

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO ESCOLA
– FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Bárbara Irene da Costa Barbosa

Orientação: Doutora Maria Clara Guedes Vaz Craveiro

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

Porto, 2015

Aos meus pais,
Gracinda e Luís,
E ao meu irmão,
Filipe

*A criança
Toda a criança.
Seja de que raça for,
Seja negra, branca, vermelha, amarela
Seja rapariga ou rapaz.
Fale a língua que falar,
Acredite no que acreditar,
Pense o que pensar,
Tenha nascido seja onde for;
Ela tem direito [...]
[...] A crescer e todos temos de a ajudar!
Os pais, a escola, todos nós!
E vamos ajudá-la a descobrir-se a si própria e os outros.
[...] Isto chama-se educar:
Saber isto é aprender a ensinar.*

(Araújo, 2008)

RESUMO

O Relatório apresentado é resultado de um caminho de prática pedagógica realizado ao longo do ano letivo 2014-2015.

Assim, são revelados os resultados de um percurso de investigação, no qual se procurou refletir de que forma é a relação existente entre os três agentes da educação: escola, família e comunidade.

Ao longo do relatório é debatida a teoria em relação com a prática pedagógica no jardim de infância, destacando o papel da educadora de infância e da família, mais concretamente dos pais. Por fim, apresentamos um conjunto de atividades desenvolvidas no jardim de infância com objetivo de desenvolver a participação da família no jardim de infância para o progresso educativo da criança.

Palavras-chave: Jardim de Infância, Currículo, Envolvimento Parental, Participação da Família.

ABSTRACT

The present report is a result of a path of pedagogical practice during the school years 2014 – 2015.

In that way, the results were revealed from a course of investigation in which we reflected the existing relation between three education agents: school, family and community.

Through the report it is debated the theory with the pedagogical practice in kindergarten highlighting the role of the educator and the family, specially parents. Lastly, we present a set of development activities on kindergarten with the purpose of developing the family engagement on kindergarten for the educative progress of the child.

Key – words: kindergarten, Curriculum, Parental engagement, Family Participation

AGRADECIMENTOS

É com enorme gosto que exponho aqui o mais profundo e sincero agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste relatório de estágio possível e estiveram presente ao longo desta caminhada.

Primeiramente gostaria de agradecer à Doutora Clara Craveiro, orientadora deste relatório de estágio, o meu muito obrigado pelo profissionalismo, empenho e disponibilidade com que me orientou.

Gostaria ainda de agradecer:

À minha família pelo apoio incondicional que sempre me deram em todos os momentos, ao meu pai Luís e à minha mãe Gracinda pelo esforço que tiveram para me formar, ao meu irmão Filipe que me ajudou imenso e que teve sempre uma palavra de alento quando me assolavam momentos de dificuldades.

À educadora Alcina que recebeu-me de braços abertos e com quem eu aprendi bastante ao longo do ano.

À auxiliar Marta pelo afeto, amizade, alegria e aprendizagem.

Às crianças da sala 3/4 anos por tudo o que eu aprendi com vocês, pelo carinho, beijinhos, amizade e alegria.

À instituição por me ter recebido com muito carinho e proporcionado um ano magnífico.

Às minhas colegas de estágio, Inês Ribeiro e Catarina Graça pelo trabalho de equipa, amizade e interajuda.

Aos meus amigos e parceiros de faculdade, Carmen Jardim, Mafalda Andrade e Bruno Azevedo, por este ano de vida académica.

Por último, à Ana Barros e Mafalda Cunha amigas que estiveram sempre presentes neste meu percurso.

ÍNDICE

Introdução	9
1. Enquadramento teórico	11
1.1. Conceção de educar e de educação	11
1.2. Perspetivas sobre o futuro	13
1.3. Metodologias de intervenção educativa	14
1.3.1. Modelo Curricular High-Scope	15
1.3.2. Modelo Pedagógico Reggio Emilia.....	17
1.3.3. Movimento da Escola Moderna	19
1.3.4. Metodologia do Projeto	20
1.4. A Relação Escola-Família na Educação Pré-Escolar	21
2. Metodologias de investigação	28
2.1. Opções Metodológicas.....	29
2.2. Técnicas de investigação	29
3. Contexto organizacional	32
3.1. Caracterização da Instituição.....	32
3.1.1. Regulamento Interno.....	33
3.1.2. Plano Anual de atividades	33
3.1.3. Projeto Educativo	34
3.1.4. Projeto Curricular de Escola.....	35
3.1.5. Projeto Curricular de Sala	35
3.2. Caracterização do meio	35
3.3. Caracterização das famílias.....	36
3.4. Caracterização das crianças.....	37
3.5. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade.....	40
4 – Intervenção e exigências profissionais.....	42
Considerações finais.....	49
Bibliografia	51

Legislação.....	52
Sitografia.....	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Fotografias da prática pedagógica	
Anexo II – Gráficos	
Anexo III – Questionário ao Encarregados de Educação	
Anexo IV – Cronograma	
Anexo V – Perfil de Implementação do Programa	
Anexo VI – Entrevista à Educadora Cooperante	
Anexo VII – Gráficos dos questionários aos Encarregados de Educação	
Anexo VIII – Projeto “Cavalos”	
Anexo IX – Registos de atividades	
Anexo X – Registo de incidente crítico	
Anexo XI – Registo Contínuo	
Anexo XII – Portfólio da Criança	
Anexo XIII - Convívios	

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação é referente ao percurso de Prática de Ensino Supervisionada, decorrido ao longo do ano letivo 2014/2015, num momento de observação, cooperação, prática e intervenção supervisionada realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na cidade do Porto.

Ao longo de toda a prática, enquanto interveniente no processo educativo, pode-se perceber que além de toda a devoção, força, afeto e carinho com que se agarra a profissão, a função de “Educar” é cada vez mais exigente por parte dos outros intervenientes educativos: família e escola. Para ser educador de infância é necessário ter o coração aberto para todas as crianças, famílias e instituição e refletir todos os dias sobre a prática pedagógica a fim de desenvolver a aprendizagem da criança em idade pré-escolar. É necessário também ter muita responsabilidade porque a educação pré-escolar é o patamar mais importante na vida de uma criança. É aquela educação que vai receber que vai traçar o futuro e constituir a personalidade dela. Por estas razões é que eu escolhi o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Ao longo do ano, tivemos oportunidades que nos possibilitaram conhecer o grupo de crianças e as suas características e, a partir desse conhecimento, fazer a escolha do tema – A Problemática da Relação Escola-Família para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em contexto de Educação Pré-Escolar. Consideramos que é uma temática importante, porque cada vez mais os pais têm menos tempo para a educação dos filhos devido à situação de crise e ao tempo que passam no seu local de trabalho. Assim, ambicionamos compreender a importância que hoje se atribui ao jardim de infância e à colaboração existente entre o jardim de infância e a comunidade educativa, na educação das crianças em idade de Educação Pré-Escolar.

Desta forma, o relatório encontra-se constituído em quatro partes fundamentais: O enquadramento teórico onde é explicada toda a parte teórica do tema relacionando com autores; as metodologias de investigação a utilizar;

o contexto organizacional da instituição, sua intervenção e a caracterização do meio, famílias e crianças; intervenção e exigências profissionais onde é relacionada a teoria com a prática pedagógica e a intervenção que é realizada com todos os intervenientes da ação educativa, a fim de, desenvolver a criança a todos os níveis de aprendizagem.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceção de educar e de educação

Ao longo dos tempos o conceito de educação foi sofrendo alterações. Numa questão etimológica a palavra educação teve proveniência do latim e sustenta diferentes significados, tais como, *Educare* que é a ação de alimentar, criar as minhas potencialidades e *Educere* que tem como significado extrair de. Nenhum ser humano consegue extrair algo de uma pessoa se esta não foi alimentada. Sendo assim, o educador alimenta e ao mesmo tempo extrai a informação da criança para poder modelá-la. Tal como Craveiro e Ferreira (2007) refere através de Dewey, “a educação não é a preparação para a vida é a própria vida” (Craveiro e Ferreira, 2007: 17). O educador tem assim um papel importante na educação da criança, porque é ele que cria as bases que sustentam cada momento educativo que a criança recolhe ao longo do seu crescimento como ser humano e ser participante na sociedade. Uma sociedade que está sempre em constante mudança e que faz com que a educação seja dinâmica e esteja em permanente desenvolvimento.

Nos dias de hoje, a educação apresenta um carater universal, isto é, todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade independentemente do meio social e económico em que estão inseridas, como refere o Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro, 1959. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97) estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997: 13). O educador tem assim, uma responsabilidade de assumir a nível profissional a educação da criança de modo a proteger, dar-lhe um tratamento especial e a possibilidade de resposta imediata às necessidades que comprometem o cuidar, tratar e proteger a criança de modo abrangente. Esta educação deve ser sempre aliada com a educação da família, por isso a importância da relação

escola/família/comunidade para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A autora Vasconcelos (2007) salienta 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 reconstrução 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.

(Vasconcelos, 2007: 112)

Pois, cada criança é um ser único, individual, com interesses próprios e motivações sobre a qual o educador, deve durante a sua prática, orientar, proteger e cuidar, dando resposta às suas necessidades específicas. As autoras Craveiro e Ferreira (2007) mencionam 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)

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

Numa forma de orientar o educador, na educação Pré-Escolar ao invés de conteúdos programáticos existem um conjunto de orientações curriculares para a educação Pré-Escolar. Pois, “as Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, OCEPE, 1997: 13). Assim, compete ao educador conduzir todo o processo educativo e estimular a criança para aprendizagens futuras.

A par disto, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância, menciona 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 de modo a servir de base ao planeamento e à avaliação; o planeamento para que haja aprendizagens significativas e diversificadas o que leva a 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, OCEPE, 1997: 25-28).

