

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



A CONQUISTA DE VALORES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Andreia Rute Oliveira Carvalho Gouveia

Sob orientação de: Dra. Maria Isabel Perry de Azeredo

Leme Serpa Brandão

Porto

2011/2012

RESUMO

Os primeiros anos de vida de uma criança são favoráveis para a ajudá-la a estabelecer uma base sólida no que diz respeito às relações sociais. Neste sentido, a educação de infância tem um papel importante na construção destas relações, uma vez que esta constitui a primeira etapa de formação do seu percurso de vida. Deste modo, a intervenção pedagógica foi planeada tendo em conta as interações que as crianças estabelecem no jardim-de-infância, com o objetivo de fomentar a aquisição de valores inerentes à mesma, uma vez que é nesta fase que as crianças começam a trabalhar em grupo, a partilhar, a cooperarem, a resolverem os seus problemas, a serem responsáveis e autónomos. Assim sendo, este relatório tem como tema "A conquista de valores na educação de infância", e tem como finalidade apresentar todo o percurso que foi levado a cabo, ao longo deste ano de estágio profissionalizante, para esta mesma conquista, tendo sempre em consideração a participação ativa das crianças. **Palavras-Chave:** Educação, Interação, Valores, Cooperação, Partilha

ABSTRACT

The first few years of a child's life are conducive for the establishment of a solid foundation in social relationships. Preschool Education has an increasingly important role in the construction of these relationships since it's the first stage of formation in the child's life. The planning of pedagogical interventions must take into account the social interactions that children establish in kindergarden so as to develop the acquisition of values inherent to these relationships, since it is in this stage that children begin working in group, sharing, cooperating, solving their problems and being responsible and self-reliant. That is the reason why the theme of this report is "The Conquest of Values in Preschool Education" and its aim is to present how this professional traineeship has taken into account the children's active participation, documenting the whole journey that took place in order to achieve this goal. **Key-words:** Education, interaction, values, cooperation, sharing.

AGRADECIMENTOS

Alcançar esta meta não foi tarefa fácil. Ao longo deste percurso foram encontrados vários obstáculos, em que cada um era pior do que o outro. Mas, com o desejo, vontade, empenho, dedicação, carinho e apoio de todos aqueles que me acompanharam, consegui ultrapassar cada obstáculo e conquistar cada etapa deste percurso, alcançando assim a meta final. Assim sendo, não posso ficar indiferente perante as pessoas que, de uma forma direta ou indireta contribuíram para que este sonho fosse concretizado, quero então agradecer:

À Professora Isabel Brandão, por todo o apoio, disponibilidade, incentivo e carinho. Pela partilha de saberes e pela notável orientação.

À Vera Silva, educadora cooperante, pelo apoio, incentivo, amizade e pelo tempo que disponibilizou para ouvir os meus desabaços.

Aos meus meninos da sala dos três anos, pela alegria e carinho ao longo deste ano.

À Iú, Marisa e ao André, companheiros e amigos desde que iniciei a licenciatura, pela troca de experiências, mas principalmente pelo laço da amizade que se formou entre nós.

Aos meus pais e irmão, pelo carinho, compreensão, afeto e amor.

A duas pessoas muito especiais e importantes na minha vida, o meu Filho (Gonçalito) e o meu marido, por todo o amor, afeto, carinho, paciência e compreensão, sem eles este sonho teria poucas possibilidades de se concretizar.

Muito obrigado a todos por acreditarem em mim.

INDICE

INTRODUÇÃO	5
1 – Enquadramento Teórico.....	7
1.1 - Conceção sobre Educação	7
1.2 - Conceção sobre o Educador.....	8
1.3 – Prespetivas sobre o futuro	10
1.4 - Professor-Reflexivo	12
1.5 - Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica	14
2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	22
2.1 - Opções metodológicas.....	22
2.2 – Amostra	23
2.3 – Técnicas e instrumentos de investigação.....	23
3-Contexto Organizacional.....	25
3.1-Caraterização da Instituição	25
3.1.1-Projeto Educativo.....	26
3.1.2-Regulamento Interno	27
3.1.3-Plano Anual de Atividades	30
3.2 Caraterização do meio, família e crianças.....	31
3.2.1-Caraterização do meio envolvente.....	31
3.2.2 - Caracterização das famílias.....	32
3.2.3- Caracterização das crianças	33
3.3 - Prioridades de intervenção	38
4- Intervenção e exigências profissionais	39
Considerações Finais.....	48
Bibliografia	51

INDICE DOS ANEXOS

ANEXO Nº1 – GRÁFICOS

ANEXO Nº2 – REGISTOS

ANEXO Nº3 – FOTOGRAFIAS

ANEXO Nº4 – AVALIAÇÕES

ANEXO Nº5 – PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

ANEXO Nº6 – PORTEFÓLIO REFLEXIVO

ANEXO Nº7 – DIMENSÕES CURRICULARES

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Estágio, do Mestrado em educação Pré-Escolar, foi solicitado a elaboração de um relatório inerente ao estágio realizado durante um ano letivo, na valência de jardim-de-infância, sobre a Orientação da Dra Maria Isabel Brandão.

No início deste estágio foram traçados objetivos com o intuito de orientar a prática profissional, sendo eles: Compreender o funcionamento da instituição e respeitar os ideários e valores da instituição, colaborando de forma efetiva na dinâmica da instituição; Aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; Dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento da criança; Planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; Utilizar técnicas e instrumentos de observação, registos, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; Criar situações de envolvimento parental e intervir a nível da comunidade.

Assim sendo, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos por sua vez, estes encontram-se divididos por subcapítulos. No primeiro ponto é feito um enquadramento teórico, neste é refletido a conceção de educação e de educador, perspetivas do futuro e professor investigador. No segundo ponto são abordados as metodologias de investigação, nas quais se explana o tipo de estudo realizado, a amostra e as técnicas e instrumentos utilizados para a realização do mesmo. No terceiro ponto, é feita uma caracterização do contexto organizacional, com o objetivo de conhecer e perceber como a instituição está organizada, através da análise dos diferentes documentos da instituição, Projeto Educativo, Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Ainda neste ponto, foi ainda, efetuada a caracterização das famílias e das crianças, por último foram estabelecidas prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição. Por último, o ponto quatro que explana a prática pedagógica desenvolvida no estágio, através de uma

dimensão curricular, sendo neste caso a interação. Uma vez que foi possível constatar através da análise das fichas individuais das crianças que a maior parte delas não tem irmãos, como consequência, têm mais dificuldades em partilhar, cooperar, respeitar regras e opiniões dos outros. Um outro aspeto que contribui para a prevalência destas características é o facto de as crianças se encontrarem na fase do egocentrismo, ou seja, não aceitam outro ponto de vista a não ser o delas. Assim, através da interação entre as crianças e os adultos foi possível promover atividades que contribuíram para a conquista de valores. Antunes refere que " "educação" e "valor" sempre caminham juntos e não há uma educação consciente e significativa se esta se afasta do aprimoramento do caráter e da progressiva construção dos valores." (Antunes,2010:7).

Para finalizar este relatório, são apresentadas algumas considerações finais, onde se procura evidenciar os aspectos mais significativos da prática desenvolvida, salientando alguns aspetos e fatores que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar de toda a harmonia e estabilidade conseguida ao longo do estágio, existiram alguns obstáculos e preocupações que fizeram parte do dia-a-dia e encheram os pensamentos. A principal preocupação foi em conseguir cumprir todos os objetivos do estágio, em cumprir os prazos estabelecidos para a entrega dos trabalhos. Um dos fatores que contribuiu para esta preocupação foi em ter que conjugar a vida familiar e profissional com o estágio. Ao longo desta caminhada ocorreram inúmeros sentimentos, tais como: o medo de não conseguir conciliar todos os fatores referidos anteriormente, contudo prevalecia a força, a vontade e o desejo de conquistar este sonho e a alegria, pois em cada dia era conquistada mais uma etapa.

1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Conceção sobre Educação

Ao longo do tempo, o conceito de educação foi evoluindo de acordo com as realidades sociais, culturais e económicas de cada época, atualmente, todo o ser humano tem direito à educação. Segundo Cabanas,

” O termo Educação é como um poliedro de muitas faces (...). Assim, podemos dizer que a educação tem uma dimensão social, uma dimensão racional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística (...), uma dimensão ética (...).” (2002:32).

Assim sendo, é fundamental contemplar a educação como o resultado de uma ação praticada, na qual devem ser criadas as condições necessárias para que a criança se desenvolva em todas as dimensões e em todas as áreas do saber. Pois todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade independentemente da sua idade, do seu meio social, cultural e económico. Como refere Alonso “ A educação escolar é uma das práticas sociais mediante as quais se ajuda a desenvolver todas as capacidades pessoais, num determinado contexto cultural e social”. (Alonso,1996)

Deste modo, a educação pré-escolar assume uma função importante no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, uma vez que, segundo a Lei-Quadro, que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, “*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida*” (Lei Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2). Podemos dizer então que o processo educativo não é um ato isolado em si mesmo, pelo contrário, este resulta da interação e comunicação entre o contexto familiar, meio escolar e social. Todos os contextos contribuem de igual forma para o desenvolvimento da criança. Assim, a criança adquire um desenvolvimento harmonioso e estável. De acordo com Proença que visa a educação como:

“o desenvolvimento do homem simultaneamente nos planos físicos e intelectuais, proporcionando-lhe uma cultura que lhe permita compreender o mundo em que

vive e reflectir sobre os problemas do seu tempo. Ao mesmo tempo que pretende o desenvolvimento das faculdades individuais do futuro cidadão” (Proença, 1999:37).

Assim, é essencial que “se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997:17). De acordo com a citação acima referida, a educação deve ser vista como uma ação dinâmica, na qual a criança deve ser um ser ativo, com oportunidade de conhecer, concretizar e experimentar tudo o que deseja. Reforçando a ideia, Cotrim e Parisi definem educação como “um processo pelo qual o homem através da sua capacidade para aprender, adquire experiências que actuam sobre sua mente e o seu físico” (1982:14). Desta forma, a educação assume um papel fundamental na formação e desenvolvimento da criança para a sua vida. Podemos dizer que a educação é vista como uma chave que abre a porta par o conhecimento e desenvolvimento de uma sociedade em constante modificação.

1.2 - Conceção sobre o Educador

Atualmente, a escola assume um papel de extrema importância no que diz respeito à integração e socialização da criança no mundo, visto que, é cada vez mais frequente os pais trabalharem, por longos períodos de tempo durante o dia, não tendo um horário flexível para estarem com os seus filhos. O educador deve surgir como um “andaime” com o objetivo de estimular e ajudar a criança a conhecer-se a si própria e a integrar-se na sociedade. Como refere Fernandes “ as crianças são um grupo social com um carácter permanente na sociedade [...] marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo, e determinam também a organização de qualquer sociedade”. (Fernandes,2009:21)

Fortuna refere que “o futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem elas mesmas, uma permanente busca de reinvenção humana” (2005:21 cit. Craveiro &Ferreira 2007:17). Assim sendo, cabe ao

educador “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentando a inserção da criança em grupos sociais diversos, contribuindo para a igualdade de oportunidade [...]” (Lei-Quadro nº5/97 de 10 de Fevereiro). Desta forma, o educador é um impulsionador e condutor de aprendizagens, facultando e promovendo experiências múltiplas e enriquecedoras.

