilizamos materiais e situações adequadas às crianças de modo a que desta forma as atividades realizadas fossem mais significativas para cada uma delas.

As atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano foram as seguintes: atividades relacionadas com a água em que

*[...] como elemento fundamental à vida, a água está presente na maioria das actividades do nosso dia-a-dia, sendo também uma fonte de brincadeiras e prazer para as crianças. Actividades diárias de higiene, de alimentação ou do brincar proporcionam às crianças um grande número de explorações informais: quando brincam com objectos diferentes no banho e vêem que uns flutuam e outros não, quando notam que o açúcar “desapareceu” no leite, quando enchem e esvaziam recipientes com água, quando misturam diferentes materiais com água e tentam separa-los... A partir de situações do quotidiano o(a) educador(a) encontra pontos de partida pertinentes para uma exploração mais sistematizada destes fenómenos. (MARTINS 2009: 25)*

A experiência "Misturar com Água" tinha como objetivo prever, experimentar e observar o que acontece quando se misturam diferentes substâncias com água; "Flutua ou não em Água" pretendia prever, experimentar e observar o comportamento (flutuação/não flutuação) de diferentes objetos na água.

Nas atividades sobre forças e movimento,

*[...] Em muitas das brincadeiras das crianças estão presentes forças que produzem movimento. Esta situação ocorre em várias actividades e as crianças aplicam-na repetidamente, mesmo que de forma inconsciente. Assim acontece quando equilibram cubos de construção para fazer torres, quando montam rampas para os seus carros andarem mais depressa, quando colocam em movimento brinquedos de corda, ou quando se apercebem que é mais fácil andar de bicicleta quando descem a rua do que quando a sobem. No recreio do Jardim-de-Infância ou no parque infantil, os equipamentos que proporcionam momentos de alegria às crianças são também exemplos disso: quando andam no balancé, nos baloiços, no escorrega ou, simplesmente, quando sabem que é preciso chutar a bola com “mais força” quando estão mais longe da baliza. (MARTINS 2009: 39)*

A atividade escolhida, relacionada com esta temática foi a "Onde escorregar para mais longe chegar" que tinha como finalidade experimentar diferentes inclinações numa rampa, de forma a verificar a sua influência na distância que os objetos conseguem percorrer.

Para as atividades relacionadas com objetos e materiais, escolhemos a atividade: "O papel absorve a água ou não?" em que se pretendia experimentar diferentes tipos de papéis e verificar o comportamento destes perante a água e por fim, realizamos a experiência "Como fazer novas cores?" cujo objetivo era prever, observar e experimentar o que acontece quando misturamos materiais com diferentes cores.

*[...] desde que nascem, as crianças estão em contacto e interagem com objectos e materiais e através da sua manipulação vão constatando algumas das suas propriedades/características. Um bom exemplo disso são os seus brinquedos, onde encontram bonecas moles ou duras (de pano ou de plástico), carrinhos feitos de materiais diferentes (plástico, madeira ou metal, ...). Os seus livros podem ser ilustrados com materiais de texturas diferentes ou com efeitos ou relevos de impressão variados. Muitas crianças mostram já preferência por peças de roupa feitas de materiais que consideram mais macios, rejeitando aqueles mais ásperos (“que picam”), e sabem que quando está mais frio vestem camisolas de lã. Todas estas situações demonstram a pertinência da exploração da temática dos objectos e materiais e podem servir de contextualização para explorações mais sistematizadas com as crianças. (MARTINS 2009: 61)*



# CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

## 4.1. O Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar

Segundo o autor Paulo Freire, citado no projeto educativo da Instituição,

*[...] Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso, que recusa o mobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (PROJETO EDUCATIVO cit. PAULO FREIRE, 2012: 19)*

Segundo o autor, a escola pretende ser um lugar que evolui com o tempo, que satisfaz as necessidades das crianças do seu tempo, que acompanha as suas vivências e que caminha segundo os seus interesses, devendo unir profissionais, família, crianças e comunidade, para um bem comum - a formação, crescimento e autonomia das crianças.