Segundo o Decreto-Lei sobre o perfil específico de desempenho profissional,

Na 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 no241/2001 de 30 de Agosto)

Deste modo, o educador torna-se essencial para as crianças, pois em parceria com os pais, oferecem às crianças situações de aprendizagem, convertendo-se em mediadores e auxiliares na construção da identidade, da educação de cada criança.

1.2. Perspetivas sobre o futuro

Todo o ser humano deve viver integrado numa sociedade e, para isso é necessária a presença de regras, princípios e valores pelos seus participantes. Por isso, os profissionais da educação devem preparar as crianças para serem cidadãos com valores morais e educativos.

Segundo Craveiro e Ferreira (2007),

[...] no jardim de infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade.

(Craveiro e Ferreira, 2007: 16)

Assim, o educador deve trabalhar com a criança os princípios e valores a fim de prepará-la para a vida futura de forma a integra-la na sociedade atual, onde o indivíduo deverá viver segundo os seus valores e opiniões pessoais e com as regras e opiniões da sociedade a que faz parte. Deve também estimular na criança o seu espírito crítico para que seja uma criança assertiva, concreta e reflexiva. Para tal, é necessário que o educador e a família trabalhem em cooperação para desenvolver na criança o espírito de cooperação, interajuda e solidariedade para com o outro.

Todavia, o educador deve refletir constantemente sobre a sua prática para ser um profissional mais responsável e consciente dos seus atos. Só assim é que ele consegue proporcionar à criança um bom desenvolvimento a todos os níveis da aprendizagem.

Oliveira e Serrazina (2002) referem que a reflexão sobre a prática profissional

[...] é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade.

(Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1994) cit. Oliveira e Serrazinha 2002: 37)

1.3. Metodologias de intervenção educativa

Segundo a autora Oliveira-Formosinho, um modelo pedagógico pertence “ [...] a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada.” (Oliveira-Formosinho, 2013: 16)

Neste fio condutor, Gonçalves através de Oliveira-Formosinho (1998) expõe que um modelo curricular estabelece, contemporaneamente, um referencial teórico e prático. “Teórico, porque permite conceptualizar a criança e o seu processo educativo; prático, porque também serve para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a-acção.” (Gonçalves, 2008: 28)

Do ponto de vista de Spodek e Browm (2011),

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e de componentes pedagógicas de um programa, destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de

organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

(Spodek e Brown, 1998 cit. Gonçalves, 2008: 28)

Contudo, um modelo pedagógico processa as divergentes dimensões da pedagogia como o espaço, o tempo, os materiais, as interações, a observação, a planificação e avaliação, as atividades e os projetos e a organização e dos grupos. O contexto onde a equipa pedagógica está inserida apoia-se em quatro modelos curriculares no processo de desenvolvimento da aprendizagem, contemplados e articulados entre si. São eles, o modelo curricular High-Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o modelo curricular Movimento de Escola Moderna e a Metodologia de Projeto.

1.3.1. Modelo Curricular High-Scope

O modelo curricular High-Scope surgiu através de uma equipa que trabalhava com crianças com dificuldades. Os princípios básicos deste modelo emergem no processo de planear-fazer-rever.

Através da aprendizagem pela ação as crianças vivem experiências diretas e imediatas e retiram delas um conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. Assim, através do envolvimento em experiências-chave promovem o crescimento em todos os domínios da aprendizagem. O papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam às crianças iniciar experiências de aprendizagem. O adulto cria estas ocasiões no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou antecipadamente. O coração conceptual do modelo, apoia-se em quatro pilares fundamentais, são eles: a ação direta sobre os objetos; a reflexão sobre as ações; a motivação intrínseca; e o espírito de experimentação.

Segundo David Weikart (1995),

As experiências-chave levam as crianças, por exemplo, a fazer-de-conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, a construir relações com as crianças e adultos, a expressar criatividade através do movimento, da canção, da classificação e do emparelhamento, da contagem, do encaixe e da separação de objectos ou, mesmo, da antecipação de acontecimentos. A extensão com que os adultos apoiam as iniciativas das crianças e compreendem as suas acções em

termos de experiências-chave determina o sucesso dos adultos na implementação da abordagem pré-escolar High/Scope. É bem saliente que as experiências de aprendizagem pela acção influenciam cada aspecto do nosso trabalho com as crianças e formam o centro do currículo pré-escolar.

(Hohmann & Weikart, 2011: 5 e 6)

Os autores Mary Hohmann e David Weikart (2011) referem que “a aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011: 6) Assim, o educador deve desenvolver um clima de apoio positivo, onde ocupe a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança, passadas para as crianças, para criação de relações verdadeiras, para o apoio nas brincadeiras e para a resolução de problemas.

Relativamente ao espaço, este deve ser estruturado em áreas de interesse bem identificadas e flexíveis, assim como os materiais devem ser atraentes, diversos, móveis, organizados e guardados de forma visível e acessível. Também deve conter áreas de trabalho com fronteiras, e umas com mais espaços do que outras, conforme a atividade a desenvolver nessa área. Todas as áreas da sala devem permitir a autonomia, promover a capacidade de iniciativa e ajudar a estabelecer relações entre as crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho, a rotina diária do Modelo High-Scope “é constante, estável e portanto, previsível pela criança.” (Oliveira-Formosinho, 2013: 87) É caracterizada como uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntos. Num ambiente de High-Scope a equipa pedagógica constrói uma rotina diária a partir dos seguintes segmentos temporais: Planear-fazer-rever, tempo em pequenos grupos, tempo em grande grupo, tempo de recreio, tempos de transição, alimentação e descanso. Assim, permite criar uma maior oportunidade para todas e cada uma das crianças, porque sem rotinas o educador tende a centrar-se somente em algumas crianças.

Mary Hohmann e David Weikart (2011) referem que “avaliar na abordagem High-Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.” (Hohmann & Weikart,

2011: 9) Portanto, a avaliação pressupõe um processo de recolha de informação, de observação contínua e diária, através de instrumentos de avaliação (por exemplo: Registo de Observação da Criança e o Perfil de Implementação do Programa). Também exige um planeamento cuidado que envolve trabalho de equipa.

1.3.2. Modelo Pedagógico Reggio Emilia

O modelo pedagógico de Reggio Emilia evidencia-se na expressão das “cem linguagens” da criança e na aprendizagem através do relacionamento, da comunicação e participação da criança.

Este modelo desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, segundo Oliveira-Formosinho é um “sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia.” (Oliveira-Formosinho, 2013: 114).

Para Reggio Emilia as crianças da educação pré-escolar podem usar o que chamam de linguagens gráficas para registar suas ideias, observações, recordações e sentimentos.

As crianças são também envolvidas em muitas atividades, além do trabalho em projetos. A possibilidade para uma ampla série de jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas e atividades ligadas à arrumação pessoal, estão disponíveis diariamente a todas as crianças.

Segundo a autora Oliveira-Formosinho, Reggio Emilia acredita que,

[...] a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo. Os acontecimentos não são estáticos, permitem, em geral, a aquisição de novos conhecimentos através de ações que envolvem planejar, coordenar ideias e fazer abstrações.

(Oliveira-Formosinho, 2013: 115)

Quanto ao planeamento, este é compreendido no sentido de elaboração e organização do espaço e dos materiais, das situações e dos

momentos de aprendizagem. Reggio Emilia considera importante a utilização dos pares e os trabalhos em pequeno e em grande grupo para o desenvolvimento cognitivo da criança. Para tal é necessário que o espaço seja adequado para o grupo poder dialogar e trabalhar em cooperação.

Tal como refere Gandini e Forman (1999),

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e efetuando dramaticamente a qualidade das nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas.

(Greenman, 1988 cit. Edwards, Gandini e Forman, 1999: 156)

Assim, o ambiente é encarado como algo que educa a criança, por isso precisa de ser flexível. Deve estar sempre em constante modificação pelas crianças e pelos educadores a fim de ser responder às necessidades do grupo e serem protagonistas na construção do seu conhecimento. Todos materiais não são vistos como elementos cognitivos passivos mas, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos.

Segundo Gandini e Forman (1999),

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isto contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

(Malaguzzi, 1984 cit. Edwards, Gandini e Forman, 1999: 157)

Por fim, Reggio Emilia considera que as rotinas devem proporcionar às crianças um equilíbrio entre as atividades individuais, de pequeno e grande grupo. Deve também incluir visitas de estudo ou passeios ao exterior para observar tópicos para os projetos em desenvolvimento e que estão na base debates.

1.3.3. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna caracteriza-se como uma área de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática. Neste modelo tudo gira em torno do grupo. Ou seja, a aprendizagem é centrada na heterogeneidade do grupo, nos seus saberes, na sua cultura, dinâmica e diversidade.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996),

[...] as crianças assumem-se como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expansão e a atitude crítica.

(Oliveira-Formosinho, 1996 cit. Gonçalves, 2008: 44)

A organização do espaço é realizada de modo a que tenha um ambiente agradável e estimulante, e de maneira a que os materiais estejam acessíveis às crianças, para que possam trabalhar de forma autónoma e responsável em cooperação. Evita-se infantilizar os espaços procurando criar ambientes parecidos com a realidade. As paredes são aproveitadas como expositores permanentes das produções realizadas pelas crianças e do conjunto de mapas e registos que ajudam na planificação, gestão e avaliação educativa.

Relativamente ao tempo, este distribui-se por duas etapas distintas: de manhã é centrado fundamentalmente no trabalho ou atividade eleita pelas crianças, em que educador apoia discretamente a criança; de tarde, realiza-se sessões integrais de informação e de atividade cultural, dinamizadas pela comunidade educativa, família, crianças ou educadores.