Assim, e segundo as orientações curriculares “ o educador deve contemplar a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, as suas intenções educativas, nomeadamente o observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (M.E,1997:14), sempre apoiado num processo reflexivo. A organização e utilização do espaço estão intimamente ligadas com a intencionalidade educativa, logo, o educador deve definir prioridades no que concerne à aquisição do equipamento e materiais, tendo sempre em mente as características das crianças. É de referir ainda a importância da inserção dos pais e encarregados de educação no meio escolar onde a criança se encontra, uma vez que estes, constituem a primeira etapa de toda e qualquer educação, uma vez que, os pais são os responsáveis máximos pela educação dos seus filhos. Sendo assim, o educador deve “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (Decreto-lei nº 240/2001 perfil específico de desempenho profissional do Educador de infância e do Professor do 1º ciclo do ensino básico), este envolvimento e participação contribui para o conceito de escola aberta, uma vez que, ao partilharem experiências e ideias todo o trabalho educativo torna-se mais rico. Desta forma, é de todo desejável que exista “um diálogo verdadeiro entre pais e professores [...]”, pois para existir um “desenvolvimento harmonioso da criança implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar” (Delores 1996:96). Perante o que foi referido, o educador deve planear toda a sua ação educativa partindo sempre do que a criança conhece e dos seus interesses, necessitando, por assim dizer, de possuir um profundo conhecimento do meio e realidade onde se insere, o que implica um conhecimento verdadeiro de quem são as crianças com quem trabalha, assim como as respetivas famílias.

Em suma, um educador é uma pessoa que, paulatinamente vai construindo a sua identidade e equilibrando o intelectual, o emocional, o ético e o pedagógico, é uma pessoa que se vai construindo que vai aprendendo. Um educador faz a sua aprendizagem e constrói o seu conhecimento ao longo da sua vida. Assim “ um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury 1998:59), mantendo sempre uma postura de profissional reflexivo e investigador.

Ser educador é apoiar a criança quando ela necessita, encorajá-la a fazer as suas próprias escolhas, incentivá-la a levar a cabo os seus projetos e a interagir com os outros. O educador deve ter a capacidade de cuidar, ouvir e respeitar a criança, de as aceitar tal como elas são. Deste modo, está “a possibilitar a interacção com diferentes valores e perspectivas” (M.E;1997:52), uma vez que é através da interacção que a criança aprende a valorizar comportamentos e atitudes e a conhecer diferentes pontos de vista. O educador é aquele que facilita todo o processo de conquista de valores tais como: partilha, cooperação, respeito pelo outro, entre outros. Como refere Marques “O sistema de valores faz parte da herança cultural e o educador não pode desconhecer que uma das suas missões é precisamente preservar o que de melhor foi criado pelas gerações anteriores.” (Marques,2003:76)

1.3 – Perspetivas sobre o futuro

Nos dias de hoje, é cada vez mais exigente conviver numa sociedade em constantes modificações. A capacidade de inovação, de pesquisa e de aceitar novos desafios são cada vez mais exigidos aos cidadãos, assim como, saber conviver, ajudar, apoiar, cooperar com o outro. Desta forma, a escola assume um papel importante no que concerne à educação para a cidadania, como refere Oliveira Martins “constitui o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram”. (Oliveira Martins, 1992:41 cit in Teresa Vasconcelos, 2007:111). Sendo assim, é essencial que ajudemos as crianças a tornarem-se melhores cidadãos. Cidadãos com uma atitude inovadora e crítica,

que sejam capazes de identificarem os seus direitos e os seus deveres, assim como as suas responsabilidades. O desejável é desenvolvermos nas crianças, a autonomia e a auto-estima, a cooperação, o convívio em grupo e o trabalho em equipa, mantendo sempre uma atitude multicultural e de aceitação das diferenças dos outros. Para tal, é necessário proporcionar novas experiências e aprendizagens significativas na criança, com o objetivo de as levar a conquistar valores tendo em conta a aprendizagem ativa da criança, uma vez que “os valores brotam das experiências pessoais” que cada uma faz. É fundamental transmitir valores às crianças, mas, mais do que transmitir eles devem ser vividos, através de práticas educativas e nas suas vivências (Marques,2003:73). Deste modo, o jardim-de-infância assume um papel fundamental tal como refere Vasconcelos

“O Jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma afectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendendo acerca da diversidade da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.” (Vasconcelos,2007:113)

Assim sendo, e para compreendermos melhor como se constrói a cidadania durante a infância é de todo importante referir e explicitar os quatro pilares da educação do relatório coordenado por Jacques Delors Educação – um Tesouro a Descobrir” (1996).

Em primeiro lugar realçamos o *aprender a conhecer*, aqui a criança parte para a descoberta do mundo e de si próprio de uma forma autónoma, responsável e solidária Em segundo lugar, o *aprender a viver em comum*, este pilar é fundamental na construção da cidadania, visto que, para fazermos parte de uma sociedade é necessário conviver com e para os outros. É fundamental formar cidadãos com capacidade de comunicar, partilhar, participar e valorizar as diferenças. Nos dias de hoje, as pessoas tendem a isolarem-se a não contatarem pessoalmente umas com as outras, assim sendo o educador deve promover esta competência, uma vez que esta é parte integrante na educação do futuro cidadão que pretendemos formar. Em terceiro lugar, o *Aprender a fazer*, também é importante, pois o objetivo é que se trabalhe em equipa, e que,

se consiga formar cidadãos que sejam independentes, responsáveis pelos seus atos, tendo sempre uma atitude crítica perante a sociedade. Por fim, o *aprender a ser*, neste a criança aprende a construir a sua própria identidade. Aprende a conviver com as outras pessoas. Aprender a ser, é um dos pilares que mais se trabalha em contexto de jardim-de-infância, uma vez que pretendemos que as nossas crianças se tornem seres humanos autónomos, que respeitem o outro, que sejam detentores de direitos mas também de deveres, que exista sinceridade e acima de tudo que conquistem valores.

Desta forma, e de acordo com este relatório, é crucial construirmos alicerces que possibilitem ao cidadão uma aprendizagem continuada, ou seja, ao longo da sua vida. Assim, pretendemos formar crianças para uma cidadania democrática, tendo como pano de fundo os valores sociais. Estes valores sociais devem ser firmemente inculcados numa visão que perspetive a importância da responsabilidade social e não especificamente os valores individualistas. Deste modo, pretendemos formar as nossas crianças para que se tornem cidadãos autónomos, solidários e aptos a enfrentar a sociedade em que nos encontramos. Pois “Educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são pólos de uma dicotomia, mutuamente exclusiva, mas sim complementares”. (Nogueira,2001:101). Como diz Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire 1996 cit in Nogueira 2001:104),

1.4 - Professor-Reflexivo

O conceito de professor-reflexivo gira em torno da prática dos profissionais, à medida que se valoriza a experiência, a reflexão sobre a experiência e a prática profissional como um momento de construção do conhecimento.

John Dewey (1959), pedagogo americano e sociólogo, refere que, quando se afirma que um professor tem dez anos de experiência, podemos

dizer que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes. Pois a experiência pode ser uma repetição ou uma rotina, logo, não é formadora. Formadora é a reflexão sobre a experiência ou a pesquisa sobre a própria prática. Daí o professor/ educador deverá estar em constante reflexão, pois na atualidade, ser educador implica uma atuação na sociedade de forma a transformá-la, para que as crianças de hoje se tornem adultos críticos, conscientes dos seus atos e autônomos, uma vez que nos encontramos numa sociedade em constante mudança, com características complexas.

Para que tudo isto aconteça, o professor deve estar em permanente atualização de saberes fazendo uma formação contínua. Neste sentido, John Dewey considera os professores “ como estudantes do ensino” (1959:59). Por sua vez, Alarcão defende que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Assim, “o professor torna-se um produtor e não um simples consumidor de teorias alheias”. (Zabalza,2004).

Segundo Alarcão (2000:8) ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar, na, sobre e para a acção educativa. Alarcão diz-nos, ainda, que os professores deveriam partilhar as suas experiências, reflexões, resultados e processos com os outros, nomeadamente com os seus colegas. Deste modo, os professores encontram-se envolvidos num processo investigativo, tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também, procurando melhorar a qualidade das suas aulas, ou seja, do ensino. O professor ao refletir sobre as suas aulas está a dar “ 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, 1996: 83).

Assim sendo existem alguns aspetos que fazem parte das práticas do professor reflexivo como:

“analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua actividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichener1993:50).

Neste sentido e tendo como base a educação de Infância, pode dizer-se que a reflexão é uma ação que nos guia à estruturação da prática educativa, com o intuito de facultar à criança uma melhor prestação e promover o seu desenvolvimento global. Assim sendo, a prática reflexiva contribui para a construção continuada de novos saberes, conduzindo-a à alteração ou reestruturação, no sentido de adaptar e adequar às necessidades de cada criança e do grupo, uma vez que, “a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores” (Zeichener,1993:18), mas sim, algo que se adquire através da experiência e prática profissional.

Em suma, para sermos bons educadores devemos assumir um papel investigativo e ao mesmo tempo reflexivo. Devemos investigar e refletir para saber, descobrir, prever e criar soluções e estratégias com o objetivo de melhorar a nossa prática e conseqüentemente as aprendizagens das crianças. Então “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” Alarcão (2001:6). Sendo assim, um educador reflexivo é um profissional que investiga e reflecte, para aprimorar a sua postura e prática pedagógica. Desta forma, ele reflecte sobre o que realizou, o que esta a realizar, o que sabe e o que pretende saber, tendo sempre em consideração o contexto onde está inserido, assim como as características socioculturais de cada criança.

1.5 - Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica

Segundo, Júlia Formosinho “ Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo [...] explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças [...]” (Oliveira Formosinho, 1996:15).

Assim, durante este ano de profissionalização, foram utilizados vários modelos ou metodologias pedagógicas, para apoiar e fundamentar a prática profissional enquanto estagiária, com o grupo de crianças, equipa pedagógica e instituição. Deste modo, foram estabelecidas pontes entre a teoria e a prática. Existiu também, o cuidado de refletir e aplicar a ação, indo de encontro ao que está estabelecido nos diferentes documentos da instituição.

Deste modo, toda a informação recolhida e reunida através dos documentos e manuais serviram de pano de fundo para toda a ação, postura e atitude pedagógica, tudo isto aliado a um quadro de valores, com o objetivo de melhor organizar, aprimorar e engrandecer toda a prática pedagógica. Uma vez que é fundamental, na educação de infância, criar ambientes estimulantes e desafiadores, com o intuito de proporcionar às crianças novas experiências, em contextos significativos, que permitam uma aprendizagem ativa da criança e a resolução dos seus problemas.