Assim, consideramos que o Trabalho de Projeto,

*[...] apoia o educador no sentido de ajuda a criança a extrair um sentido mais profundo de questões e fenómenos relacionados com a realidade onde está inserida. No trabalho de projeto, a criança aprende através da descoberta, INVESTIGA e pesquisa para encontrar as respostas para as suas dúvidas e curiosidades. O adulto é companheiro da criança, apoia-a nas suas ações, mas é ela quem orienta todo o processo através das escolhas e decisões que toma. (PROJETO EDUCATIVO, 2012: 20)*

Durante este ano, o trabalho que realizei, juntamente com a equipa pedagógica, assentou numa prática que pretendia utilizar o Trabalho de Projeto como meio para pôr em prática atividades no âmbito das áreas de conteúdo propostas pelo Ministério da Educação, aproveitando a vertente investigativa que une a Instituição, e que vem enraizada nas próprias crianças desde a creche. Este trabalho pressupôs da minha parte um esforço, no sentido de acompanhar os interesses das crianças, escutá-las, observá-las, conhece-las nas suas variadas vertentes e especificidades, registar o que era importante para estas e, sobretudo, que me vissem como companheira de investigação. (ANEXO 6.4 - Documentação de Projetos - Registos do que as crianças dizem). Nesta metodologia, procurei que as crianças não me vissem como detentora de todas as respostas mas sim como um parceiro de investigação, que colabora com partilhas

pertinentes para enriquecer o trabalho de projeto, tanto em termos de materiais, de propostas de atividade como de informação. (ANEXO 6.3 - Documentação de Projetos - Imagens de partilhas)

Assim, o meu papel neste grupo foi de orientar e proporcionar atividades em que as crianças pudessem fazer aprendizagens e tirar conhecimentos, proporcionando momentos significativos mediante os projetos que fomos levando a cabo, proporcionando situações de aprendizagem significativas. (ANEXO 6.2 - Documentação de Projetos - registo de atividade)

Para contribuir para o trabalho de sala, foi ainda fundamental envolver pais e família na partilha de conhecimento, assim criamos situações que contribuíram para aproximar os mundos escola-família, como por exemplo a atividade "Vem descobrir o meu mundo" (VDM), em que a família é chamada à escola para que em conjunto com as crianças, construam materiais alusivos aos projetos vividos na sala e em que damos a conhecer o trabalho realizado ao longo do ano. (ANEXO 6.1 - Documentação de projetos - VDM)

A investigação surge no Trabalho de Projeto, como sendo “[...] *a mola propulsora de um método [...]*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & GAMBÔA , 2011: 54) e tem como objetivo, segundo as autoras Lilian Katz e Sylvia Chard (1997), recorrer a todas as formas possíveis que os intervenientes da educação têm ao seu dispor, para obterem informações e ideias. (ANEXO 6.5 - Documentação de Projetos: projeto crianças investigadoras, crianças felizes)

A investigação tem como finalidade levar a criança a encontrar informação que permita dar resposta a uma determinada problemática que tem início nas crianças, partindo delas, tal como o autor John Dewey salienta, “*A criança é o ponto de partida, o centro e o fim.*” (OLIVEIRA – FORMOSINHO & GAMBÔA, 2011: 52). (ANEXO 6.3 - Documentação de projeto: imagem das investigações)

Assim, é possível perceber que todos os projetos que foram investigados, tiveram início em algo significativo para determinada criança, que por sua vez, "contagiou" o grupo, servindo de base ao trabalho realizado posteriormente. (ANEXOS 6.2 e 6.3 - Documentação de Projeto) Os momentos de partilha no acolhimento da parte da manhã, são fundamentais para conversar, discutir, partilhar, planear o trabalho a realizar, em que as crianças vão aprendendo a gerir, a trabalhar conceitos e normas de socialização, percebem a importância das suas partilhas e as dos pares, aprendem a ouvir, a respeitar o outro, alimenta-se o discurso oral, aprendem a planear e planificar o seu dia e o trabalho

que pretendem realizar. (ANEXO 6.1 - Documentação de projeto: imagem das partilhas no acolhimento)