Gonçalves (2008) refere que,

[...] a adoção de uma rotina diária é fundamental, pois só com uma estrutura organizativa que proporcione a estabilidade se torna possível manter um ambiente securizante, necessário para que as crianças invistam cognitivamente.

(Gonçalves, 2008: 47)

O movimento da Escola Moderna considera o sistema de avaliação integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação, onde é dado um maior ênfase aos momentos de reunião em grupo.

Segundo Bruner (1972),

[...] esta necessidade de comunicar ao grupo os processos e os resultados dos projectos desenvolvidos dá um sentido imediato às aprendizagens e ajuda a estruturar o conhecimento [...].

(Gonçalves, 2008: 47)

1.3.4. Metodologia de Projeto

A Metodologia de Projeto caracteriza-se por ser uma

[...] criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos comuns, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.

(Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008 cit. Oliveira-Formosinho, 2013: 29)

Assim, compete ao educador organizar o ambiente educativo, escutar, observar a criança e documentar o seu desenvolvimento para poder compreender e responder, alargando os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. A aprendizagem desenvolve-se assim em encontros culturais de crianças e adultos.

Nesta metodologia o ambiente educativo é pensado como um “processo em progresso” (Oliveira-Formosinho, 2013: 43), porque o objetivo principal é a inclusão de todas as crianças e a resposta a cada uma delas. Assim, o espaço tem que ser um lugar organizado e flexível para a aprendizagem, um lugar de bem-estar, que proporcione alegrias, prazer, que seja amigável, seguro e lúdico. Para isso, é essencial que a organização do espaço possua materiais visíveis, acessíveis e etiquetados de forma a passar mensagens implícitas à criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013),

[...] os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com o bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis.

(Oliveira-Formosinho, 2013: 45)

Relativamente ao tempo pedagógico, a organização do dia e da semana é realizada numa rotina diária em que respeita os ritmos das crianças,

tendo em consideração o bem-estar e as aprendizagens, agrupando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo.

Na metodologia do projeto, a planificação tem como objetivo criar momentos em que as crianças têm oportunidade de se escutar e escutar os outros. O papel do adulto é o de criar espaço para que a criança possa se escutar a si própria e comunicar com o grupo.

1.4. A Relação Escola-Família na Educação Pré-Escolar

Nos dias de hoje, a educação pré-escolar é cada vez mais importante para o desenvolvimento da educação do ser humano, ou seja, mais determinado na medida em que

[...] deve promover a criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo [...].

(Marchão, 2012: 36)

Desta forma, ambiciona-se que a educação pré-escolar ofereça às crianças espaços educativos para poderem alcançar experiências para o seu desenvolvimento da aprendizagem, considerando as suas características e necessidades.

Segundo a Organização da Componente de Apoio à Família “a criança é sujeito e não objecto do processo educativo, desempenhando um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”. (Ministério da Educação, OCAF, 2012: 19)

Ao longo dos tempos, a educação pré-escolar começou a ser vista como um apoio e um seguimento da educação oferecida pela família, tendo também como finalidade a igualdade de oportunidades no que diz respeito à entrada para o jardim de infância, devendo ser um local de bem-estar e segurança para as crianças.

Segundo a Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro, considera a educação pré-escolar, “[...] a primeira etapa da educação básica no processo

de educação ao longo da vida estabelecendo que as instituições de educação pré-escolar proporcionam actividades educativas e de apoio à família”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) consideram algumas estratégias possíveis para incrementar na relação do jardim de infância com a família. Por exemplo: o educador deve criar uma boa comunicação com os pais através de conversas informais e/ou formais; os pais devem participar em actividades educativas e/ou lúdicas delineadas pelo educador para o grupo ou então, actividades sugeridas por eles; o educador deve dar valor aos saberes dos pais e às experiências que possibilitam desenvolver o trabalho dos pais com as crianças; o educador deve ter em atenção que, muitas das vezes, os pais não se valorizam a eles próprios, ou seja, acham que o seu contributo pouco ou nada servirá para o enriquecimento das crianças e, nesta altura, o educador deverá incentivar os pais a participar, valorizando ele mesmo, as intervenções dos pais.

Um problema ainda existente nalguns jardins de infância é a negação da participação dos pais na construção do projeto educativo do jardim de infância, bem como no projeto pedagógico que o educador constrói para o seu grupo de crianças. Esta participação está prenunciada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997): “ [...] os pais e os outros membros da comunidade podem também participar no projeto educativo do educador [...] ” (Ministério da Educação, OCEPE, 1997: 45)

Esta estratégia é pelo facto de a família, ter a função da primeira educação da criança, ou seja, a família é vista como o principal espaço educativo.

Segundo Talaia (1999), citado por Magalhães (2007: 191-192), existe uma representação relativamente à relação dos pais que impedem o envolvimento e ajudam ao afastamento da relação com o jardim de infância. De acordo com o autor, os pais podem ser considerados:

- “Pais como clientes vulneráveis” - Do ponto de vista dos educadores, estes pais são frágeis e precisam de ajuda.

- “Pais como pacientes” - Alguns profissionais da educação não têm a afetividade para lidar com a diferença e isso leva a que os pais que têm

crianças com necessidades educativas especiais sejam eles também vistos como necessitados.

- “Pais como responsáveis da condição do filho” - Muitas vezes o educador em vez de procurar soluções sem culpabilizar os pais, fá-lo de maneira a reforçar esse sentimento de culpa.

- “Pais como menos inteligentes” - Neste caso, as suas ideias não são aceites pelos educadores por considerarem que as ideias dos pais não têm contributos positivos para o desenvolvimento da criança.

- “Pais como adversários” - Por vezes, a experiência negativa com pais influencia o educador a generalizar a situação, levando-o a não ser otimista e a rejeitar, tanto quanto possível, a relação com a família.

Por estas razões é que uma das funções do educador é dar continuidade à educação que a criança colhe no seu seio familiar, mas, para isso, é necessário que o educador conheça o contexto familiar de cada criança para que possa agir conforme as necessidades de cada uma. Deste modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, salientam que “ [...] os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com a família [...] ” (Ministério da Educação, OCEPE, 1997: 22).

Assim, a família tem variadas utilidades a nível cultural, social e biológico, no que respeita ao seu papel na vida da criança e que aumentam o seu desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Knobel (1992),

A família é um dos grupos primários e naturais da nossa sociedade, nos quais o ser humano vive e consegue se desenvolver. Na interação familiar, que é prévia e social [...], configura-se bem precocemente a personalidade, determinando-se aí as características sociais, éticas, morais e cívicas dos integrantes da comunidade adulta [...].

(Knobel, 1992, cit. Baltazar, Moretti & Baltazar, 2006: 29)

É no seio da família que a criança tem possibilidade de se desenvolver nos primeiros anos de vida pois,

[...] é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem [...].

(Ministério da Educação, OCEPE, 1997: 49)

Deste modo, a família é considerada como os primeiros educadores, tendo como dever acompanhar as crianças no seu desenvolvimento.

Atualmente, as crianças permanecem muito tempo no jardim de infância, devido, muitas das vezes, às condições de trabalho a que os pais estão sujeitos. Esta longa permanência no espaço educativo, deve ser acompanhada de uma maior relação entre o jardim de infância e a família de modo a fortalecer a educação das crianças. A importância dada à participação da família no jardim de infância, espelha-se no facto de que “ [...] família e educação são dois termos indissociáveis [...] ” (Barbosa, 1988 cit. Villas-Boas, 2001: 82), devendo oferecer situações que promovam aprendizagens significativas para as crianças.

Para que a família coopere com o jardim de infância é necessário que haja uma boa relação entre os dois. Neste caso, a instituição tem um papel fundamental no que respeita à ligação com a família e com a comunidade, pois havendo uma boa relação entre a instituição educativa e a família, mais fácil se torna a colaboração e a participação, em atividades, no jardim de infância.

Segundo Sena (1999),

A escola sem a família não funciona. Se este princípio constitui um dado adquirido, inquestionável, o inverso não é menos verdadeiro. A família necessita da escola, precisa de a conhecer, e de colaborar com ela para educar convenientemente os seus filhos. É numa interação criativa, na procura de renovadas respostas a esta necessidade de colaboração, que se encontra, em grande parte, o sucesso educativo.

(Sena, 1999: 11 e 12)

Ao longo dos tempos apercebemo-nos que a participação da família em contexto de jardim de infância é mais usual, do que a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, compete ao educador ter um papel igualmente importante ao dos pais, pois ambos compreendem a criança, tendo informações que podem trocar para que possam ajudá-la no seu desenvolvimento da aprendizagem.

A importância da participação dos pais prolonga-se a vários aspetos que se incluem na vida do jardim de infância. É importante que os pais participem em atividades como do projeto de sala, a organização de festas e atividades do dia-a-dia do jardim de infância.

A investigadora norte-americana Joyce Epstein (Sanders & Epstein, 1998) desenvolveu a teoria da sobreposição das esferas de influência. O princípio fundamental desta teoria é que a escola, a família e a comunidade partilhem propósitos comuns para as crianças, principalmente o sucesso educativo, os quais são eficazmente atingidos se houver uma conjugação de esforços e intervenção coordenada.

O modelo de Epstein (1997) aparece assim, com três esferas sobrepostas caracterizadas como sendo a família, escola e comunidade.