Neste sentido, a prática pedagógica, foi sustentada através de referenciais teóricos que se apoiam numa perspetiva construtivista. Esta “vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência” (Spodek, B e Saracho, O. 1998:73). Também Fosnot define o construtivismo como sendo “uma prática que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fosnot, 1999:53). Denota-se a relevância da aprendizagem ativa, dos processos de reflexão, assim como a interação com o mundo e com os outros. Esta perspetiva pode ser aliada às teorias de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Dewey. Estas teorias dão origem a várias correntes de pensamento e ação. Assim sendo, pode ser exposta como uma corrente interacionista-construtivista que se demonstra no modelo High-scope e expõe as teorias de Piaget e Dewey (cf. Hohmann & Weikart, 2009) e na corrente interacionista sociocultural, mais relacionada com as perspetivas de Vygotsky e Bruner, que se concretiza no modelo curricular do Movimento Escola Moderna (cf. Oliveira Formosinho, 1996). Ao longo do estágio foram aplicados os dois modelos curriculares

mencionados acima, High-Scope e Movimento Escola Moderna, aliados a uma Metodologia de Projeto

No que concerne, ao modelo curricular High/Scope, este teve origem nos anos sessenta e foi iniciado por David Weikart. É um modelo de orientação desenvolvimentista, na qual propõe a manipulação e a exploração de novas experiências, pois Piaget diz-nos que a criança é um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Este modelo esteve na base da prática desenvolvida durante o ano de estágio, assim foi contemplada a aprendizagem pela ação, a interação adulto – criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. Desde o início do estágio, prática pedagógica incidiu na criança, uma vez que é vista como um ser ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento, através das descobertas que vai fazendo ao longo do tempo, ou seja, através da sua própria ação sobre o mundo que a rodeia. Segundo Weikart “ o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção”. (Weikart 1995, cit. Hohmann & Weikart, 2009:1).

Neste sentido, a aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas constrói o seu conhecimento do mundo. Jean Piaget refere ainda que “ o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos.” (cit. Hohmann & Weikart, 2009:19). Assim sendo, toda a equipa pedagógica procurou promover a aprendizagem ativa das crianças. Deste modo, foi necessário trabalhar e conciliar esforços na planificação e na implementação de novas estratégias. Logo de início existiu a preocupação de conceber um ambiente organizado, estimulante e desafiador. Pois, “ Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efectuada.” (Hohmann & Weikart, 2009:161).

Sendo assim, a organização do espaço é fundamental, uma vez que, este deve proporcionar inúmeras aprendizagens às crianças. Para tal, o

educador deve, em primeiro lugar, investigar e refletir sobre a funcionalidade e apropriação do mesmo, permitindo assim, que a sua organização seja modificada de acordo com os interesses, necessidades e evolução do grupo de crianças. Assim, desde o início do estágio que a equipa pedagógica contemplou as diretrizes indicadas por este modelo, organizando o espaço por áreas de interesse: o quarto, a cozinha, a garagem, a biblioteca, os jogos e a área da plástica. “ Ao definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2009:165). As crianças tiveram oportunidade de explorar o espaço livremente sendo responsáveis pela sua organização e arrumação.

Relativamente aos materiais, estes devem ser diversificados e a sua disposição deve estar ao alcance das crianças de modo a promover novas experiências, favorecer a sua escolha e a tomada de decisão pela criança. Desta forma, as salas do jardim-de-infância devem estar munidas de “objectos e materiais que motivem as crianças, estes, são essenciais para a aprendizagem activa da criança.” (Hohmann & Weikart, 2009:162). As crianças, através da manipulação e combinação dos materiais, apropriados à sua idade estabelecem relações através de experiências diretas com os mesmos, de uma forma criativa e intencional. Ao longo do estágio, foram facultados às crianças materiais diversificados, com os quais poderão manipular e explorar de acordo com os seus interesses e necessidades. Tudo isto permitiu que as crianças ficassem familiarizadas com os materiais. Deste modo, foram capazes de realizar escolhas e de os organizar com pouca intervenção da equipa pedagógica.

Como indicam Hohmann e Weikart, a rotina diária possibilita uma estruturação para os acontecimentos do dia, “Saber aquilo que espera em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentido de segurança e controlo” (Hohmann;Weikart,2009:225). Sendo assim, a rotina deve ser planeada com o objetivo de apoiar a iniciativa da criança, como tal, deve compreender o processo de planear-fazer-rever. Deste modo, as crianças têm

oportunidade de expressar as suas opiniões e intenções, colocam-nas em prática e têm a possibilidade de refletir sobre elas. Deve ainda contemplar atividades em grande e pequeno grupo, para que exista interação entre as crianças, os materiais, o tempo de recreio e o de brincadeira livre.

A rotina diária do modelo High/Scope não só oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, como também faculta uma organização social concebendo um sentido de “comunidade apoiante na qual as relações sociais entre adultos e crianças são governadas pelo princípio do controlo partilhado” (Hohmann; Weikart, 2009:225).

Ao longo deste ano, a equipa pedagógica estruturou a rotina diária contemplando os tempos de: organização da sala; acolhimento; atividade em grande/pequeno grupo; áreas de interesse (atividades livres), higiene; almoço; descanso, lanche; recreio, tempo em grande/pequeno grupo. Contudo, não se pretende que esta rotina seja estanque, mas sim flexível. A rotina segue uma sequência de atividades, o que não implica que esta seja reorganizada pela equipa pedagógica, indo ao encontro das necessidades das crianças.

No momento do acolhimento as crianças têm oportunidade de partilhar e dialogar sobre as suas ações, que aconteceram tanto em casa como na escola, têm ainda a possibilidade de planificarem as suas atividades diárias. Os momentos de atividades livres, surgem com mais frequência. Neste tempo a educadora, a estagiária ou a auxiliar intervêm se subsistir necessidade para tal. No que diz respeito ao tempo em grande/pequeno grupo são estabelecidas atividades orientadas. Aqui, os adultos têm possibilidade de observar, apoiar e encorajar as crianças, têm ainda oportunidade de aprender diariamente coisas novas sobre cada criança. É de salientar os momentos de transição, uma vez que estes são determinantes para a passagem de atividade. O que se pretende é que este tempo seja o mais calmo e interessante possível. “ O apoio e planeamento permanente dos adultos nas transições pode aumentar a qualidade dessas experiências” (Hohmann; Weikart, 2009:232).

Utilizando a metáfora de Hohmann e Weikart “a rotina diária é como um guião para uma peça de teatro, com um certo número de actos em cada dia. O “guião” base é repetido todos os dias”. (Hohmann & Weikart, 2009:236). Assim, a criança sabe o que aconteceu, o que está acontecer e o que vai acontecer. Desta forma, a criança não fica ansiosa, antes pelo contrário, sente-se segura e apoiada. Podemos dizer então e segundo o modelo High/Scope, que a rotina “é constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho,1996:71).

Durante este percurso, a interação positiva entre adultos e crianças e criança/criança foi uma constante, uma vez que “As interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprios e dos outros.” (Hohmann & Weikart,2009:574). Através das interações, as crianças conhecem e fortalecem as suas competências sociais, desenvolvem-se cognitivamente, mas também social, interpessoal e moralmente.

Neste modelo, a avaliação assenta numa observação cuidada e sistemática, o que implica a existência de um bom trabalho de equipa, para conseguir reunir o máximo de informações sobre as crianças.

Relativamente ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, este iniciou-se a partir da conceção empírica da aprendizagem, sustentada nas teorias de Freinet (1975). Ao longo dos tempos integraram-se outras perspetivas, nomeadamente a do socio-construtivismo de Vygotsky, valorizando “[...] uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção socio-centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos”. (Niza,2007:125).

Segundo Sérgio Niza (2007) a instituição educativa é considerada um espaço na qual se iniciam as práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática. Deste modo, o Movimento da Escola Moderna propõe uma perspetiva social, em que, o desenvolvimento se constrói através de

práticas sociais, na qual a criança é parte integrante de um grupo, que detém outras crianças com características muito diferentes. Esta foi a posição essencial em que a equipa pedagógica se apoiou no trabalho desenvolvido. Existiu o cuidado de inculcar às crianças, que estas se inserem num grupo de amigos, que as desafiam a progredir com o apoio do adulto.

Sendo assim, a prática pedagógica organizou-se em torno de práticas de democracia, na qual se dá especial atenção à comunicação, partilha, negociação e cooperação. No contexto de sala, é possível observar a utilização de instrumentos de regulação do grupo, com o intuito de facilitar o dia-a-dia, como por exemplo: a tabela de presenças, o quadro do tempo, os quadros de frequência de áreas, o registo das assembleias semanais e a tabela de responsabilidades. Estes instrumentos contribuem para a organização do trabalho e vida do grupo socialmente. Cada um destes instrumentos possibilita ainda realizar outros objetivos educativos que integram diferentes domínios curriculares. (Folque,1999) O manuseamento destes instrumentos era realizado com a ajuda das crianças. Nas assembleias as crianças avaliam a semana de trabalho e planificam a seguinte. Desta forma, as assembleias realizadas semanalmente permitem à criança desenvolver competências sociais e tomar consciência dos seus atos, da importância e influência dos mesmos como membro de uma sociedade, uma vez que a

“tomada de consciência (meta cognição) da apropriação dos conhecimentos através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção.” (Vigotsky,1988 cit. Oliveira-Formosinho,1996:142)

Deste modelo salienta-se ainda o envolvimento dos pais e comunidade. Desta forma, as crianças têm oportunidade de ampliar as suas interações com as pessoas do meio e da sociedade. Assim, foram realizadas visitas de estudo a locais de interesse, nos quais se recolheram informações que contribuíram para o desenvolvimento do projeto. Foram ainda realizadas exposições em parceria com a junta de freguesia.

Assim, estes dois modelos foram associados a uma Metodologia do Trabalho Projeto. Lilian Katz define, “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (Katz & Chard, 1997:3).

No trabalho projeto não podemos prever a sua durabilidade, nesta metodologia a durabilidade é imprevisível. Ainda segundo Oliveira Formosinho, cada projeto envolve um grupo de crianças com um interesse comum, podendo estender-se sempre a outras salas. O mais importante é que de facto seja contemplado tempo para observar, colocar hipóteses e testá-las, tirando as suas conclusões, para que as crianças aprofundem melhor a ocorrência dos acontecimentos. O tema pode surgir do interesse das crianças ou até mesmo da observação do educador das necessidades das mesmas (Oliveira Formosinho, 1996: 122,123).

Assim sendo, o trabalho de projeto tem como objetivo o ensino e a aprendizagem, dando ênfase ao papel do professor, como também à participação ativa das crianças. Lilian Katz considera que “uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências”, (Katz& Chard, 1997:6). Na perspetiva da mesma autora, este processo é o que melhor se adequa às crianças, uma vez que este as incentiva a colocarem questões, resolverem problemas e ultrapassarem dificuldades. Desta forma, as crianças aumentam o seu conhecimento em relação ao mundo que as rodeiam através de experiências e aprendizagens significativas. Em simultâneo, todo o progresso intelectual e social da criança é despertado e valorizado.

Durante a prática pedagógica constatou-se através da observação do grupo de crianças a necessidade de promover um maior desenvolvimento social, como tal a equipa pedagógica recorreu também à metodologia de projeto, pelo facto de este facultar, de uma forma subtil, a interação, uma vez que

“ Os seres humanos passam a maior parte das suas vidas na companhia de outros. Os fundamentos da capacidade de funcionar eficazmente em contextos sociais são assentes durante os primeiros anos. A evidência sugere que a melhor altura para ajudar as crianças neste importante desafio desenvolvimental é durante os primeiros seis anos de vida. Quando as crianças pequenas começam a passar grandes quantidades de tempo em contextos de grupo, os adultos têm uma oportunidade única para contribuir para os processos de construção de uma sólida base de aprendizagem social das crianças. (Oliveira-Formosinho,1996:47)

Esta caminhada promoveu e despertou nas crianças, a afetividade, responsabilidade, autonomia e o espírito cooperativo, como refere Lilian Katz“ O trabalho de projecto cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação” (1997:13).

A prática pedagógica, exercida ao longo deste estágio foi deste modo orientada, tendo como base estes modelos curriculares, de forma a proporcionar às crianças as melhores oportunidades e os contextos mais adequados para realizarem aprendizagens significativas, que sirvam como base para a construção de um futuro, alicerçado em boas práticas, tendo sempre em consideração as necessidades de cada criança. Assim, foi possível fomentar na criança o espírito de iniciativa, a autonomia, a empatia e a cooperação.