Para amplificar o trabalho que realizamos na sala, criamos um instrumento pedagógico, o "Tesourinho" (ANEXO 6.4 - Documentação de projeto: imagem do tesourinho) para que a família participasse de forma ativa e regular no trabalho de sala, tendo conhecimento semanal das investigações que as crianças pretendiam realizar, o que elas queriam saber, tendo tido os pais e família um papel fundamental para a realização de muitos dos materiais alusivos aos vários projetos, sugestões e informação, para que muitas das questões iniciais dos projetos fossem resolvidas. (ANEXO 6.4 - Documentação de Projetos: imagem dos materiais realizados pelos pais )

Devido à excelente motivação das crianças para cada projeto e cada tema trabalhado na sala, a informação que chegava a casa despertava nos pais o entusiasmo necessário para acompanhar os filhos nas pesquisas necessárias, para podermos manter na sala um ritmo de partilhas que nos permitisse avançar com os projetos.

Este processo investigativo é fundamental para que um projeto de desenvolva, permitindo à criança a autonomia necessária para procurar informação, sempre com o apoio do educador que funciona como um parceiro durante todo o processo de investigação, bem como a família e a comunidade.

Segundo as autoras Katz e Chard (1997)

*[...] dos quatro aos oito anos de idade, a maior parte das crianças ainda responde avidamente às sugestões dos adultos, contribui prontamente para os trabalhos em grupo e procura entusiasticamente obter capacidades novas (KATZ E CHARD,1997:6).*

O Trabalho de Projeto pode ser considerado "*[...] uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou "um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico"* (Katz e Chard, 1989:2 in VASCONCELOS 1998: 10) em que, a partir de uma partilha feita pela criança em determinado momento, algum material trazido por esta, uma questão posta ao educador, algum registo elaborado e partilhado com o grupo, entre outros, pode dar início a um projeto. (ANEXO 6.1 - Documentação de projeto: imagem e registo da partilha da criança)

Foi o que aconteceu na nossa sala. A partir destes exemplos, surgiram os seguintes projetos: "A Ópera", "Investigando o Reino Unido", "As Tragédias", "A Índia e os Descobrimientos" e "Crianças Investigadoras, Crianças Felizes". (ANEXO 6 - Documentação de projetos)

Segundo Teresa Vasconcelos (2012), numa primeira fase do projeto intitulada definição do problema, *"Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar: "Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência"* (VASCONCELOS, 2012: 14), e em que, a partir de uma partilha verbalizada por uma criança, por exemplo no Projeto A Ópera, *"(...) a minha mãe canta fado no estilo ópera."*, tentamos perceber junto do grupo de crianças o que sabiam sobre o que era ópera, tendo estas conversado em grande grupo e partilhado o que julgavam saber sobre este assunto. (ANEXO 6.1 - Documentação do Projeto A Ópera) Algumas das partilhas que as crianças verbalizaram oralmente, tendo sido registadas pelo adulto:

- "Ópera é teatro, vi na televisão" (R.)
- "Não é nada, é um estilo alto de música" (F.)
- "São professores de música que cantam ópera..." (M.)
- "Eu ouvi dizer que lá para muito longe...existem cantores de ópera..." (F.)
- "O Mozart canta ópera" (R.)
- "O Mozart inventou música mas não foi esta" (F.)
- "Eu ouvi dizer que os que cantam ópera são gordos, por isso têm aquela voz tão alta" (F.)