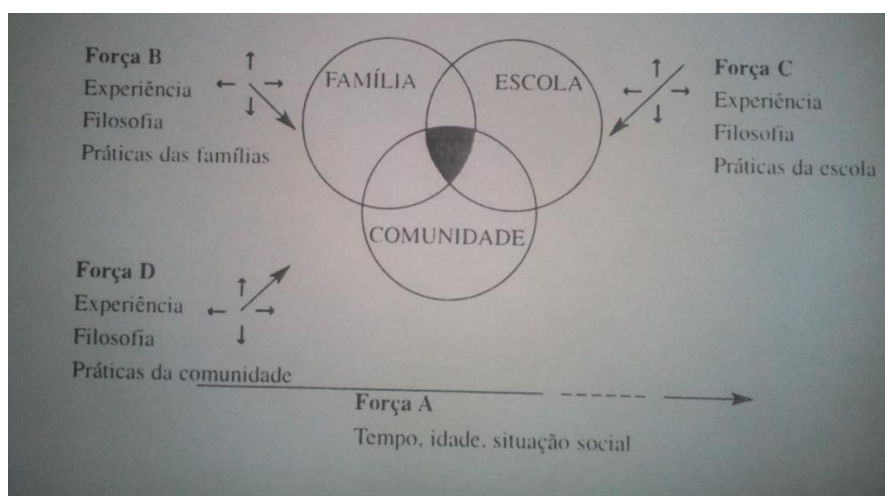


Figura 1 – Sobreposição de esferas de influência entre a família, escola e comunidade na aprendizagem. (Extraído de Davies, 1992 cit. Villas-Boas, 2001: 96)

Analisando a figura 1 compreendemos que a área de sobreposição das esferas em causa corresponde à articulação entre elas. Quanto maior for a sobreposição, maior será a articulação. Como este espaço é comum, tem que ser gerido como tal, tendo em conta os interesses, os auxílios e as necessidades de todos os intervenientes. Trata-se assim de “uma zona de negociação constante”. (Villas-Boas, 2001: 97) É importante referir que primeiro deve-se saber qual é o grau de sobreposição existente entre as esferas de influência para que, essa sobreposição possa depois ser ampliada e desenvolvida a cada momento.

Epstein (1997) desenvolveu também uma tipologia de colaboração entre escola, família e comunidade. Este instrumento assimila vários conceitos fundamentais e define seis tipos de envolvimento, todos diferentes mas de

igual importância. Este instrumento permite fazer um diagnóstico da situação existente numa sala, escola, agrupamento; uma verificação dos tipos de colaboração já constituídos; uma reflexão sobre as dificuldades que se colocam à colaboração pretendida; uma análise dos recursos existentes.

Assim, são delimitados os vários tipos de colaboração entre escola, família e comunidade e são apresentados algumas sugestões a fim de melhorar a relação entre o jardim de infância e a comunidade educativa.

Tipo 1 – Funções parentais – Consiste na ajuda que a escola pode prestar às famílias no sentido de lhes proporcionar assistência necessária nas funções parentais básicas, como, por exemplo, a atenção ao bem-estar, à alimentação, à higiene, à autoestima, ao desenvolvimento de comportamentos sociais adequados.

Tipo 2 – Comunicação – Este tipo refere-se a uma obrigação básica da instituição que é a sua responsabilidade em comunicar com as famílias das crianças, no sentido de informar acerca dos projetos e programas escolares, do desenvolvimento da criança, das atividades a serem desenvolvidas, entre outros. Esta comunicação pode ser realizada através de atendimentos individuais, com reuniões de pais e telefonemas.

Tipo 3 – Voluntariado - Trata-se de atividades em que a família disponibiliza uma parte do seu tempo e dos seus talentos para apoiar a escola, os educadores e crianças. Contribuem para facilitar o contacto entre a equipa pedagógica, promovendo um melhor conhecimento entre todos e um maior sentimento de há vontade dos familiares na escola.

Segundo Epstein (1997) “voluntários não são só os que vão à escola, são todos aqueles que apoiam os objectivos da escola e aprendizagem dos alunos” (Epstein, 1997 cit. Villas-Boas, 2001: 139).

Tipo 4 – Aprendizagem em casa - Compreende atividades em que a escola ajuda os pais a melhorarem as suas competências de acompanhamento das atividades dos filhos em casa, aprendendo a monitorizar e a apoiar o seu trabalho escolar.

Tipo 5 – Tomada de decisões – Esta forma de envolvimento é referente ao papel que os pais e a comunidade podem realizar nas estruturas

educativas de decisão e de consulta através da sua participação em conselhos pedagógicos e associações de pais. Assim, a tomada de decisões deve ser vista como um processo de parceria em que são trocados pontos de vista e se tomam decisões em função dos objetivos definidos. Contudo, é papel da instituição escolar informar os pais sobre os problemas existentes a fim de, melhorar as condições escolares.

Tipo 6 – Colaboração com a comunidade – Compreende atividades de identificação das necessidades da instituição e dos recursos existentes na comunidade para as satisfazer, com o posterior estabelecimento de parcerias. Esta colaboração com a comunidade permite às crianças desenvolverem atividades extracurriculares e ter a possibilidade de contactar com a comunidade educativa.

Contudo, para que haja um maior envolvimento entre o jardim de infância e a família/comunidade é necessário que a escola desenvolva estratégias de aproximação. Assim, Hohmann & Weikart (2011) estabeleceram estratégias para apoiar o envolvimento das famílias:

- a) Conhecer-se a si Próprio e às Raízes, Crenças e Atitudes da sua Família – Fazer uma lista de origens da família; examinar os “quês”, os “comos” e os “porquês” de cada família; estar consciente dos filtros pessoais.
- b) Descobrir, com as Crianças e com as Famílias, os Estilos e Tradições que lhes São Próprios – Levar a cabo visitas às residências das famílias; integrar as visitas à família nos programas educativos pré-escolares; participar na vida da comunidade; observar atentamente cada criança em cada dia; acompanhar e envolver as famílias.
- c) Criar Relações Positivas Consigo mesmo e com os Outros – Aceitar e confiar nos outros; valorizar as diferenças entre as pessoas; centrar a atenção nas qualidades das pessoas; comunicar de forma clara e honesta.
- d) Potenciar o que há de Melhor em cada Criança – Evitar rotular e estereotipar as crianças e as famílias; ver cada criança como capaz; acreditar que cada criança será bem sucedida.

2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A partir do momento em que pensamos em realizar uma investigação, devemos ter em ponderação alguns procedimentos para a execução da mesma.

Primeiramente importa explicar o que é uma investigação. Quivy & Campenhouldt (1992) mencionam que,

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.

(Quivy & Campenhouldt, 1992: 31)

A investigação neste relatório de estágio, tem por base compreender a relação existente entre a educadora e a família do grupo observado e procurar dar resposta à problemática presente.

A investigação é essencial para percebermos alguns comportamentos, atitudes, formas de pensar ou estar, levando sempre ao conhecimento e a uma transformação, logo a uma intervenção. A investigação na área da educação é um meio fundamental para uma intervenção educativa sendo por fim traduzida em práticas e atitudes, ajudando assim para uma educação de qualidade.

Assim, de maneira a compreender este estudo, situado na instituição de estágio, clarificamos os seguintes objetivos.

Como objetivo geral:

- Perceber a relação existente entre a escola - família na instituição cooperante de estágio.

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar a relação existente entre a educadora e a família;
- Intervir na relação entre educadora – família a fim de beneficiar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

2.1. Opções Metodológicas

Antes de iniciar uma investigação, o investigador deve observar e conhecer o contexto através da análise dos diversos documentos da instituição como, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Regulamento Interno.

A observação é uma das principais formas de investigação educacional. Ela permite obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças e informar o educador sobre eventuais modificações a implementar no ambiente educativo.

Hohmann e Weikart (2011) referem que,

Através da observação e da interação os adultos aprendem a conhecer as crianças. Vêem-nas e ouvem-nas de perto conforme trabalham e brincam com elas para descobrir aquilo que as interessa, o que prende a sua atenção e o que compreendem sobre o mundo.

(Hohmann e Weikart, 2011: 141)

Por isso, a importância de observar as crianças quando estas estão envolvidas nas atividades normais do dia-a-dia, nas áreas, nas suas brincadeiras e jogos, nas conversas que têm uns com os outros, ou seja, é fundamental observar as crianças num contexto de relação e interação com os outros.

Contudo, a observação não tem sentido se não for registrada, analisada, interpretada e refletida cuidadosamente pelo educador.

2.2. Técnicas de investigação

Para a realização dos registos de observação utilizam-se, fundamentalmente, quatro técnicas que ajudaram no processo de recolha de dados, análise, interpretação e reflexão, tais como: o registo de incidente crítico, o registo contínuo, os portfólios da criança e o programa de intervenção pedagógica.

O registo de incidente crítico tem como vantagens a facilidade de execução e a enorme riqueza de dados e informações. Pois, “ (...) o

observador observa e regista os comportamentos ou acontecimentos sempre que ocorram” (Parente, 2002: 182). Neste registo o observador assinala o nome da criança, a idade e a data, descreve o incidente e por fim faz um comentário. (ver anexo X – Registo de incidente crítico)

O registo contínuo é “ (...) um relato narrativo detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem.” (Parente, 2002: 183) O observador tenta registar tudo o que sucede durante um determinado período. A vantagem deste registo é que “ (...) torna possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e complexidade dos acontecimentos no contexto natural.” (Parente, 2002: 183) Para facilitar os registos contínuos é possível recorrer à filmagem e/ou fotografia. O observador filma o acontecimento e depois descreve-o tal e qual como aconteceu. O registo fotográfico permite capturar o momento, analisando posteriormente ao pormenor a imagem. (ver anexo XI – Registo contínuo)

Os portfólios de criança são uma coletânea de trabalhos, registos, fotografias, anotações, e todas as produções significativas das crianças, que têm por objetivo facilitar e acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. (ver anexo XII – Portfólio de criança, registo 1, 2 e 3)

Como afirma Manuel Figueiredo (s/ano),

[...] a utilização desta abordagem implica uma planificação e organização rigorosas, uma revisão sistemática e regular dos trabalhos das crianças e dos portfólios e uma atenção muito especial com a seleção das actividades a propor às crianças.