2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 - Opções metodológicas

Quando pensamos em realizar uma investigação devemos ter em atenção alguns procedimentos para a realização e concretização da mesma. Quivy diz-nos que a investigação se assemelha a um pesquisador de petróleo uma vez que, “não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura, pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido [...]” (Quivy, Campenhoudt,1992:15). Assim sendo, antes de partimos para qualquer tipo de acção ou intervenção devemos, em primeiro lugar, conhecer o contexto, observar as suas características e particularidades para que possamos preparar uma intervenção com objetivos pré estabelecidos.

Tal como refere este autor, “ Primeiro o estudo dos terrenos e depois a perfuração”. (Quivy, Campenhoudt,1992:15)

Sendo assim, e indo ao encontro do autor referido em cima, antes de partir para o plano de ação existiu a preocupação de conhecer o contexto onde vai decorrer a mesma. Em primeiro lugar, existiu o cuidado de observar o grupo de crianças, desta forma foi possível conhecer as suas características e necessidades. Existiu também o cuidado de analisar as fichas individuais de cada criança com o objectivo de recolher dados específicos e relevantes sobre as mesmas. Através desta observação foi possível detetar uma prioridade de intervenção. A conquista de valores na educação de infância.

Deste modo, a metodologia utilizada assenta num método qualitativo, na medida que se “centra na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores.” (Sousa 2011:56). Este método tem um carater descritivo, uma vez que recorre à descrição dos dados recolhidos através da observação e análise de documentos.

Assim sendo, recorreu-se, principalmente, à utilização da observação para a recolha de dados

2.2 – Amostra

O universo da amostra em estudo, é constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os quatro.

2.3 – Técnicas e instrumentos de investigação

Tal como foi referido anteriormente, a técnica de investigação utilizada neste estudo foi, essencialmente, a observação. Através da observação é possível obter um maior conhecimento direto das ocorrências tal como elas acontecem num determinado contexto.

Sousa, diz-nos que a observação em educação destina-se “ [...] essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.” (Sousa, 2011:109). Assim sendo, a observação viabiliza uma melhor compreensão dos contextos, das pessoas que dele fazem parte e as suas interações. (Máximo-Esteves,2008:87).

Assim sendo, existem e foram utilizadas diversas formas de observação, a sua escolha depende dos objetivos que se pretende alcançar Para a realização deste estudo recorreremos a uma técnica da investigação qualitativa a observação participante, na medida que o observador fez parte da ação, ou seja, participou nas atividades e vivências do grupo.

Segundo Cristina Parente, “A observação, componente inseparável de toda a actividade de conhecimento, é um processo básico da ciência [...] pode assumir diferentes formatos [...] os diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados”. (2002;166). Sendo assim, é conveniente que existam tempos planeados para observar e registar os dados. Os registos devem ser diários e incidir no que se ouve, vê e observa nas crianças. Ao longo do estágio foram realizados diferentes registos de observação segundo Cristina Parente, tais como: registos de incidente crítico, descrições diárias, amostragem de acontecimentos e listas de verificação e controlo.

Recorreu-se também, à utilização do (PIP) ” Perfil de implementação do projecto”. Este é “um instrumento que permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância”. (Oliveira-Formosinho,2002:154). O PIP encontra-se organizado em quatro partes, sendo elas: o espaço físico; a rotina diária; a interação adulto-criança e a interação adulto – adulto. Através da utilização deste instrumento foi possível refletir e a partir destas reflexões melhorar a prática pedagógica.

Optou-se também, por construir o portefólio da criança, uma vez que este possibilita aferir o desenvolvimento da criança em todas as áreas curriculares. Através deste, é possível observar “ a qualidade dos seus trabalhos, da mesma forma, que as envolve na avaliação do seu próprio trabalho e lhes permite revisitarem experiências e reflectir sobre elas” (Shores & Grace,2001:78).

Foram, ainda, realizadas algumas conversas informais ao longo de todo o processo, com a educadora cooperante e com as famílias para melhor entender e conhecer as necessidades e características do grupo e de cada criança. As conversas informais são “[...] usadas para obter informações que complementem os dados de observação.” (Máximo-Esteves,2002:93).

Podemos referir que a observação é uma faculdade natural, contudo não é uma tarefa fácil, exige muita dedicação e prática. Para tal, devemos-nos concentrar, essencialmente no foco que pretendemos observar. É conveniente pensar e estruturá-la previamente, uma vez que pode ser influenciada por outros factores na qual podem representar barreiras para a continuidade da mesma. Cristina Parente refere que

“ para conduzir um processo de observação capaz de reunir critérios de objectividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da selectividade da percepção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, as suas tendências e também a sua formação e treino a nível da observação.” (Parente,2002:173).

3-CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1-Caraterização da Instituição

O estágio profissionalizante de Mestrado em Educação Pré-escolar decorre numa instituição que desde 2002 agrega as valências da creche e do jardim-de-infância, posteriormente aglomerou o CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres). A instituição está caracterizada como uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Acolhe cerca de cento e quarenta e sete

crianças dos três meses aos dez anos de idade, pertencentes a um nível socioeconómico médio/baixo.

Para o bom funcionamento e desempenho da instituição é imprescindível a existência de um conjunto de recursos humanos, físicos e materiais. Assim sendo, a instituição é composta por um corpo docente e um corpo não docente. O corpo docente é constituído por cinco educadoras, uma educadora social e uma animadora social e vários professores que lecionam as atividades extracurriculares. Do corpo não docente fazem parte funcionárias de ação educativa, funcionárias da cozinha e limpeza, funcionárias administrativas, um motorista e um médico pediatra.

A instituição é possuidora de um Projeto Educativo, um Regulamento Interno e um Plano Anual de Atividades, assim como Plano curricular do Grupo, uma vez que estes são os principais instrumentos de ação de uma instituição.

3.1.1-Projeto Educativo

Podemos referir, que o Projeto Educativo é um documento que

“ [...] consagra a orientação educativa da escola, 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 os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa [...] ” (Decreto- Lei nº115 A/98 de 4 de Maio, Artigo 3º).

Este documento tem um caráter pedagógico, na qual podemos encontrar a identidade da instituição e as linhas orientadoras para a ação na comunidade educativa. Desta forma, o Projeto Educativo é um instrumento fundamental da gestão de escolas, porque detém um poder de liberdade para “[...] tomar decisão nos domínios estratégicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e organizacionais, em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Artigo 3, nº 1 do Regime Autonomia, administração e gestão). Sendo implementado da Lei de Bases, através do DL nº 43/89, como um

documento que exprime a vontade de uma escola com a finalidade de [...] "responder às necessidades de desenvolvimento interno do estabelecimento, tendo, simultaneamente em conta as necessidades da comunidade em que estão inseridas" (Ministério Educação, 1998: 109).

Assim sendo Jorge Adelino Costa (1991) salienta, então, que o Projeto Educativo deverá dar resposta a questões como: Quem somos? Onde estamos? O que pretendemos? De que meios dispomos?

O projeto educativo da instituição onde decorre o estágio contém: a Definição de escola; os Objectivos gerais (e uma identificação das necessidades a partir da avaliação do Projecto educativo do ano lectivo anterior) e a Avaliação do projeto. No que diz respeito à Caraterização contextual, podemos encontrar a caraterização do meio local circundante e a história da instituição no respectivo site da instituição, contudo não são referidos o enquadramento legal da instituição e os recursos materiais e humanos da instituição. Também não são referidos a nota prévia, a determinação da estrutura organizacional e funcional, como também a divulgação e revisão do projeto.

O projeto da instituição tem como tema "Eu, nós e os outros" com o intuito de preparar as crianças para o futuro. Assim sendo, o envolvimento das famílias e da comunidade no ensino/aprendizagem da criança é um dos princípios básicos da instituição. Em termos de princípios pedagógicos, a instituição tem como base a teoria construtivista, uma vez que vê a crianças como um ser ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento. As suas linhas orientadoras regem-se pelo Modelo Curricular High-Scope, nomeadamente: Interação adulto/criança e criança/criança, aprendizagem ativa, rotinas e organização do espaço e materiais.

3.1.2-Regulamento Interno

O Regulamento Interno é um documento onde consta os princípios que deverão ser respeitados para o bom funcionamento da instituição educativa.

Deste modo, a escola é uma instituição que tem uma organização muito complexa e para que ela funcione em plenitude e harmonia é necessário, segundo Jorge Adelino Costa, “a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo”.(1994:31). Tudo isto porque, “a escola é uma instituição dotada de uma complexidade organizacional” (Costa, 1994:31) Assim sendo, importa salientar que o Regulamento Interno de Escola

“é um documento jurídico-administrativo-laboral, 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” (Rodriguez 1985,434, cit por Costa, 1994:31)

O Regulamento Interno da Instituição onde está a decorrer este estágio, encontra-se dividido por capítulos. Inicia-se com o Capítulo I- Dos fins e âmbito, que nos diz que:

“o presente documento visa promover o respeito pelos direitos dos clientes e demais interessados; Assegurar e divulgação e o cumprimento das regras de funcionamento desta instituição; e promover a participação ativa dos clientes ou seus representantes legais ao nível da gestão desta resposta social”. (Regulamento Interno, p.2)

O Capítulo II diz respeito à admissão, dentro do qual aborda as condições e critérios de admissão dos mesmos e esclarece que a decisão de admissão cabe unicamente e exclusivamente à Direção, esta por sua vez irá avaliar as informações que achar relevantes e convenientes para a admissão. Faz referência aos procedimentos para a realização da inscrição ou à renovação dos utentes, passando pela listagem de documentos necessários para o ato da inscrição. Contempla também a forma de pagamento das mensalidades e explicita a fórmula como é calculada. Refere ainda os procedimentos em caso de desistência.

No Capítulo III- secção I - Faz referência ao quadro de pessoal e horário de funcionamento da instituição, falando neste ponto do modo como devem decorrer as entradas e as saídas das crianças, abordando também a permissão de entrega das crianças aos familiares ou às pessoas expressamente autorizadas pelos encarregados de educação. Menciona ainda que o uso de bata é obrigatório. Na secção II é abordado o modo como a instituição agirá

perante situações de faltas justificadas ou injustificadas assim como o período de férias e de interrupção das atividades lectivas. Faz ainda um esclarecimento sobre a situação de doença ou outros motivos relevantes que poderão invalidar a frequência das crianças na instituição caso ponha em risco a saúde dos outros elementos. Por fim, na secção III é abordado a alimentação na qual explicitam que as ementas são elaboradas por uma nutricionista, pela diretora pedagógica ou pela cozinheira.

O Capítulo IV menciona os objetivos da instituição, estes objetivos são da “*responsabilidade da Coordenadora Pedagógica*” (Regulamento Interno p.11) sendo definidos anualmente e “*adaptados à realidade sociocultural do meio*” (Regulamento Interno p.11). Neste capítulo é mencionado a forma de acompanhamento das crianças, e como é elaborada a constituição dos grupos: “*dos três aos quatro; dos quatro aos cinco e dos cinco aos seis.*” (Regulamento Interno p.12), assim como a avaliação do plano anual de atividades, esta é realizada trimestralmente e com a colaboração do corpo docente da instituição. Por fim, é mencionada a participação dos pais entre instituição/família, assim como os direitos e deveres da família e da instituição.