Numa segunda fase deste processo, segundo Teresa Vasconcelos (2012),

*[...] elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas [...] uma planificação como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objectivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objectivos específicos para cada projecto ou para cada actividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores.* (VASCONCELOS, 2012:15),

No exemplo do projeto O Reino Unido (ANEXO 6.2 - Documentação de Projeto O Reino Unido), se elaboraram teias com "o que pensamos de saber" em que se recolheram ideias como:

- "Tem a Escócia, a Inglaterra, e a Irlanda do Norte"
- "Os soldados devem estar a porta para protegerem a Rainha"
- "Tem soldados"
- "Tem o palácio de Buckingham"
- "Tem pontes que abrem"
- "Há uma ponte muito grande onde se vê Londres"

Elaborou-se outra teia como "o que queremos saber" e em que se registou algumas perguntas que as crianças queriam ver respondidas como:

- "Como se chamam os soldados?"
- "Como se chama o relógio mais conhecido?"
- "Os soldados protegem bem a Rainha?"
- "Que estátua dourada é que tem no palácio de Buckingham?"
- "O cardeal Richelieu vive no palácio de Buckingham?"
- "Como se chama a Rainha?"
- "Os soldados têm espingardas?"
- "Como se chama o rio que passa pela Tower Bridge?"

e, por fim, elaboramos a teia "onde podemos investigar" em que se enunciaram os recursos onde as crianças achavam que podiam fazer as suas pesquisas como: a internet, livros, a biblioteca, tablet, o globo terrestre e mapas.

Numa terceira fase de projeto, a fase da execução, segundo Teresa Vasconcelos (2011), as crianças

*[...] partem para o processo de pesquisa [...] Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais [...] As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões [...] Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala. (VASCONCELOS, 2012: 16)*

Assim sendo, por exemplo no âmbito do projeto A Índia e dos Descobrimentos (ANEXO 6.3 - Documentação de Projeto A Índia e os Descobrimentos), elaboraram-se registos com as crianças sobre a bandeira do país, construíram-se materiais sobre os seus monumentos, inclusive o imponente Taj Mahal, construíram ainda a caravela alusiva aos Descobrimentos, construíram-se materiais e foi feita uma visita ao "World of Discoveries" onde foi possível às crianças contemplarem todo um universo relativo à época dos Descobrimentos e seus heróis. Após esta visita foram realizados diversos registos sobre o que mais gostaram de observar e realizar durante a visita.

Por fim, Teresa Vasconcelos (1998) refere uma quarta fase em que é realizada divulgação e a avaliação do projeto e em que considera que esta fase é a da

*[...] da socialização do saber, tornando-o útil aos outros As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re- elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta. Pode coexistir mais do que um projecto na sala de actividades. (VASCONCELOS, 2012:17)*

Aqui, como podemos verificar (ANEXO 6.2 - Documentação de Projeto do Reino Unido) , foi realizado uma atividade de divulgação do projeto com os pais e familiares das crianças, em que ambos puderam construir materiais relativos ao mesmo, em conjunto, estreitando assim a relação escola-família e contribuindo para o crescimento do projeto e ao mesmo tempo a sua divulgação, em que os familiares puderam ver tudo quanto os filhos tinham construído e as descobertas feitas bem como os conhecimentos adquiridos.

A avaliação dos projetos, não culmina toda neste ponto, sendo uma ação transversal a todo o processo e a todas as fases do projeto, em que as teias são revisitadas constantemente para percebermos em grande grupo que conhecimentos foram já adquiridos, o que ainda falta descobrir, que rumo estão a tomar as investigações, bem como se perceberem as motivações das crianças para a continuidade ou não dos mesmos e as necessidades de novas questões e novas problemáticas. (ANEXO 6.3 - Documentação de projetos: registo do que já sabemos)

## **4.2. Os desafios de um grupo misto**

Falar de Trabalho de Projeto num grupo heterogéneo é, segundo a autora Lilian Katz, citando Benware & Deci (1994) o que dá

*[...] às crianças mais novas a possibilidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os conhecimentos das crianças mais velhas. Da mesma forma, as crianças mais velhas podem fortalecer a sua própria compreensão ao ensinar crianças mais novas. (BENWARE & DECI cit. KATZ, 1997: 102)*

Trabalhar com um grupo misto, exige um olhar especialmente atento por parte do Educador e restante equipa pedagógica, já que a necessidade de uma pedagogia diferenciada é marcadamente assumida. Se cada criança é diferente, possuindo a sua própria experiência, as suas aprendizagens prévias, as suas características únicas e background diferenciado, então um grupo formado com crianças de diferentes idades,

possui à partida, níveis de desenvolvimento motor, cognitivo e social díspares e com necessidades específicas e diversas.