(Figueiredo, s/ano: 9)

Como vantagens, os portfólios fornecem uma visão adequada do desenvolvimento da criança, possibilitam uma melhor avaliação das crianças, valorizam o trabalho e a sua evolução, possibilitam à criança ter uma opinião crítica sobre os seus trabalhos, uma vez que elas têm a possibilidade de escolher e avaliar. Enquanto para o educador este é um excelente instrumento para avaliar e conhecer cada uma das crianças.

O Perfil de Implementação do Programa (PIP) permitiu ao educador verificar quais os pontos a melhorar na sala a fim de proporcionar uma melhor

utilização do tempo, espaço e materiais por parte do grupo de crianças. (ver anexo V - Perfil de Implementação do Programa)

Para além da observação procedeu-se à realização de uma entrevista exploratória à educadora (ver anexo VI – Entrevista à Educadora Cooperante) e teve como função principal

[...] relevar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pesado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.

(Quivy & Campenhouldt, 1992: 69)

Por fim, também realizou-se um inquérito aos Encarregados de Educação das crianças com o objetivo de perceber a sua participação e envolvimento na instituição dos seus educandos. (ver anexo III – Questionário aos Encarregados de Educação)

3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização da Instituição

A presente instituição onde decorre o estágio do mestrado em Educação Pré-escolar é uma IPSS (instituto Particular de Solidariedade Social). É considerada uma IPSS porque, estabeleceu um acordo de cooperação com Centro Distrital de Segurança Social e Direção Regional da Educação do Norte, aquando da prestação de serviços vocacionados para o atendimento da criança, no âmbito da Educação Pré-Escolar.

A sua estrutura passa pelas valências de Creche, Jardim de infância e o CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres). Contém ao todo 181 crianças, sendo 14 da Creche, 89 do Jardim de Infância (21 na sala dos 3 anos; 22 na sala dos 4/5 anos; 23 na sala dos 3/4 e 4/5 anos) e 78 no CATL.

A direção da instituição é constituída por sete profissionais. A equipa abrange um diretor técnico, quatro educadoras, um coordenador administrativo, um psicólogo, quatro ajudantes de ação educativa, um ajudante de ação educativa na receção das crianças, uma trabalhadora auxiliar na entrega das crianças, uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha e uma secretária.

Relativamente ao espaço físico, encontra-se organizado com a seguinte disposição: na cave opera a cozinha, na qual se encontra entredita às crianças, por uma cerca. No rés-do-chão, um salão para receção das crianças, família e comunidade onde são afixados avisos aos encarregados de educação e todas as semanas expostos trabalhos realizados pelas crianças; três salas de atividades; sala de direção/atendimento aos encarregados de educação, a secretaria, um refeitório para as crianças e outro para os adultos; instalação sanitária para as crianças (um para o sexo masculino e outro para o sexo feminino), como também instalações sanitárias para os adultos; o polivalente (espaço utilizado para as atividades de expressão motora, recreio e televisão). No primeiro piso existe uma sala de creche e o respetivo refeitório desta valência; instalações sanitárias tanto para adultos como para crianças; um

vestiário para os educadores e outro para as auxiliares; uma sala de jardim de infância e uma sala de reuniões. Na zona exterior tem as instalações do CATL e o outro recreio.

Quanto ao espaço exterior, está equipado de forma adequada às crianças. Como por exemplo: o chão é revestido com um material sintético para prevenir riscos maiores de acidentes.

Os documentos orientadores e reguladores na prática desta instituição são: Regulamento Interno; Projeto Educativo; Plano Anual de atividades (afixado na portaria) e Projeto Curricular de Grupo, instrumentos que promovem para a autonomia das escolas.

3.1.1. Regulamento Interno

O regulamento interno é um texto normativo que integra um conjunto de regras, normas e deveres. Destina-se a administrar o funcionamento de uma instituição e a sua elaboração depende do tipo de regulamento e dos objetivos que presidem à sua execução.

Segundo o Decreto Legislativo Regional de 16 de junho, o regulamento interno,

[...] define o regime de funcionamento da unidade orgânica, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

(Decreto Legislativo Regional 12/2005/A de 16 de junho: 2)

3.1.2. Plano Anual de atividades

O Plano Anual de Atividades é um documento de organização e gestão da instituição, contextualizando as variadas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, com objetivos pedagógicos e os orçamentos previstos, sua organização e recursos, de forma a concretizar os princípios constantes do Projeto Educativo.

O Decreto Legislativo Regional de 16 de junho refere que o Plano Anual de Atividades é um,

[...] documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da unidade orgânica, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

(Decreto Legislativo Regional 12/2005/A de 16 de junho: 3)

Segundo Brito (1991), quando se prepara um Plano Anual de Atividades tem que se ter em consideração:

[...] definição dos objetivos a atingir; listagem de temas e actividades pedagógico/didáticas; identificação dos recursos humanos necessários; previsão dos recursos materiais e financeiros; calendarização das actividades; avaliação dos resultados obtidos; alterações do plano.

(Brito, 1991: 23)

3.1.3. Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento específico de cada instituição que, segundo Arribas (2004),

[...] reúne a orientação, os princípios e valores ideológicos e pedagógicos que informam a ação educativa deste. Constitui um referencial para a atuação coordenada de todos os membros da comunidade educativa, uma vez que define a personalidade de cada escola.

(Arribas, 2004: 28 e 29)

Ou seja, o Projeto Educativo é um documento fundamental da política interna de cada instituição, cujo objetivo é apresentar e explicar as linhas orientadoras da atividade educativa e o modo como se combina com as linhas da política nacional, e mostrar em que medida cada jardim de infância se propõe dar continuidade dos seus projetos e intervenções, estabelecendo assim novas metas de desenvolvimento.

Segundo Brito (1991) o Projeto Educativo deve conter alguns tópicos, tais como,

[...] concepção de Educação e Valores fundamentais a defender; caracterização geral do meio físico, social, económico e cultural onde a escola se insere; objectivos gerais de âmbito pedagógico, de âmbito administrativo, financeiro e de âmbito funcional e dos espaços; prazo de duração do projecto educativo e formas do avaliar e rever.

(Brito, 1991: 22)

3.1.4. Projeto Curricular de Escola

O Projeto Curricular de Escola é um documento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão por um período de quatro anos. Neste projeto desenvolvem-se os objetivos, formas de organização, plano de ação e modalidades de critérios de avaliação segundo os quais a escola se propõe cumprir.

Segundo o Decreto Legislativo Regional de 16 de junho o Projeto Curricular é um “ [...] documento que estabelece as orientações a seguir pela unidade orgânica em matéria de desenvolvimento curricular, avaliação e gestão pedagógica dos alunos.” (Decreto Legislativo Regional 12/2005/A de 16 de junho: 3)

3.1.5. Projeto Curricular de Sala

Segundo o circular 10/10/2007 do Ministério da Educação o Projeto Curricular de Sala é definido como

[...] documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma.

(Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

Contudo, este projeto deve ser desenvolvido ao longo do ano letivo e/ou um período de tempo e deve ir de encontro aos interesses das crianças. Também pretende dar a conhecer a organização do ambiente educativo da sala bem como as intenções educativas e curriculares.

3.2. Caracterização do meio

O meio social envolvente influencia de forma indireta a educação das crianças. Assim, constitui um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.

A instituição ao qual realizai o meu estágio está situada na freguesia de Santo Ildefonso do distrito Porto. Ao seu redor estão as freguesias de

Massarelos, Cedofeita, Lapa, Bela Vista, Bonfim, Fontainhas e Vitória. Situada no centro da cidade do Porto é uma freguesia de classe média onde residem as maiores atividades comerciais, um número admirável de serviços, os centros culturais predominantes, a tradição da difusão informativa, nomeadamente através dos jornais diários do Porto.

3.3. Caracterização das famílias

Com o intuito de caracterizar as famílias a nível económico e social, proviemos à análise das fichas individuais das crianças. Assim foi efetuado um levantamento dos dados e com a recolha desta informação foi possível compreender melhor a realidade predominante que envolve o grupo de crianças.

Assim, pode-se referir que as idades dos pais variam entre 25 e 69 anos de idade, o que estabelece uma média de idades de 40 anos. Relativamente à idade das mães, as idades variam entre os 25 e 41 anos de idade, o que conclui numa média de idades de aproximadamente 34 anos (ver anexo II – gráfico nº 1).

Relativamente à constituição do agregado familiar, na sua maioria, as crianças têm um agregado familiar constituído por 3/4 elementos (ver anexo II – gráfico nº 2). Grande parte desses elementos são os pais, pais e irmãos ou mãe e irmãos (ver anexo II – gráfico nº 7).

Quanto ao nível de escolaridade dos pais (pai/mãe), 10 dos pais frequentaram o 3ºciclo, 11 pais o 2ºciclo, 12 pais o ensino secundário, 3 pais o 1ºciclo e 2 pais o ensino superior (ver anexo II – gráfico nº 3). Podemos verificar que as profissões dos pais são variadas, mas existe um número considerável de empregadas domésticas - 6 mães (ver anexo II – gráfico nº 5 e 6). Relativamente à situação profissional dos pais, apenas 18 afirmaram estar empregados. Dos restantes, 14 estão desempregados, uma mãe é doméstica e um pai é reformado e 12 não informaram a situação profissional (ver anexo II – gráfico nº 4).

Na maioria, o grupo de crianças tem irmãos (14 crianças). Das restantes, 5 crianças são filho único e 4 não obtiveram resposta (ver anexo II – gráfico nº 8).