No que diz respeito ao Capítulo V, este esclarece as condições de saúde das crianças, podendo invalidar a frequência da criança caso ponha em risco a saúde do restante grupo e há necessidade da identificação da medicação que seja precisa administrar às crianças, a qual se deverá fazer acompanhar de uma fotocópia da receita médica. Esclarece ainda que, em caso de doença contagiosa a criança só pode regressar à instituição com a “*apresentação de uma declaração médica, comprovativa da inexistência de qualquer perigo de contágio.*” (Regulamento Interno p.15).

Por último, o Capítulo VI menciona as disposições finais, tais como o contrato de cessação de serviços, a data de quando este documento entrou em vigor, menciona ainda que é da responsabilidade da instituição informar os pais, caso se faça alterações ao regulamento interno, e que a instituição está munida de um livro de reclamações podendo ser solicitado por qualquer utente na secretaria.

Depois desta análise e tendo como base os princípios defendidos por Jorge Adelino da Costa, constata-se que o regulamento interno desta instituição responde a quase todos os pontos contemplados pelo autor, contudo não obedece à mesma estrutura. Deste modo é de salientar que: não apresenta um organograma oficial dos órgãos da instituição; não são referidos os serviços sociais e assistenciais disponíveis e não refere atividades de complemento curriculares e extracurriculares.

3.1.3-Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades é um documento onde são contempladas atividades que se vão realizando ao longo do ano letivo. Assim sendo e segundo Jorge Adelino da Costa, o Plano Anual de Atividades “é um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (1994:27). Assim sendo, podemos dizer que entre a planificação e o Plano Anual de Atividades existe conexão e desta forma constituem “os requisitos essenciais à eficácia administrativa e organizacional da escola” (Ciscer e Uria, 1988,267; Mur e Rui, 1989,115; Sergiovanni, 1976,260). Perante o que foi referido, Jorge Adelino da Costa refere três aspectos que deverão constar no Plano Anual de Atividades para que este consiga “ construir uma resposta coerente e adequada às necessidades educacionais da comunidade educativa” (1994:27). Os três aspectos são:

“Os princípios apresentados e os objetivos propostos pelo Projeto Educativo da Escola; As orientações decorrentes da análise do Regulamento Anual de Atividades da Escola do ano lectivo anterior; Um levantamento das necessidades a partir de um diagnóstico da situação real (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal, [...] do ano letivo a que o plano se refere”. (Costa,1994:27 e 28).

Ainda Jorge Adelino da Costa define quatro momentos clássicos da planificação: Diagnóstico, os objetivos, os meios e estratégias e a avaliação.

No que se refere ao primeiro período dá-se ênfase à relação com os pais, deste modo prevê-se a realização da primeira reunião de pais (Tem como

objetivo dar a conhecer os princípios da instituição e despertar os pais para uma participação mais ativa no processo educativo dos filhos).

Em relação ao desenvolvimento das crianças e no que diz respeito ao meio onde estão inseridas salienta-se a comemoração do início do Outono, o Dia Mundial da Pobreza, na qual as crianças trouxeram de casa produtos de higiene e alimentares, para aqueles que mais necessitam, a comemoração do dia de S. Martinho em conjunto com os idosos do centro de dia, a comemoração e realização da festa de Natal, comemoração do início do inverno. Ainda no primeiro período é de salientar a comemoração das janeiras em conjunto com a comunidade - idosos e junta de freguesia, por fim comemora-se o carnaval.

Relativamente ao segundo período, pretende mais uma vez estruturar laços com a família contemplando a festa do dia do pai, o dia Mundial do livro, e o dia da mãe. Os pais serão convidados a participar em atividades em conjunto com os seus filhos. Refere ainda o início da primavera, a comemoração da Páscoa, o dia Mundial da Criança e a comemoração do aniversário da instituição.

Analisando o Plano Anual de Atividades e considerando os princípios definidos por Jorge Adelino da Costa, verifica-se que este corresponde aos requisitos propostos pelo autor, contudo existe uma lacuna no que diz respeito à análise referente ao ano letivo anterior. Na planificação anual é mencionado a data, o tema, os objetivos, as estratégias, os objetivos específicos e a avaliação, no entanto não refere o diagnóstico.

3.2 Caracterização do meio, família e crianças

3.2.1- Caracterização do meio envolvente

A Instituição localiza-se no Distrito do Porto, conselho de Matosinhos. Situa-se numa das principais artérias que dá acesso ao conselho, podendo

considerar-se, um local movimentado. Existe uma rede de transportes públicos, como STCP, Resende e o metro relativamente perto; tem acessos a auto-estradas e vias rápidas.

A instituição está rodeada por edifícios habitacionais camarários, cuja construção é recente. No meio envolvente existem atividades do sector terciário como: um minimercado, confeitarias, papelarias, farmácia, lojas de roupa e de electrodomésticos, cabeleireiros, florista, peixaria, fotógrafo, dentista. O que promove um contato direto e familiar às crianças da instituição

Existe ainda, nas proximidades escolas do pré - escolar e do 1º ciclo.

3.2.2 - Caracterização das famílias

A caracterização das crianças e suas famílias da sala dos 3 anos da Instituição onde decorre o estágio só foi possível a partir do levantamento de dados contidos nas fichas de inscrição, que posteriormente foram registados em gráficos e tabelas para uma melhor análise, Deste modo, torna-se mais fácil ter a perceção de algumas características que dizem respeito ao meio socioeconómico e cultural em que as crianças estão inseridas.

Desta forma, é possível constatar que a idade média dos progenitores compreende-se entre os trinta e os trinta e nove anos. Entre as mães destaca-se uma muito jovem, com idade inferior a vinte anos. (Anexo nº1 - Gráfico I e II Faixa Etária das Mães e dos pais). É possível verificar que a maior parte das crianças tem facilidade em chegar à instituição, uma vez que, a maior parte reside na mesma freguesia da instituição, as restantes residem em freguesias relativamente próximas. (Anexo nº1 – Gráfico III).

Constata-se que a maior parte das mães exerce a sua profissão no setor terciário, pelo contrário a maior parte dos pais exerce a sua profissão no setor secundário. (Anexo nº1 - Gráfico IV). Apesar de as famílias pertencerem a um nível socioeconómico médio/baixo, de trabalharem por turnos rotativos e de não passarem muito tempo em casa com os seus filhos, foi possível constatar, através da observação, que são pais interessados na educação dos seus filhos,

e no processo de ensino/aprendizagem. Participaram e colaboraram sempre em todas as atividades, sempre que lhes era pedido. Permitiram também, que os seus filhos colaborassem em todas as atividades que despoletaram durante o ano, até mesmo nas atividades extracurriculares. (Anexo N°1 – Gráfico V)

Relativamente ao agregado familiar, é possível verificar que este é bastante diversificado, contudo é possível constatar que na sua maioria são pais casados com um ou dois filhos. (Anexo nº1 – Gráfico VI e VII). As crianças, que são filhos únicos, podem demonstrar um maior egocentrismo e estarem habituadas a dispor de toda a atenção do adulto. Das restantes crianças que tem um ou dois irmãos, espera-se que tenham os hábitos de partilha, por outro lado podem requerer mais atenção dos adultos. Contudo, não podemos afirmar que somente as crianças que têm irmãos possuem esta qualidade.

3.2.3- Caracterização das crianças

A sala dos três anos é composta por vinte e cinco criança, é um grupo de crianças bastante heterogénio no que diz respeito ao género e à idade. No grupo existem duas crianças na faixa etária dos dois anos e uma na faixa etária dos quatro anos, as restantes situam-se na faixa etária dos três anos. Das vinte e cinco crianças que constituem o grupo cerca de 32% frequenta a instituição desde bebés, as restantes 68% iniciaram a frequência este ano letivo. Uma das crianças recém chegadas, demonstrou dificuldades na adaptação, sendo necessário realizar um PAI (Programa de Acolhimento Inicial). A receção por parte do grupo já formado foi bom, o que contribuiu para ajudar a integração das crianças recém chegadas.

“Uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da crianças é que a mudança e a continuidade ocorrem em vários aspectos do self” (Papalia, Olds, Feldman,2001:8) Assim sendo, é fundamental que se faça uma caracterização mais específica a nível do desenvolvimento do grupo de crianças, ou seja, a nível cognitivo, da linguagem, psicomotor e sócio-afetivo.

No que respeita ao **desenvolvimento cognitivo**, Piaget situa a idade das crianças onde decorre o estágio no estágio Pré-Operatório, mais

concretamente na fase intuitiva. Esta fase é caracterizada “pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência do raciocínio lógico”(Borges,1987:87), devido à ausência do pensamento reversível e estável. Nesta fase, a criança não consegue envolver-se em duas dimensões ao mesmo tempo, pois está de tal forma centrada numa dimensão que deixa de parte a outra. O grupo de crianças encontra-se na fase da função simbólica, consegue atribuir um significado a uma imagem (Anexo nº2 – Registo - I e II), consegue repetir uma ação observada anteriormente (Anexo nº2 – Registo III), utiliza objetos atribuindo outras funções (Anexo nº2 – registo IV). Desta forma, a função simbólica “ajuda as crianças a pensar acerca delas e das suas capacidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes” (Papalia, Olds, Feldman,2001:312). Dentro destas representações que a criança faz é importante referir as que estão envolvidas com as histórias. Algumas crianças quando vão para a biblioteca fazem de conta que estão a contar histórias (Anexo nº2 – Registo III). Desta forma, tal como o jogo simbólico, ouvir histórias é uma atividade estimulante para a criança sendo também importante para o desenvolvimento do “eu”, a nível emocional, social e moral.

As crianças deste grupo demonstram conhecimentos quantitativos, pois em algumas situações não querem ceder os materiais que têm porque percebem que vão ficar com menos, ou então querem porque vão ficar com mais (Anexo nº2 – Registo IX). Por outro lado, esta negação de cedência também pode ser justificada pelo egocentrismo em que a criança se encontra e pelo facto de a maioria serem filhos únicos. Um outro registo onde se pode observar conhecimentos quantitativos, é quando as crianças estão a fazer o pictograma do quadro das presenças, as crianças conseguem dizer qual o dia em que faltaram mais meninos e o dia em que faltaram menos meninos. Este grupo também consegue fazer classificações e agrupar objetos, pessoas, em categorias semelhantes ou diferentes (Anexo nº3 – Foto 12). Piaget afirma que o egocentrismo é outra característica importante das crianças desta idade e que se reflete a vários níveis(linguístico, espacial e social)

Assim sendo, é importante referenciar que as crianças da sala dos três anos vivem o egocentrismo e, por isso, só conseguem ver as coisas do seu próprio ponto de vista,” O egocentrismo é a capacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self...não conseguem considerar o ponto de vista do outro.” (Papalia, Olds, Feldman,2001:316). É muito comum as crianças quererem dar a sua opinião e, quando o adulto elogia o trabalho de uma criança, as outras correrem a perguntar “E o meu?”. Este tipo de reações pode também ser justificado por haver crianças que não têm irmãos (Anexo nº1 – Gráfico VII) “Número de irmãos” possivelmente estão mais habituadas a ter toda a atenção dos adultos centrada só em si.