Na vivência de um projeto, Katz e Chard (1997) referem-se ao trabalho de projeto como sendo, nesta situação, um ponto de união entre todas as crianças, uma vez que o objetivo final é comum a todas elas, permitindo que uns elementos realizem tarefas mais simples e aprendam através da observação, do jogo e do trabalho com as crianças que possuem mais conhecimentos, enquanto outros realizam tarefas mais complexas, de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontram. (ver ANEXO 1.1 - Registo de Observação)

Assim sendo, o trabalho de sala nomeadamente relativo aos projetos tem vindo a ser realizado dividindo as crianças em pequenos grupos, ou pela mesma faixa etária ou então misturando propositadamente os mais velhos para auxiliarem os mais novos em determinadas tarefas. Deste modo, conseguimos criar momentos significativos de aprendizagem em que as crianças mais novas tinham oportunidade de ver e aprender com as crianças mais velhas e por outro lado, em que as mais velhas, se sentiam úteis, parceiras do adulto, no sentido em que contribuíam para o desenvolvimento dos mais novos. (ver ANEXO 2.6 - Registo de Incidente)

Considerando que o desenvolvimento ocorre a partir das interações entre sujeitos, emergindo primeiro a nível social e posteriormente a nível individual, Vygotsky (1991) destaca a importância que esta primeira interação assume, uma vez que permite à criança a possibilidade de se apropriar dos instrumentos e interiorizar os sinais e os símbolos necessários para o seu desenvolvimento. De entre os diferentes instrumentos necessários para o desenvolvimento cultural do ser humano, o autor atribui particular importância à linguagem, uma vez que esta tem como função a ligação nas relações entre o sujeito e o meio. Por isso, os momentos do acolhimento foram fundamentais para incentivar os mais pequenos a verbalizar, tendo sido incentivados por nós a partilhar oralmente conhecimentos, opiniões e questões nomeadamente sobre os projetos. Estas partilhas são valorizadas pelos mais velhos, principalmente quando são feitas pelas crianças mais inseguras ou envergonhadas que partilham algo significativo que lhes diz respeito. (ANEXO 6.1 - Documentação de projeto: imagem sobre partilhas das crianças no acolhimento)

Neste sentido e, considerando que a interação social assume um papel fulcral na aprendizagem das crianças, importa destacar o papel que pode ser desempenhado pelas crianças mais velhas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças mais novas, como referem os autores,

*[...] em se tratando de um contexto de idades diferenciadas, a criança mais velha assume este estatuto de mais competente, mais experiente, na medida em que o seu próprio desempenho contribui para o desempenho das demais; [...]* (DIAS E BHERING, 2005: 24).

Uma vez que as crianças mais velhas possuem um nível mais elevado de desenvolvimento que as mais novas, cabendo-lhes assim a função de as orientar e estimular na resolução de problemas. Este foi um processo que conseguimos desenvolver por exemplo em situações em que as crianças eram intercaladas segundo idades na mesa do almoço, em que se verificou que a interajuda existe naturalmente e é fundamental para equilibrar o próprio grupo e, mesmo sem serem ensinadas, as crianças têm atitudes solidárias umas com as outras, muitas vezes sem o adulto precisar de intervir. (ANEXO 2.2 - Registo de Incidente). Assim, verificou-se que as crianças mais velhas, agiam ao nível da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) com as crianças mais novas. A ZDP é definida por Vygotsky (1991) como:

*[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (VYGOTSKY, 1991: 97).