Quanto ao facto de as crianças dormirem ou não com os pais, podemos verificar que 12 crianças dormem com os pais e 10 não dormem, não existe informação relativamente a uma criança (ver anexo II – gráfico nº 9).

Relativamente ao tipo de habitação, grande parte dos pais vivem num apartamento arrendado (ver anexo II – gráfico nº 10). Apesar de 6 pais viverem em Santo Ildefonso e outros 6 no Bonfim, as áreas de residência assim como os conselhos a que pertencem são diversificados. Porto, Gaia, Gondomar e Maia são os locais de residência dos pais das crianças (ver anexo II – gráfico nº 11). Também podemos observar que grande parte das crianças (11 crianças) desloca-se a pé para o jardim de infância, não sendo de estranhar porque como verificamos atrás 12 crianças vivem perto da instituição (ver anexo II – gráfico nº 12).

Por fim, verificamos que grande parte das crianças (16 crianças) até às 09:00H entre no jardim de infância, sendo que as restantes chegam mais tarde (ver anexo II – gráfico nº 13). Quanto ao horário de saída, 16 crianças até às 17:00H saem do jardim de infância, permanecendo algumas crianças que vão saindo até às 18:30H (ver anexo II – gráfico nº 14).

Todos estes parâmetros observados foram de extrema importância, pois o meio envolvente condiciona, de certa forma, como atuam, reagem e se relacionam com as outras crianças e comunidade.

3.4. Caracterização das crianças

O estágio profissionalizante ocorreu na sala dos 3/4 anos num grupo de 23 crianças, nascidas entre 2010/11.

Neste grupo, dezanove crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior e quatro crianças de três anos entraram este ano letivo pela primeira vez e somente uma criança de quatro anos é que está a frequentar pela primeira vez o jardim-de-infância.

O grupo da sala azul é composto por vinte e três crianças, tendo oito de três anos e quinze de quatro anos. No grupo de crianças de três anos há três meninas e cinco meninos. Enquanto, no grupo de quatro anos há seis meninas e nove meninos.

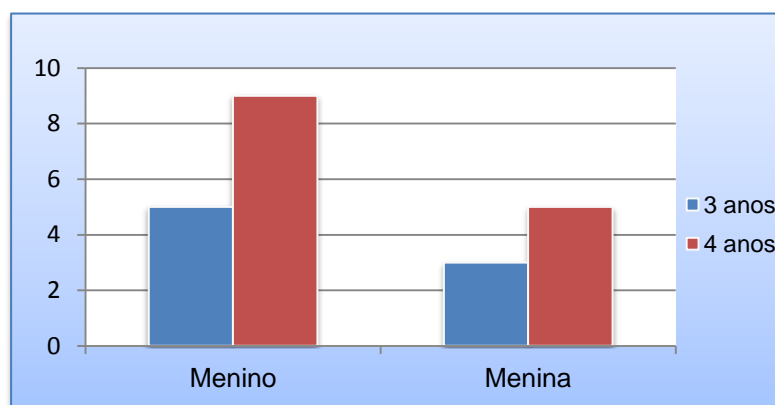


Gráfico 1 – Caracterização das crianças por grupo etário e gênero.

É importante referir que neste grupo existem crianças descendentes de famílias de várias nacionalidades.

Primeiramente importa salientar que embora estejamos perante um grupo de 3/4 anos os seus ritmos de desenvolvimento são diferentes e este desenvolvimento é notável em cada criança de forma gradual.

Em geral é um grupo assíduo, mas pouco pontual. No início do ano algumas crianças tiveram certa dificuldade em separar-se dos pais e/ou familiares à chegada ao jardim-de-infância. Uma das crianças de três anos chega sempre de chupeta, mas sem dificuldade em separar-se dela. É também um grupo autónomo na higiene e alimentação do dia-a-dia.

O grupo é bastante ativo, cooperativo e empenhado. São crianças com uma boa competência de comunicação, tanto a nível verbal como não-verbal. As crianças transmitem ainda um forte sentido de amizade e cooperação, e um grande interesse em trabalhos de grupo. Respeitam valores como solidariedade manifestando-o através da ajuda para com os colegas que revelam mais dificuldades.

Os mais novos gostam de brincar uns com os outros apesar de por vezes se desentenderem no meio da brincadeira, sendo necessário a

intervenção de um adulto. Conseguem formar pequenos grupos para brincar, mas têm alguma dificuldade em arrumar a sala e por vezes em cumprir as regras.

Neste momento as crianças já têm adquirido algumas noções espaciais como “em cima/em baixo; dentro/fora; à esquerda/à direita”. No que diz respeito às noções temporais algumas crianças também já são capazes de distinguir e identificar “dia/noite; manhã/tarde; semana; estações do ano e ano”.

Esta capacidade de distinção foi vindo a ser trabalhada diariamente através de algumas tarefas que as crianças realizam, como marcar no calendário o tempo, ver o dia do mês em que se encontram, bem como marcar a presença semanalmente ajudando-as a localizar-se no dia da semana que se encontram. Contudo ainda apresentam algumas dificuldades nestas representações. (ver anexo I, Imagem 1 – Marcação do tempo)

No que diz respeito à descoberta de si mesma, as crianças já são capazes de identificar, designar e localizar corretamente as diferentes partes do corpo humano, na maioria já conseguem também transcrever no papel através do desenho as diferentes partes constituintes do corpo humano. As crianças também identificam estas partes do corpo em atividades de motricidade e de expressão musical. (ver anexo I, Imagem 2 – Atividade de ginástica)

As crianças já são capazes de recortar, outras ainda não conseguem fazê-lo embora já peguem na tesoura de forma correta. (ver anexo I, Imagem 3 – ‘F’ a cortar flores)

Ao nível do desenho algumas crianças são bastante expressivas na produção das suas obras em diferentes materiais, desde pincéis, canetas, lápis e colagens. (ver anexo I, Imagem 4 – Colagem de lã)

É um objetivo fundamental na educação pré-escolar o desenvolvimento da linguagem oral da criança e abordagem à escrita.

As crianças da sala dos 4 anos ao longo do ano desenvolveram e enriqueceram o seu vocabulário de forma gradual, questionando a equipa em diversas situações do significado de palavras que ouviram. As crianças já

formam frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação.

Relativamente à abordagem à escrita algumas crianças reconhecem o seu nome escrito e o de alguns colegas. Deste grupo, três crianças já escrevem palavras sem recorrer à cópia. Todo o grupo também já consegue distinguir letras de números. Adoram brincar na área dos jogos a fazer montagens de puzzles e jogos de memória. (ver anexo I, Imagem 5 – ‘G’ a construir um puzzle)

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

No âmbito do estágio final, foi proposto às estagiárias que intervissem na instituição, de forma ativa, tendo em consideração o melhoramento de algum aspeto prioritário. Assim, no decorrer de uma planificação conjunta, em conversas com a equipa pedagógica da instituição, através da análise que realizamos das propostas de intervenção de anos anteriores, abordamos este tema, explorando as diversas hipóteses.

Como plano de intervenção ao longo do ano letivo 2014/2015, o grupo das três estagiárias, conjuntamente com o apoio de toda a equipa pedagógica da instituição propõe-se a realizar, a dinamização de manhãs recreativas e a dinamização de horas de recreio após a hora do almoço.

Na realização da planificação (ver anexo IV - Cronograma) delineamos os seguintes objetivos:

- Proporcionar às crianças sessões de atividades diversificadas, para que a hora do recreio (a seguir ao almoço) seja mais prazerosa;

- Dinamizar atividades com as crianças da instituição proporcionando momentos de diversão, de modo a envolver toda a comunidade educativa no projeto;
- Proporcionar momentos lúdicos que motivem as crianças a comer de forma autónoma.

Dado em anos anteriores algumas das intervenções não terem sido concretizadas com sucesso e para se conseguir fazer algo de qualidade, as estagiárias decidiram apostar ao nível da socialização e animação das manhãs recreativas, como também da hora de recreio a seguir ao almoço, afastando assim as crianças da televisão e proporcionando-lhes momentos dinâmicos, divertidos e de puro prazer.

4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

No início do ano letivo efetuou-se uma caracterização do grupo e das famílias bem como uma análise do Projeto Curricular de Sala.

A análise dos dados da entrevista à educadora permitiram perceber que no dia a dia, conversa com os pais em caso de as crianças apresentar sintomas de doenças, indisposição, entre outros. Raramente pede a colaboração dos pais a não ser em algumas atividades como o dia da mãe, pai, entre outros. A instituição este ano letivo pediu sugestões de melhoramento aos pais apenas como contributo para a reformulação do Projeto Educativo. (ver anexo VI – entrevista à educadora cooperante)

Análise dos questionários aos encarregados de educação:

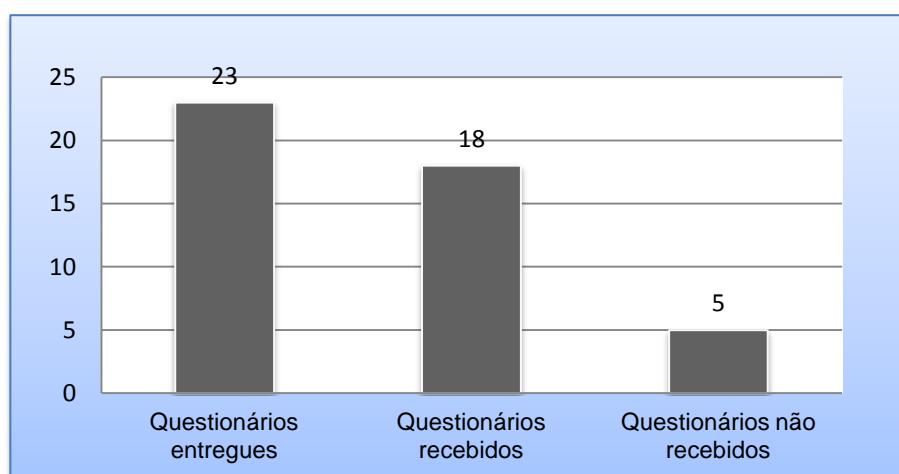


Gráfico 1 – Número de questionários aos encarregados de educação.