Nesta fase, ao nível do **desenvolvimento da linguagem**, segundo Piaget “O desenvolvimento da linguagem evolui de uma forma escarpada [...]” (Tavares, 2007:54). É nesta idade dos três anos que a criança começa a escrever e a ler, à sua maneira, de uma forma não convencional, mostram interesse por livros, sinais, publicidade, no fundo a criança tenta fazer uma leitura de tudo aquilo que a rodeia. É nesta fase que o desenvolvimento linguístico da criança se realça, mas o ritmo de enriquecimento do vocabulário é bastante influenciado pelo nível social e educativo da família. Segundo Inês Sim-Sim

“ É já ponto assente no fenómeno humano da aquisição da linguagem que a quantidade e a qualidade do “input” linguístico que a criança recebe desempenham um papel decisivo no modo como ela se exprime verbalmente(...).O mesmo é dizer que as crianças de diferentes meios sociais, porque expostas a realidades diferentes apresentam diferenças linguísticas”.(1998:11)

Na sala onde decorre o estágio pode-se observar que nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento linguístico, sendo que algumas crianças que pertencem a um nível sócio cultural baixo apresentam um vocabulário pouco expressivo e pouco diversificado, por outro lado existem crianças que já se conseguem expressar e utilizar um vocabulário diversificado, pertencendo estas a um nível sócio cultural médio. Algumas crianças gostam de relatar e partilhar acontecimentos da vida familiar, de casa, de passeios, construindo frases simples, exemplo: “eu fui ao Shopping” ;

“Amanhã fui à casa da minha vó” , aqui nesta frase pode-se constatar que ainda não utilizam a noção temporal corretamente. Todas as crianças conseguem dizer o seu nome, a sua idade, o nome dos colegas. Fazem uso do plural, de adjetivos e de preposições, exemplo: “ A I disse: “os meus ganchos são bonitos”. A nível da fonologia a maioria não apresenta dificuldades, embora aparecem alguns erros relativamente à fonologia: omissões (Andeia em vez de Andreia); substituições (firorigico em vez de frigorifico). Estes erros são visíveis quando a criança quer falar muito depressa. São capazes de compreender ordens com instruções como por exemplo: “ Vai à sala dos quatro anos e pede cola à S, por favor. Ou “vai buscar o livro que está em cima da mesa”. Relativamente ao **Discurso Social**, as crianças têm a preocupação de se fazerem entender, de serem compreendidas e caso o adulto não esteja a entender o que ela quer dizer, a criança tenta explicar novamente. Os monólogos são uma constante, quando as crianças estão a brincar. nas diferentes áreas, observa-se que as crianças utilizam muito o discurso interno, falam consigo mesmas, segundo Piaget e Vygotsky o “discurso interno ajuda a criança a integrar a linguagem com o pensamento” (Papalia, Olds, Feldman,2001:324).

Quanto à **Memória**, as crianças desta sala reconhecem objetos que lhes são familiares.O facto das crianças participarem na realização e organização de diferentes momentos permite-lhes recordar mais facilmente as situações como aconteceu na construção da história da “Clarinha” , o facto de irem ao recreio experimentar as hipóteses que a história contemplava, assim como quando organizamos a sala, as crianças participaram ativamente na sua organização e agora são capazes de a organizar autonomamente.

No que concerne ao **desenvolvimento psicomotor**, quando as crianças atingem a idade pré-escolar começam a movimentarem-se com maior agilidade, com mais perícia, gostam de mostrar as suas habilidades em conseguir adaptar os seus movimentos às brincadeiras e às suas intenções.

Quanto à **Competência motora global**, as crianças da sala dos três anos conseguem saltar a pés juntos e saltar a uma curta distância. Relativamente ao padrão motor (correr) as crianças não fazem uma corrida perfeita, o tamanho da passada não é constante, os movimentos entre os braços e pernas não são concordantes, assim como os movimentos, o que é característico nesta faixa etária. Contudo as crianças já são capazes de mudar de direção e desviar-se de obstáculos quando correm. A maioria não tem dificuldade em chutar a bola. No que diz respeito ao padrão motor (lançar), as crianças lançam objetos ainda que de uma forma desorientada. Quanto à destreza motora equilíbrio, elas tem dificuldade em andar ao pé coxinho, conseguem andar por cima de uma corda e saltar de uma cadeira para o chão. Utilizam diferentes partes do corpo (braços, pernas, cabeça) para realizar alguns movimentos como abrir, fechar, acima e abaixo, para a frente e para trás. Conseguem rastejar e rebolar (Anexo nº2 – Registo V). Relativamente à **competência motora fina**, as crianças na sua maioria vão à casa de banho sozinhas (caso o vestuário seja simples), conseguem calçar-se sozinhas, caso o calçado seja básico, necessitam de ajuda para vestir a bata. Todo o grupo é capaz de utilizar autonomamente os talheres: colher, sopa, garfo e faca (Anexo nº3 Foto 1). No que diz respeito à representação da figura humana, a maioria do grupo já a consegue representar de uma forma mais completa (Anexo nº3 – Foto 15). São capazes de pegar corretamente na tesoura e recortar formas simples. (Anexo nº3 Foto 2). No **desenvolvimento artístico** a maioria das crianças está a deixar de fazer a garatuja e começa a dar forma aos seus desenhos. Começam agora a representar formas simples como o círculo, quadrado e o retângulo.

Quanto ao **desenvolvimento psicossocial**, as crianças começam a brincar em grupos, começam a fazer o jogo social, (Anexo nº3 Foto 3) “na qual as crianças, em graus variados, interagem com outras crianças” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:365). Na maioria, as crianças já conseguem partilhar objetos, quando a partilha não acontece, utilizam a agressão instrumental para o conseguir, segundo Piaget esta é uma característica entre os dois anos e meio e os cinco anos. As crianças estão sempre muito atentas às atividades ou a

momentos em que os adultos se envolvam, são capazes de deixar de brincar para ficarem junto do adulto e perguntam se podem ficar ali e se podem fazer. Começam a reconhecer o que é errado, por vezes é necessário a intervenção do adulto para a criança perceber que não teve a melhor atitude ou comportamento. Gostam de ser elogiados por parte do adulto. A maioria das crianças utiliza formas convencionais de saudação e cortesia.

3.3 - Prioridades de intervenção

Com o objetivo de definir as prioridades de intervenção a nível da Instituição e Comunidade, a equipa das Estagiárias Finalistas, reuniu com vista a definir as devidas propostas.

Depois da análise do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, as estagiárias verificaram que ao nível da comunidade a instituição já estabelece uma grande dinâmica entre a mesma, nomeadamente com a Junta de Freguesia, Camara Municipal, Centro de Idosos, assim como com as escolas que envolvem a instituição.

No que concerne à intervenção a nível da instituição, pretendemos dinamizar o recreio, com o intuito de o tornar um espaço educativo, uma vez que possuía um espaço bastante vazio (tendo apenas um escorrega, um cavalinho e um balancé).

Assim sendo, as estagiárias propuseram o seguinte: elaborar jogos tradicionais (jogo da macaca, jogo do caracol, jogo do saco, jogo do lenço, jogo das estatuas, jogo do macaquinho chinês, jogo do gato e do rato, entre outros). Para além dos jogos tradicionais, estas propõem construir outro tipo de jogos como o bowling, arcos, cones, jogos de segurança rodoviária (com volantes semáforos e passadeiras), jogos com bolas, jogos com baú dos disfarces, cavalos para jogos medievais, entre outros.

Toda esta dinâmica implementada tornou este espaço mais educativo e apelativo para as crianças. Promoveu uma interação salutar entre vários grupos

etários, onde a cooperação, a partilha, a interajuda, o respeito pelo outro e o cumprimento de regras foram valores que as crianças conquistaram. Esta conquista só foi possível com a ajuda e a interação de todos. Assim, foi possível tornar um espaço amplo, praticamente vazio, sem qualquer tipo de brincadeira lúdica e educativa para a criança, num espaço dinâmico, alegre, sadio e pedagógico.

4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O início do estágio profissionalizante ocorreu com serenidade. A adaptação foi tranquila, uma vez que conhecia toda a equipa pedagógica da sala e do centro de estágio. Desde logo, existiu o cuidado e a preocupação de acolher e integrar as crianças que se encontravam, pela primeira vez, a ingressar no jardim-de-infância. Nesta fase, a principal preocupação da equipa pedagógica foi proporcionar um clima de apoio, segurança, confiança, carinho e afeto às crianças, uma vez que “o desenvolvimento da confiança nos outros [...] proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta.” (Hohmann & Weikart, 2009:65.). Ao mesmo tempo foi realizada uma observação aprofundada relativamente aos ideários da instituição, à sala onde decorreu o estágio bem como às necessidades e características das crianças e respetiva equipa pedagógica. Após a observação dos factos anteriores, foram realizadas reflexões que ajudaram a encontrar prioridades e necessidades de intervenção estruturando-se, assim, a prática pedagógica. Reconheceu-se uma necessidade de intervenção ao nível da interação e a todo o conjunto de valores, que a ela estão associados. “As pessoas crescem e aprendem através da experiência e é na experiência que podem encontrar orientações para o seu comportamento. Tais orientações, que tendem a organizar a vida, podem ser chamadas «valores».” (Raths, Harmin e Simon, 1996, cit.in Formosinho,1996:81). As crianças em idade pré-escolar desenvolvem e aprendem práticas sociais através das interações que vão estabelecendo com os outros. Assim, começam, de uma forma espontânea, a

ter atitudes e comportamentos de amizade, respeito, partilha e cooperação para com os outros. Perante a necessidade encontrada foi necessário “definir padrões para a interacção na sala de actividades, proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidade e entendimentos sociais.” (Katz,McClellan,1991, cit.. por Formosinho,1996:81). Desta forma, ao longo do estágio, foram utilizadas várias estratégias para promover esta interação e por sua vez a conquista de valores inerentes às práticas de vida social, pois “os valores não se “ensinam” mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros.” (M.E.,1997:52)

Assim, para promover esta temática foi necessário aprimorar todo o ambiente educativo com o objetivo de “proporcionar à criança a participação activa em acções concretas nas quais a criança tenha a possibilidades de identificar, incorporar e vivenciar valores.” (Craveiro & Ferreira,2007:18). Em primeiro lugar, procedendo-se à organização do espaço e dos materiais. Inicialmente a sala encontrava-se dividida em áreas pré definidas, tais como: área do quarto, cozinha, garagem, biblioteca, jogos e plástica (Anexo nº3 Foto 4). Contudo, estas áreas não se encontravam bem definidas nem estruturadas. Assim, cada uma das áreas foi organizada, de modo a proporcionar novas aprendizagens e experiências às crianças. Para tal, foi conveniente pensar nos materiais a utilizar e a sua respetiva organização, indo de encontro às necessidades das crianças pois “a reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (M.E.,1997:38).

Ao longo do ano foram introduzidos alguns elementos que modificaram e engrandeceram o espaço físico da sala. Todas as alterações que foram surgindo foram realizadas com as crianças e tendo sempre em conta os seus interesses e necessidades. A criança deve ser encarada como um sujeito ativo e não como um objeto do processo educativo pois “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar”. (M.E, 1997:38).

Assim sendo, foram realizadas algumas dinamizações que contribuíram para a gestão do espaço sendo elas: dinamização do quarto, da garagem, da cozinha, da biblioteca e a dinamização do recreio. Foi ainda estabelecida e implementada a área do acolhimento. (Anexo nº3 Foto 6). Com implementação desta área, as crianças tiveram oportunidade de partilhar acontecimentos e experiências, resolver problemas e conflitos, cantar e ouvir as mais variadas histórias. Este momento contribui para experimentarem o companheirismo, a partilha de informação, fomentar a alegria de trabalhar cooperativamente, tal como uma comunidade. (cf. Hohmann & Weikart:405).