Deste modo, o autor considera que a colaboração dos pares no desenvolvimento da criança, através da *“ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria”* em que se estabelecem desafios, questões, modelos, pistas e soluções possíveis de realizar. (VYGOTSKY, 1991: 223)

Assim, podemos perceber que uma sala com um grupo heterogéneo, em que existem crianças com idades dos três aos cinco anos como este, existe uma diversidade de especificidades relativas às crianças e à diversidade das suas idades, a que estivemos atentas, devendo fomentar a entreajuda entre elas e valorizar os pontos fortes de cada uma, aproveitando o melhor de cada mundo em prol do próprio grupo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estágio profissionalizante, bem como na elaboração deste relatório, foram realizadas aprendizagens e utilizadas estratégias no sentido de realizar uma melhor prática, decorrendo disso um crescimento a nível profissional.

Assim, foi possível compreender a importância de dar voz à criança, de a considerar o centro da intenção pedagógica, de dar atenção às suas necessidades individuais e especificidades únicas tendo a perceção do que é significativo para cada uma, dando a máxima importância ao que verbaliza, aos seus comportamentos e interesses.

Relativamente ao Trabalho de Projeto, pudemos perceber que permite à criança ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, em que o adulto deve ter um papel de parceria no processo de investigação, responsável por proporcionar às crianças um ambiente rico em situações de aprendizagem significativas.

Da experiência com um grupo misto, podemos intuir que este tipo de grupo requer da parte do educador uma atenção especial aos diversos níveis de desenvolvimento, devendo promover a interajuda, a complementaridade de experiências entre as crianças de diferentes idades, nomeadamente, perceber que das crianças mais velhas podemos esperar que revelem as experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua autonomia e a ajuda que podem prestar aos mais novos, sentindo-se próximos do adulto e desenvolvendo o seu sentido de responsabilidade ao fazê-lo.

A nível pessoal este estágio permitiu colocar em prática as aprendizagens teóricas, aprendi a ter uma postura questionadora, investigadora, de constante aprendizagem, de construção de conhecimento, sentido de responsabilidade, ética profissional, entre outros.

Pessoalmente, vejo na educação pré-escolar uma etapa fundamental para que as crianças adquiram as competências básicas e, ao mesmo tempo essenciais, que a irão marcar para toda a vida. Por este motivo, considero que é muito importante que se atribua a devida importância a esta etapa da vida de cada indivíduo, e que se desenvolva uma educação pré-escolar de qualidade, começando por uma formação de futuros educadores de infância com qualidade pois, só desta forma será possível que as crianças adquiram aprendizagens significativas e, conseqüentemente, as competências essenciais à construção da sua personalidade. De facto, vejo esta profissão como bastante exigente já que as responsabilidades são imensas, as tarefas são múltiplas e muitas vezes em simultâneo, o ritmo de trabalho bastante acelerado e são muitas as crianças e famílias

que depositam em nós grandes expectativas e é a nós que confiam a educação dos seus filhos mas, no final, quando fazemos o que gostamos, é uma profissão que nos realiza e faz feliz.

Este percurso foi essencial para perceber que a minha atuação enquanto futura profissional, vai exigir de mim uma adequação a cada grupo, família, instituição e meio, sendo estes fatores variáveis. Por este motivo, é essencial a observação diária do grupo, sempre acompanhada dos devidos registos de observação pois só desta forma podemos encontrar respostas que se adaptem a uma situação concreta, da mesma forma que só assim é possível planificar com coerência e promover o desenvolvimento do grupo, pois não podemos esquecer que, mais importante do que o resultado obtido é o processo percorrido pela criança, que se pretende que seja significativo para a mesma e sirva para que esta adquira aprendizagens significativas sendo fundamental que a criança registre aquilo que aprende para que em qualquer altura possa rever os seus registos e relembrar o que aprendeu.