Verificamos no gráfico 3 que dos 23 questionários que foram entregues pela estagiária aos encarregados de educação, esta recebeu 18 questionários. São estes 18 questionários que passamos a analisar.

As primeiras questões realizadas no questionário são referentes ao grupo etário, estado civil e habilitações literárias, interligado com a situação profissional. (ver anexo VII – gráficos 15, 16 e 17) Podemos verificar nestes três gráficos que os encarregados de educação estão num grupo etário jovem-adulto e que 9 encarregados de educação encontram-se casados.

Relativamente às habilitações literárias 7 dos encarregados de educação tem o 12º ano concluído, enquanto 6 têm entre o 4º ano e o 9º ano de escolaridade concluídos (os restantes não responderam). Comparando os resultados das habilitações literárias notamos que 10 encarregados de educação têm emprego e 1 é estudante universitário.

Quanto à deslocação ao jardim de infância, todos os encarregados responderam que se deslocam diariamente. (ver anexo VII – gráfico 18)

Depois, podemos verificar no seguinte gráfico que nas circunstâncias a que costumam deslocar-se ao jardim de infância, todos os encarregados de educação responderam que se deslocavam para ir levar ou buscar o filho. Desses 18, 6 encarregados de educação também falam com a educadora, 9 vão para a reunião de pais e 8 vão para participar nas atividades propostas pela educadora.

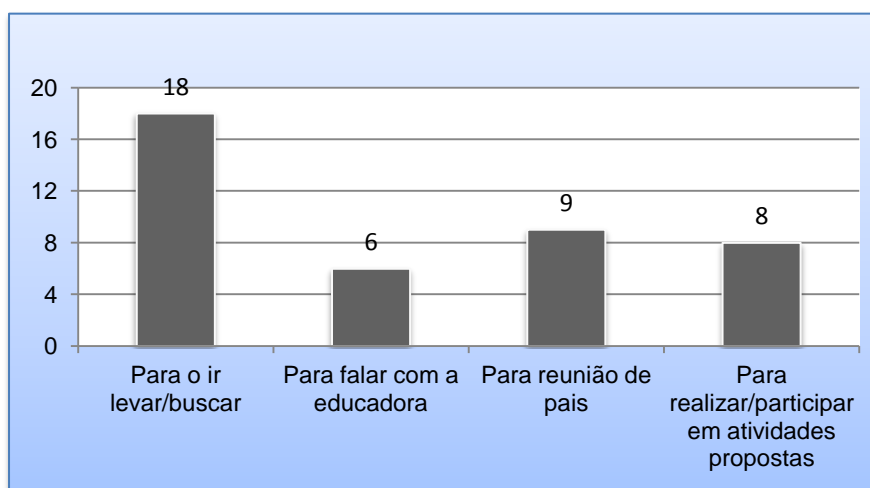


Gráfico 2 – Circunstâncias em que os encarregados de educação se deslocam ao jardim de infância.

Seguidamente, a maioria dos encarregados de educação referem ter uma boa relação com o jardim de infância (ver anexo VII – gráfico 19), bem como consideram importante a reunião de pais (ver anexo VII – gráfico 20) e sugeriram alguns temas a serem abordados na reunião.

Quanto à participação dos encarregados de educação em atividades do Jardim de Infância, podemos verificar no gráfico 5 que 7 referiram que participam sem receio em qualquer atividade, enquanto 4 têm que se informar antes de participar e 3 encarregados de educação mencionaram que ficavam

somente a dar ideias e a ajudar. 4 encarregados de educação não reponderam à questão. Verificamos que alguns pais ainda se encontram receosos com essa participação, mas ajudavam no que fosse possível, o que é bom porque o educador deve aproveitar toda a ajuda vinda dos encarregados de educação e não obrigar a fazer mais do que podem.

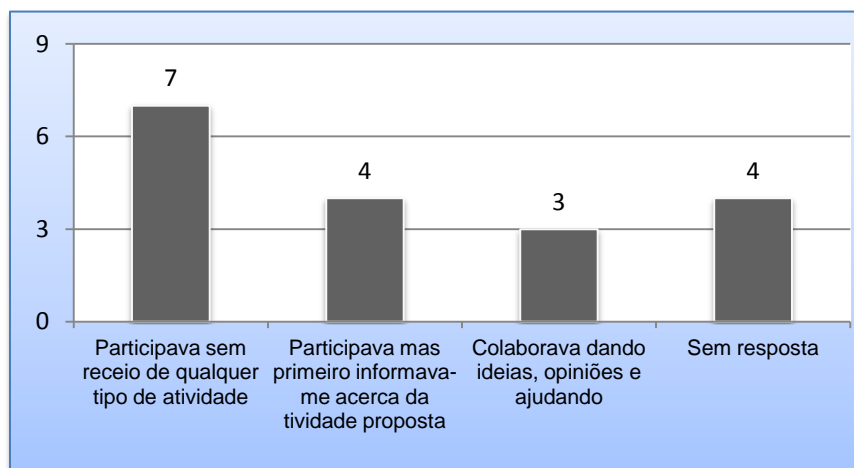


Gráfico 3 – Participação em atividades do jardim de infância.

Relativamente ao facto de ter ou não uma boa relação com a educadora, 17 encarregados de educação responderam que sim e 1 não respondeu. (ver anexo VII – gráfico nº 21) Quanto à classificação dessa relação, a maioria dos encarregados de educação classificaram como sendo “Muito Boa” e “Boa”. (ver anexo VII – gráfico nº 22)

Por fim, o último gráfico é referente a algumas questões que os encarregados de educação tinham que assinalar com uma X se acontecia “Muitas vezes”, “Algumas vezes”, “Raramente” ou “Nunca”. Mas, verificamos que em duas/três questões isso não corresponde à realidade. (ver anexo VII – gráfico nº 23)

Com este questionário compreendemos que os pais participam nas atividades do Jardim de Infância e procuram perceber qual é o desenvolvimento das crianças.

Segundo Sá (2010),

“As famílias de hoje são de longe as melhores famílias que a humanidade já conheceu. Dão mais tempo às crianças do que nós alguma vez já tivemos. Vão

mais vezes à escola num ano lectivo que provavelmente os nossos pais em todo o nosso período educativo.”

(Sá, 2010)

Depois da reflexão sobre o envolvimento das famílias ao longo do ano letivo, e da análise do questionário, assimilamos em que medida os pais se enquadram nas diversas tipologias da Teoria da Sobreposição das Esferas da Influência de Epstein. Assim, podemos referir que os pais se enquadram nas três primeiras tipologias (tipo 1 – funções parentais; tipo 2 – comunicação; tipo 3 – voluntariado).

Relativamente às funções parentais, observamos a preocupação da família quando se dirige à instituição para ir levar ou buscar as crianças, quando conversam com a educadora e procuram saber sobre o almoço e higiene.

Após analisar os gráficos referente aos questionários, verificamos que quanto à comunicação, grande parte dos encarregados de educação referiram que têm uma relação boa e muito boa com a educadora e que a educadora está disponível para dúvidas e para manter os pais informados sobre o desenvolvimento da criança.

Por fim, o voluntariado, isto é os pais cooperam ativamente nas atividades e projetos das crianças, pois sentem necessidade de participar e entendem a importância que têm no desenvolvimento dos seus filhos.

Depois da análise do grupo, do Projeto Curricular de Sala, da entrevista à educadora e dos questionários aos pais a equipa pedagógica reconheceu alguns problemas existentes na sala como a pouca comunicação entre os pais e a educadora devido ao facto de a educadora considerar os “pais como adversários” e “pais como responsáveis da condição do filho” (Talaia, 1999, cit. Magalhães, 2007: 191-192), e a insuficiência de atividades extracurriculares para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Assim, procuramos através de algumas estratégias já presentes na instituição desenvolver situações de envolvimento parental na rotina, nos convívios, projeto de sala e nas vivências da vida das crianças.

“O Sol e o Mundo” é uma das iniciativas da instituição cooperante de estágio que ambicionou fazer com que os pais participassem nas atividades de modo a incluírem-se no trabalho efetuado ao longo do ano. Este projeto tem como objetivo apresentar às crianças, todas as semanas um país do nosso planeta e falar sobre a língua, cultura, geografia, fauna e flora desse país. Cada país apresentado é característico da nacionalidade de cada criança da instituição.

Com vista a promover a multiculturalidade, ao longo do ano, a educadora aproveitou as qualidades de alguns pais para realizarem atividades sobre o país da sua nacionalidade.

Assim, foi realizada uma atividade da descoberta da dança característica de Cabo Verde em que, a mãe de um menino foi à sala falar sobre a maneira que o povo de Cabo Verde dança e as músicas características da região. (ver anexo I, imagem 6 e 7) No final as crianças aproveitaram para dançar ao som da música.