Na dinamização do quarto foi introduzida a cama, pois esta não constava no espaço procedendo-se, também, à introdução do frigorífico na cozinha indo ao encontro do projeto vivido na sala - A alimentação, assim como vários utensílios reais de cozinha. Nestas áreas podem constar brincadeiras “quer individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação”. (Hohmann & Weikart, 2009:187). As que mais se verificaram foram as de cooperação, uma vez que se ajudavam uns aos outros para concretizarem os seus projectos. (Anexo nº2 registo IV e Anexo nº6). Com a introdução da garagem, as brincadeiras com os carros tornaram-se mais calmas. As crianças permaneciam no local estabelecido, em vez de andarem a correr pela sala toda, como acontecia no início. Implementaram e construíram regras de trânsito para poderem andar pela garagem à sua própria maneira. (Anexo nº3 Foto 3 e anexo nº2 Registo VI).

Na biblioteca, as crianças foram construindo os seus próprios livros (Anexo nº3 Foto 7) baseados em histórias que eram contadas, sendo ainda construído um ficheiro de imagens que muitas das vezes serviu de modelo na elaboração de desenhos das crianças. Nesta área, as crianças aprenderam a respeitar e a cuidar dos livros, perceberam que os livros são nossos amigos e que nos ensinam muitas coisas. (Anexo nº3 Foto 3)

Relativamente à dinamização do recreio este foi um ponto referido no traçado de intervenção conjunta ao nível da instituição (Anexo nº3 Foto 5). Este

foi também um ponto fulcral no que se refere à intervenção do grupo, uma vez que este espaço necessitava de zonas ou áreas onde as crianças pudessem brincar de uma forma educativa. Este espaço deve ser, também ele, um local pedagógico, onde a criança se divirta e ao mesmo tempo realize aprendizagens significativas. Assim sendo, no sentido de promover uma maior interação, não só entre o grupo de crianças da sala, mas também com toda a comunidade educativa, foram implementados alguns jogos, mencionados no ponto de prioridades de intervenção. Toda a dinâmica implementada neste espaço enalteceu-o e, ao mesmo tempo, contribuiu para fomentar a formação de valores, tais como: a partilha, a cooperação, a solidariedade, o respeito para com o outro, o cumprimento das regras preestabelecidas e a tolerância. Como refere Kamii, “através de jogos com regras, a criança desenvolve-se a nível social, moral, cognitivo e até político e emocional”.(Kamii,1991:38).

Para o bom funcionamento e gestão de todo o espaço de sala e do grupo foi necessário implementar alguns instrumentos para fomentar práticas de vida social de modo a desenvolver princípios e valores que as façam progredir na evolução de competências sociais e pessoais. Assim sendo, foram implementados: o quadro de permanência nas áreas que teve como objetivo a regulação do número de crianças, com acesso a cada área existente na sala. (Este instrumento gerou um ambiente muito mais calmo, sereno e organizado, pois as crianças deixaram de se acomodarem todas na mesma área); (Anexo nº3 Fotos 9); o quadro das regras, criado, gradualmente, pelas crianças que tornou mais fácil o cumprimento das mesmas (Anexo nº3 Foto 10); A etiquetagem dos materiais foi realizada pelas crianças, possibilitando uma maior autonomia no grupo. (Anexo nº3 Foto 8); o quadro das presenças, este possibilitou uma maior união entre o grupo, uma vez que identificávamos as presenças e ausências, neste momento interessavam-se em saber o tinha acontecido aos amigos que se encontravam a faltar. (Anexo nº3 Foto 11) Foi ainda implementado os colares para dos responsáveis pelas diferentes áreas da sala. (Anexo nº3 Foto 13). Em cada área era escolhido um responsável. A implementação deste instrumento, contribui para o desenvolvimento da auto-estima de cada criança. Promoveu também a ordem na sala, uma vez que,

quando o responsável ditava uma ordem as crianças cumpriam-na com maior facilidade. A utilização destes instrumentos contribuiu em grande escala para a regulação do grupo promovendo, desta forma, um conjunto de valores e princípios inerentes à interação do grupo.

“A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionada pelo grupo.”(M:E,1997:36)

Um outro aspeto que contribuiu para promover a interação e fomentar valores foram as sucessivas avaliações semanais, uma vez que estas eram realizadas em conjunto com as crianças, “pois a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constitui também uma base de avaliação para o educador.” (M:E,1997:27). Assim, no fim de cada semana, era realizada uma assembleia de grupo, na qual as crianças avaliavam a semana de trabalho, referindo aquilo que mais gostaram, o que menos gostaram e o que gostariam de fazer e aprender. É de salientar que nos aspetos que menos gostavam, eram mencionados comportamentos menos bons praticados na sala, (Anexo nº3 Foto 23). Quando isto acontecia, as crianças eram chamadas a refletir sobre os seus atos, no sentido de melhorarem o seu comportamento. Estas assembleias contribuíram para fortalecer competências sociais e tomar consciência dos seus atos, bem como, saber escutar e aceitar a opinião dos outros. Posteriormente, era realizada uma avaliação e conseqüente reflexão, por parte da equipa pedagógica e a partir destes instrumentos era concebida a planificação da semana tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança e do grupo.” [...] a reflexão a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança [...]” (M:E,1997:27). A partir deste envolvimento foi possível planificar atividades e organizar o grupo indo ao encontro desses mesmo interesses e necessidades, oferecendo novos contactos e experiências, que proporcionassem oportunidades de aprendizagem significativa. Neste sentido, a avaliação foi a base para a concretização da planificação “Planificar e avaliar com as crianças, individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo são

oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem.” (M:E,1997:37).

Assim sendo, foram desenvolvidas, ao longo do ano, várias atividades (Anexo nº7 Dimensão Curricular Atividades) que promoveram momentos de grande e pequeno grupo e momentos individuais (Anexo nº3 Foto 24 e anexo nº6 Dimensão curricular - Atividades). É através destas interações que podemos promover e engrandecer o desenvolvimento da criança a nível pessoal, social e afetivo, orientado por um quadro de valores, no qual consta: a tolerância, o respeito pelo outro, a afetividade, a responsabilidade, a autonomia a cooperação e a partilha. Nestes momentos, o educador deve apoiar a criança sempre que esta necessitar, estimulá-la a expressar os seus sentimentos e pensamentos e levá-la a intervir no planeamento das atividades. Foi a partir deste envolvimento que surgiu o projeto lúdico da sala “A Alimentação”.

O projeto lúdico surgiu a partir dos interesses das crianças, visto que foi possível observar muitas brincadeiras na área da cozinha e da casinha relacionadas com a alimentação. Contudo, este projeto não se iniciou unicamente pelo interesse das crianças mas também por parte da equipa pedagógica visto que a mesma constatou que era necessário intervir a este nível. (Anexo nº2 Registo VII).

Assim numa primeira fase estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre a alimentação com intuito de perceber quais eram os seus conhecimentos sobre este tema. Como se afirma nos referentes teóricos sobre metodologia projeto, nesta primeira fase, existiu a partilha de ideias mediante os conhecimentos que as crianças possuíam. Perante esta situação foi proposto que falassem com os pais no sentido de descobrirem algo sobre a alimentação. Assim, desde o início do projeto, promoveu-se a participação dos pais uma vez que um dos objetivos da educação pré-escolar é “ Incentivar a participação das famílias no processo educativo [...]” (M.E,1997:22) da criança. Deste modo, foi pedido à criança o sentido de responsabilidade por levar o pedido de pesquisa e ao mesmo tempo de autonomia.

Numa segunda fase, foi de louvar estas crianças pois conseguiram ser responsáveis, autônomas e demonstraram ter capacidade de memória, pois conseguiram toda a informação que os pais lhes transmitiram. (Anexo nº2 Registo VIII). Começamos então por criar uma teia, onde tiveram oportunidade de registar tudo o que descobriram sobre a alimentação com os pais e de estruturar tudo o que pretendíamos conhecer e experimentar. Assim sendo, foram criadas inúmeras atividades que foram de encontro aos seus interesses. (Anexo nº7 Dimensão curricular: Projeto) Através destas atividades foi possível trabalhar todas as áreas de conteúdo, uma vez que, “[...] a construção do saber se processa de forma integrada [...] e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (M.E,1997:48).

Uma das primeiras atividades a ser realizada foi a construção da pirâmide dos alimentos, onde as crianças tiveram oportunidade de selecionar e agrupar os diferentes alimentos fazendo, também, correspondência termo a termo na construção da mesma (desenvolvimento de competências no domínio da matemática) (Anexo nº3 Foto 14). A responsabilidade de trazer de casa os folhetos, a partilha e a cooperação, uma vez que juntamos todos os folhetos para conseguirmos obter o produto final da atividade (desenvolvimento de competência a nível da formação pessoal e social), recortaram e colaram os diferentes alimentos (desenvolvimento da expressão motora e ao mesmo tempo plástica) (Anexo nº3 Foto 2), durante a construção da pirâmide, foi contada uma história sobre os vários grupos de alimentos, o que promoveu diálogos entre as crianças sobre os vários tipos de alimentos (desenvolvimento da linguagem e do conhecimento do mundo);

Realizámos ainda algumas refeições tais como: pequeno-almoço saudável, uma sopa, uma sobremesa saudável e menos saudável, um lanche saudável e menos saudável (Anexo nº3 Foto 25). Ao longo destas atividades foi solicitada a participação dos pais e da comunidade, uma vez que, por exemplo: na salada de fruta, as crianças propuseram trazer de casa uma peça de fruta para realizarem a atividade; na realização da sopa, solicitamos a colaboração das funcionárias da cozinha, pois precisávamos de cozer os legumes e de

utensílios para fazer a sopa. Solicitámos, ainda, a ajuda da responsável pela área administrativa, para nos fornecer os legumes necessários para a confeção da sopa. Foi ainda solicitada a participação dos pais na atividade do jantar, escrevendo a receita num prato e decorando-o. No seguimento desta atividade foi introduzido um novo talher, a faca e todas as regras inerentes a boas maneiras de estar sentado à mesa durante o almoço. (Anexo nº3 Foto1) É de salientar, ainda, a construção de um jogo com o objetivo de perceber se os conhecimentos sobre os alimentos saudáveis e os alimentos menos saudáveis tinham sido adquiridos (Anexo nº 15 Foto 16).

Para enriquecer o desenvolvimento do projeto foi necessário envolver a comunidade, (Anexo nº 7 Dimensão curricular: Comunidade), uma vez que um dos objetivos da educação pré-escolar é “[...]estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade ”(M.E,1997:23). A comunidade possui inúmeros recursos que contribuíram para o enriquecimento do projeto. Sendo assim, foram proporcionadas e promovidas algumas visitas, tais como:

A visita à padaria (Anexo nº3 Foto 17) onde as crianças tiveram oportunidade de conhecer os ingredientes necessários para a confeção do pão assistindo, também, à concretização da mesma. Referir o facto de, no início, as crianças não terem ideia das regras básicas para a execução desta atividade tal como lavar as mãos;

Na visita à horta (Anexo nº3 Foto 18), as crianças tiveram oportunidade de contactar de perto com a natureza mais especificamente com os legumes. Aprenderam a semear batatas, viram como se deve cuidar dos legumes enquanto estão na terra, tiveram oportunidade de colher alguns frutos para levar para o jardim-de-infância (Anexo nº5 Portefólio da criança).O percurso da instituição até à horta foi realizado a pé. Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de observar as modificações que estavam a acontecer na natureza, uma vez que se encontrava a surgir uma nova estação do ano. Observaram as árvores, as flores, escutaram o cântico dos pássaros e sentiram o cheiro primaveril. Aprenderam regras de trânsito e de comportamento em

contexto de rua. (Anexo nº5 Portefólio da criança). Dando seguimento a esta atividade confeccionaram uma sopa, escolhendo os legumes e selecionando os utensílios que eram necessários para a concretização da mesma (Anexo nº2 Registo X).