Por fim, penso que como modelos que somos para as crianças, precisamos estar conscientes que tudo aquilo que fazemos e dizemos é encarado pelas crianças como algo a reproduzir e, por isso é importante consciencializar os pais para este facto e assim possam trabalhar em equipa.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001) “Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?” in Revista Portuguesa de Formação de Professores, Lisboa, Portugal, INAFOP, pp. 15-24
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994) “Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos” Porto, Portugal: Porto Editora
- BRITO, C. (1991) “Gestão Escolar Participada – Na escola todos somos gestores”, Texto Editora, Lisboa, ”, 1ª Edição
- CARDONA, M. (1997) “Para a História da educação de infância em Portugal: o discurso oficial 1834 – 1990” Lisboa, Portugal, Porto Editora
- COSTA, J. (1994) “Gestão Escolar: Participação, autonomia e Projeto Educativo da Escola”, Texto Editora
- CRAVEIRO, C. & FERREIRA, I. (2007) “A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro” in Cadernos de Estudo, Porto, Portugal, ESEPF, nº 6, pp. 15-21
- DIAS, J., & BHERING, E. (2005). A Interação Adulto/Crianças em Grupos de Idades Mistas Na Educação Infantil. In Da Investigação às Práticas - Estudo de Natureza Educacional Volume VI nº1. Lisboa: CIED Escola Superior de Educação de Lisboa.
- FORMOSINHO, J. (org.); LINO, D.; NIZA, S. (2007) “Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação” Porto, Portugal, Porto Editora, 3ª Edição
- GAMBÔA, R.; OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2011) “O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação”, Coleção Infância, Porto, Portugal, Porto Editora
- GARDNER, H. (1991) “A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e como a Escola Pode Ensiná-la” Porto Alegre, Brasil, Editora ARTES MÉDICAS SUL LTDA,
- HARGREAVES, A., (2003). O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A Educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009) “Educar a criança” Lisboa, Portugal, Fundação Calouste Gulbenkain, 5ª Edição
- MARTINS, Isabel P. et al. (2009) "Despertar para a Ciência : actividades dos 3 aos 6" Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 1ª Edição 2009
- MARQUES, R. (2000) “Dicionário Breve de Pedagogia” Lisboa, Portugal, Editorial Presença, 1ª Edição
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

OLIVEIRA-FORMOSINHO, BARROS ARAÚJO, S. (2004). O Envolvimento da Criança na Aprendizagem: Construindo o Direito de Participação: Universidade do Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (2002). A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (2007). Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto: Porto Editora.

PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. (2001) “ O Mundo da Criança”, Editora Mc Graw Hill

PARENTE, C. (2002) Observação: um percurso de formação, prática e reflexão in OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (org.) A supervisão na formação de Professores I – Da sala à Escola. Porto, Portugal: Porto Editora pp. 180 – 189

SÁ-CHAVES, I. (1997) “Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão” in Formação de Professores: Cadernos Didáticos: Série Supervisão. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1ª Edição

KATZ, L; CHARD, S. (1997) “A Abordagem de Projeto na Educação de Infância” Lisboa, Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian

KATZ, Lillian (2006): “Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância”. In: Saber (e) Educar, 7-21.

SPODEK, B. (2010) “Manual de Investigação em Educação de Infância” Lisboa, Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Edição

VASCONCELOS, T. (1998) “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

VASCONCELOS, T. (2012). Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção Geral de Educação (DGE).

VYGOTSKY, L. (1991). A Formação Social da Mente (4ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei Regional nº12/2005A de 16 de Junho (Regime jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades do sistema educativo)

Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos)

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro

## **OUTRAS REFERÊNCIAS**

Projeto Educativo da Instituição cooperante 2013 / 2015

Plano Anual de Atividades da Instituição Cooperante 2013 / 2014

Projeto Curricular de Sala da Instituição Cooperante 2013 / 2014

Regulamento Interno da Instituição Cooperante 2013 / 2014