A outra mãe foi convidada para falar sobre a gastronomia típica de Cabo Verde e, no fim, realizar um bolo. Assim, esta mãe realizou no dia da culinária um bolo de banana com as crianças. (ver anexo I, imagem 8 e 9)

Uma outra atividade realizada com a ajuda de um pai foi a construção de uma Torre Eiffel. Este pai voluntariou-se a ajudar visto que é designer gráfico. Com a ajuda deste pai, foi possível construir a Torre Eiffel para o grupo de crianças. (ver anexo IX – Registos de atividades – Torre Eiffel)

O projeto “Cavalos” surgiu de vivências e experiências das crianças, no momento da brincadeira. “Cavalos” foi um projeto que despertou a partilha de saberes e de novas aprendizagens, de forma a escutar as necessidades e interesses do grupo, criando assim, situações de aprendizagens significativas para as crianças. O trabalho de projeto possuiu um forte impacto no modo de criação da parceria e envolvimento com os pais nas atividades das crianças. Uma atividade realizada em parceria com a família foi a construção de cavalos de pau. (ver anexo VI – Projeto “Cavalos”)

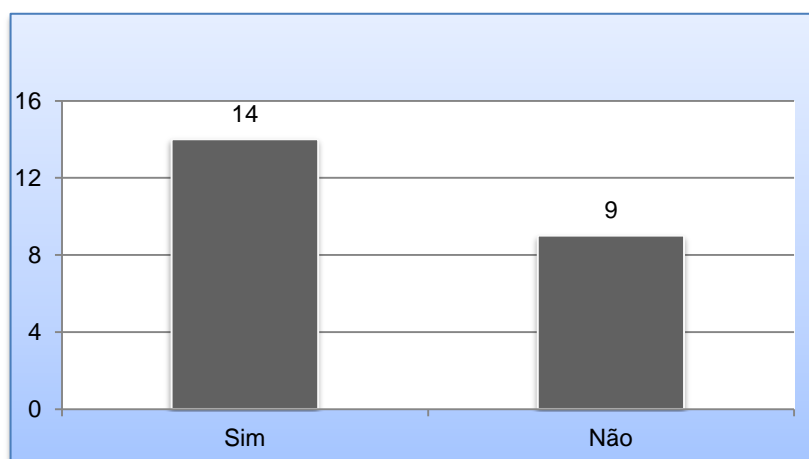


Gráfico 2 – Número de famílias que participaram na atividade de construção de cavalos de pau.

Como podemos verificar no gráfico 2, 14 das 23 famílias participaram na atividade de construção de cavalo de pau. Algumas das 9 famílias que não participaram, referiram que a falta de tempo era umas das principais causas por não terem realizado a atividade.

Segundo Kartz e Chard (1989), o trabalho de projeto é “um estudo em profundidade sobre determinado tópico” (Katz e Chard, 1989: 4). Pois, as crianças são autoras de si próprias, têm uma voz ativa e os educadores e a família pretendem ajudar e contribuir para o progresso das crianças tendo em conta os seus interesses e necessidades.

O projeto “Cavalos” acabou modificando algumas áreas da sala. Assim, o Perfil de Implementação do Programa ajudou nessa modificação como podemos verificar nas duas avaliações realizadas. (ver anexo V - Perfil de Implementação do Programa) No início do ano a sala não encontrava-se organizada, faltavam identificadores nas áreas, os jogos e os livros não estavam organizados, as crianças escolhiam sempre a mesma área para brincar, não havia regras e responsável da sala. Depois da primeira avaliação a equipa pedagógica apercebeu-se que tinha muito trabalho para realizar a fim de, melhorar o ambiente educativo. Assim, com o passar do tempo e com a ajuda do grupo de crianças a sala começou a ficar mais organizada havendo uma rápida adaptação por parte das crianças.

Por fim, os convívios realizados ao longo do ano serviram de apoio para a evolução da relação entre educador-família. (ver anexo XIII - Convívios)

Todas as atividades realizadas em parceria com a família contribuíram para o crescimento, desenvolvimento e construção de saberes das crianças. Pois elas progridem melhor se houver comunicação entre os meios em que vivem e parcerias entre pais e educadores, pois ambos têm como objetivo dar resposta às necessidades e interesses das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar uma abordagem teórica do tema em estudo, averiguo que são muitos os motivos que conduzem a família a aproximar-se ou a ficar afastada do jardim de infância.

Como já sabemos, a família desempenha um papel crucial na vida das crianças, transmitindo um vasto conjunto de valores, princípios e regras, e preparando as crianças para que no futuro se tornem indivíduos responsáveis sendo, por isso, considerada como o primeiro espaço educativo. No entanto, é importante que os educadores de infância descubram, nas relações com os pais, um equilíbrio entre o formal e o informal, que variem as estratégias de participação e se movimentem profissionalmente para a discussão e aceitação da diferença a fim de criar a parceria necessária para desenvolvimento educativo da criança.

Quanto à execução desta pesquisa, considera-se que foi muito interessante e pertinente, pois permitiu perceber a relação existente entre a escola - família na instituição cooperante de estágio e caracterizar a relação existente entre a educadora e a família, bem como intervir na relação entre educadora – família a fim de beneficiar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Contudo, a conclusão do estudo em causa não pode ser universalizada, e deve ser avaliado como resultado da realidade estudada. Assim, observa-se que os resultados espelham o grau de participação da família no jardim de infância, da instituição cooperante de estágio, no grupo de 3/4 anos. Com eles pretende-se contribuir não só para desenvolver a relação entre a família e o jardim de infância, mas também para uma maior felicidade das crianças, família e equipa pedagógica.

Por fim, não se pode deixar de destacar a importância de toda a experiência vivida em contexto de estágio, o crescimento pessoal e profissional, bem como a evolução foram notáveis ao longo do ano. Os receios

que ocupavam a fase inicial do estágio foram ultrapassados, chegando ao final com uma postura completamente diferenciada do início do ano.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Matilde R. (2008). *Os Direitos da Criança*. Lisboa: Arca das Letras;
- ARRIBAS, Teresa L. (2004). *Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed, p. 28, 29;
- BALTAZAR, MORETTI & BALTHAZAR (2006). *Família e Escola – Um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte e Ciência;
- BRITO, Carlos (1991). *Gestão Escolar Participada – Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora, p. 18-23;
- CRAVEIRO, C. FERREIRA, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. ESEPF - Revista Saber (e) Educar nº 6, p. 15-21;
- DEWEY, John (1897). *Meu Credo Pedagógico*. Traduzido para português por Bruna T. Gibson a novembro de 2005. Jornal vol.54, p. 1 e 2. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/164785331/23016719-John-Dewey-Meu-Credo-Pedagogico#scribd>;
- EDWARDS, GANDINI & FORMAN (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artmed, p.59 á 159;
- FIGUEIREDO, Manuel A. R. (s/ano) *Avaliação por Portfólio*. Projeto Bola de Neve. Coleção: Inovação, p. 9;
- GONÇALVES, Daniela (2005). Da inquietude ao conhecimento. Saber (e) educar 11, 2006. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 101-109;
- GONÇALVES, Isabel M. (2008). *Avaliação em educação de infância – das concepções às práticas*. Editorial Novembro, p. 24 á 33 e p. 43 á 47;
- MAGALHÃES, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, p. 191 e 192;
- OLIVEIRA-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo em pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora, p. 11-77;
- OLIVEIRA-Formosinho, J; et. al (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora, 4ª edição, p. 9-159;
- OLIVEIRA, I. & SERRAZINHA, L. (2008). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Disponível em: apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf. Consultado a: 7 de maio de 2015. p, 39-42;

- PARENTE, C. (2002) Observação: um percurso de formação, prática e reflexão
In Oliveira-Formosinho, Júlia (org) A supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola. Porto: Porto Editora, p. 182; 183;
- QUIVY, Raymond, Luc Van Campenhoudt (1992) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, p. 31; 69;
- SENA, Jorge (1999). Escola e família: educar, um projecto comum. Braga: Editorial A. O. p, 11 e 12;
- SILVA, Maria I. R. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação. Disponível em: <http://www.dgidec.minedu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>. Consultado a: 2 de abril de 2015, p.13, 25-28;
- SILVA, Maria I. R. L. & VILHENA, Graça (2002). Organização da Componente de Apoio à Família. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: Consultado a: 10 de julho de 2015, p. 19-21;
- VASCONCELOS, Teresa (2007). A importância da educação na construção da cidadania. ESEPF - Revista Saber (e) Educar nº12 p,109-117;
- VILLAS-BOAS, Maria A. (2001). Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Ideias Virtuais, p. 82-155;
- WEIKART, H. & HOHMANN, D. (2011). *Educar a criança*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian. 6ª edição, p. 5; 6-16; 99-126 e 141.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Disponível em: http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL2402001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf. Consultado a: 3 de abril de 2015;

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Disponível em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.minedu.pt%2Feducacaoinfancia%2Fdata%2Feducacaoinfancia%2FLegislacao%2Fdl_241_01.pdf&ei=6grVcfWGcSksAHm9oHQDA&usq=AFQjCNG5tsTDW4dbp0OIEhc7dedd2bPMA&bvm=bv.90491159,d.bGg. Consultado a: 3 de abril de 2015;

Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A de 16 de junho. Disponível em: www.azores.gov.pt/NR/.../DecretoLegislativoRegionalN122005A.doc
Consultado a: 20 de maio de 2015;

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf. Consultado a: 2 de julho de 2015.

SITOGRAFIA

Direitos da criança – CDDC. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html> Consultado a: 7 de maio de 2015;

Projecto como instrumento de mudança – Documentos APEI. Disponível em: documentosapei.no.sapo.pt/jornadas_proj_elisaleandro.pdf. Consultado a: 5 de julho de 2015. Utilizada citação dos autores Katz e Chard, 1989: 4;

EDUARDO, Sá (2010) *Mais escolas não é melhor escola.* Disponível em: <http://www.deco.proteste.pt/familia-vida-privada/nc/noticia/mais-escola-nao-e-melhor-escola/3>. Consultado a: 8 de julho de 2015;