A visita ao supermercado foi igualmente significativa para as crianças e só foi possível porque uma mãe é funcionária do mesmo. (Anexo nº3 Foto 19). Desta forma, promoveu-se, uma vez mais, o envolvimento da família no processo de ensino- aprendizagem das crianças. Após terem feito o reconhecimento do espaço e de observarem os alimentos existentes no mesmo, realizaram um cesto de compras só com produtos saudáveis. Nesta visita as crianças expressaram a necessidade de ter um frigorífico na sala para conservar os alimentos (Anexo nº2 Registo XI). Indo ao encontro dos interesses das crianças foi implementado o frigorífico na sala (Anexo nº3 Foto 20). Através desta visita surgiu o interesse por outra visita ao talho.

Na visita ao talho (Anexo nº3 Foto 21), as crianças observaram e contataram com os diferentes tipos de carne e tiveram oportunidade de observar como é um porco por dentro (Anexo nº4- Avaliação - 1). Esta fase do projeto foi de uma dimensão e riqueza enorme na aprendizagem das crianças, não só porque possibilitou integrar um leque de atividades diversificadas, como também promoveu a interação, cooperação, comunicação, trabalho de equipa, criatividade, responsabilidade e autonomia das crianças. Ao longo do ano foram, ainda, implementadas atividades com a junta de freguesia, centro de dia, biblioteca Municipal de Matosinhos, agrupamento de escolas da freguesia. (Anexo nº7 Dimensão curricular: Comunidade).

Na última fase procedeu-se à apresentação do projeto. Para tal, foi organizado, no parque da cidade, um piquenique com os pais (Anexo nº3 Foto 22). Neste, as crianças abordaram o desenvolvimento do projeto e tudo aquilo que aprenderam com ele. Foi possível constatar que o estudo aprofundado deste tema criou mudanças de hábitos alimentares tanto na criança como na família. (Anexo nº4 - Avaliação-2). Ao longo destas breves descrições, foram

mencionadas algumas intervenções familiares (Anexo nº7 Dimensão curricular Família) no crescimento do projeto tendo sido muito estimulante e gratificante o desenvolvimento do mesmo com o apoio dos pais e da comunidade. Sem a colaboração e participação de todos nada teria sido levado a cabo. Assim sendo, a metodologia do projeto promoveu um leque enorme de novas aprendizagens contribuindo em grande escala para promover a interação do grupo. Como consequência, todos os valores inerentes a esta dimensão foram conquistados. As crianças estão agora mais participativas, autónomas, têm a necessidade de partilhar os seus pertences (Anexo nº2 Registo XI), estão mais cooperativas, interessadas pelos sentimentos dos outros, não fazem resistência ao cumprimento de regras, aceitam-nas naturalmente.

Tal como refere Lilian Katz, o projeto lúdico “Não é a única resposta ao desafio de envolver as mentes das crianças mais novas. Mas é um meio promissor de estimular predisposição durante toda a vida” (Katz,1997:265).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ano de estágio profissionalizante proporcionou o contacto direto e ativo com a vida de um profissional de educação – Educadora de Infância.

A estagiária apesar de se encontrar inserida, de conhecer o contexto e de ter experiência em trabalhar com crianças, os medos, o receio e a ansiedade constaram nos pensamentos do início do ano. Contudo, a vontade de conquistar este desejo foi mais forte e conseguiu colmatar todos os medos e receios. Desde logo, foi mantida uma atitude positiva, para ajudar a enfrentar esta caminhada. Na mente constava a preocupação de proporcionar momentos de afeto, carinho, escuta e serenidade e ao mesmo tempo de firmeza, existiu sempre a intenção de oferecer algo de novo, algo que constituísse mudança no grupo, algo que os marcasse.

Assim, um dos aspetos que contribuíram para o desenvolvimento profissional e ao mesmo tempo pessoal, foi sem dúvida a transposição dos

conceitos teóricos para a prática pedagógica. Um outro aspeto imprescindível e significativo, que contribuiu para esse desenvolvimento, foi a orientação de uma Professora com muita experiência, tanto a nível profissional como a nível pessoal, que muitas vezes dava conselhos, não como professora mas como como uma pessoa casada e que tem uma família para cuidar, tal como é o caso da estagiária. Através das suas palavras, dos seus conselhos, foi possível refletir sobre outros pontos de vista e diferentes perspetivas, com o objetivo de melhorar, tanto a nível profissional como pessoal. Um outro aspeto que contribuiu para o desenvolvimento profissional foram as avaliações semanais realizadas, primeiramente, com as crianças e depois pessoalmente. No fim juntavam-se as duas e surgia uma reflexão. As reflexões foram uma constante ao longo de todo o percurso. Este instrumento foi precioso para construir conhecimentos, evitar erros e aprimorar a intervenção. Desta forma, existiu a preocupação de a intervenção ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Esta meta final, como já referi anteriormente, não foi fácil de alcançar, foi necessário trilhar caminhos bastante sinuosos, difíceis de percorrer. Apesar de tudo isto, existem aspetos positivos que ajudaram e contribuíram para trilhar este caminho. Assim, foi muito gratificante e motivador trabalhar com estas crianças. A cada dia era notável o seu crescimento e evolução. Tudo isto só foi possível com muita dedicação e trabalho ao longo do ano. Foi notável os valores morais que estas crianças adquiriram, tais como o respeito, partilha, cooperação, entre outros.

Outro aspeto positivo e mais marcante foi o trabalho de equipa uma vez que este é um processo contínuo e de interação baseado num quadro de valores e princípios.

“Apesar de conhecer muito bem toda a equipa pedagógica do centro de estágio e de estar familiarizada com tudo, existiu uma certa apreensão e receio no início, visto que sou funcionária da instituição. Foi complicado estar a estagiar com colegas de trabalho, uma vez que tinha que ter uma postura de Educadora Estagiária e não de auxiliar”. (Portefólio Reflexivo – Excerto da reflexão: trabalho em equipa)

Por vezes, entrar para um grupo não é tarefa fácil, quanto mais fazer parte dele, tudo depende do “esforço da equipa em apoiar as relações entre os adultos e o desejo em valorizar os talentos de cada um dos membros do grupo”. (Hohmann, Weikart,2009:152). Contudo, “ao longo destes meses esses receios e apreensões foram diminuindo de forma significativa, até que desapareceram.” (Portefólio Reflexivo – Excerto da reflexão: Trabalho em equipa). Existiu dedicação, entreatajuda, colaboração, partilha de informação e amizade. A equipa tornou-se sólida, disponível para o diálogo, para a reflexão e para trabalhar em conjunto. Tudo isto permitiu uma intervenção positiva provocando mudanças significativas, que não surgiram nem se evidenciaram de imediato, mas sim lentamente, uma vez que foi necessário tempo para que todos se habituassem a um novo elemento no grupo.

Fazendo uma retrospectiva, conclui-se que os objetivos traçados para esta caminhada foram cumpridos e os obstáculos foram ultrapassados. Assim, foi possível conquistar esta meta final com um crescimento notável enquanto pessoa e profissional. Foi conquistada uma postura mais reflexiva, mais confiante e, ainda, mais madura. Contudo, fica muito para aprender e descobrir, a experiência irá colmatar o que ainda falta. Mesmo assim um profissional de educação deve estar em constante aprendizagem e descoberta, deve tomar uma postura de investigação e ao mesmo tempo de reflexão.

Agora que o estágio terminou, fica a saudade e a certeza de que esta semente vai ficar dentro de cada uma das crianças do grupo.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (2001), “Professor – investigador. Que sentido? Que formação?” *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, (vol.1).
- ALONSO, L. (1996), *Desenvolvimento curricular e Metodologia de ensino*, Braga: universidade do Minho, instituto de estudos da criança.
- ANTUNES, Celso (2010). *Trabalhando Valores e atitudes nas séries iniciais. Para crianças de seis a dez anos de idade*. São Paulo: Editora Vozes.
- BORGES, M. P. Isolina, (1987), *Introdução à psicologia do Desenvolvimento*, Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C., & MOREIRA, P. (1996). *O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.
- CARNEIRO, Roberto (2003), *Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro*, *Revista Portuguesa de investigação Educacional*, nº 2. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- COSTA; Jorge A. (1992), *Gestão Escolar- Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora.
- COTRIM, Gilberto & PARISI, Mário, (1982), *História da filosofia da Educação*, São Paulo: Saraiva.
- CRAVERO, Maria Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007) – “A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro”. *Cadernos de estudo*. Porto: ESEPF de Paula Frassinetti.
- CURY, Augusto, (1998), *Inteligência Multifocal*, São Paulo: Cultrix.
- DELORS, J. (1996), *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Rio Tinto: Edições ASA.
- DEWEY, J. (1959), *Como pensamos*, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FERNANDES, Natália (2009), *Direitos e participação*, Porto: Edições Afrontamento.

- FOLQUE, M. A. (1999), “A Influência de Vigotsk no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar”. Lisboa: *Escola Moderna nº5-5ª série*.
- FOSNOT, Catherine Twomey (1999). *Construtivismo e educação - teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- FREINET, Célestin (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial estampa.
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2001). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KAMII, Constance; DeVries, Rheta (1991). *Jogos em grupo na educação infantil. Implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- KATZ, Lilian, CHARD, Sylvia, (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- MÁXIMO-ESTEVES, Lidia, (2008), *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- MONTEIRO, Sara; GOMES, Alexandra (2007), *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto: Porto Editora.
- NIZA, S. (2007) *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- NOGUEIRA, C., SILVA, I. (2001). *Cidadania- Construção de Novas Prática em Contextos Educativos*. Porto: Edições Asa.
- OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Colecção Infância, Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, (2002), *A Supervisão na Formação de Professores- Da sala à Escola*, Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA FORMOSINHO; Katz, Lilian; McCLELLAN, Dian; LINO, DALILA, (1996), *Educação Pré-Escolar A Construção Social Da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- PAPALIA, Diane, OLDS Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin, (2001) *O Mundo da Criança*, Lisboa: Editora Mc Graw Hill.
- PARENTE, Cristina, (2002), *Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão*, In: FORMOSINHO, júlia, *A Supervisão na formação de Professores: Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PROENÇA, M^a c. (1999), *Didáctica da História*, Lisboa: Universidade Aberta.
- QUINTANA CABANAS, José Maria, (2002). *Teoria da Educação: Concepção antinomia da educação*, Porto: Asa 1^a ed.
- QUIVY, Raymond; CAMPRENOUDT, L. Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- MARQUES, R (2003), *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa:Editorial Presença.
- SIM SIM, Inês (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- SHORES, Elizabeth e GRACE Cathy, (2001), *Manual de Portfolio: Um Guia Passo a Passo*, Porto Alegre: Editora Artmed.
- SPODEK, B. e SARACHO, O. (1998), *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- SOUSA, Maria José (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de ciências sociais e políticas contemporâneas.
- SOUSA, Alberto, B. (2001). *Educação em valores na pré-escolaridade e no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Edição Escola Superior de Educação João de Deus.
- VASCONCELOS, T. (2007). “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”. *Saber (e) Educar*, Porto,nº12,109-117.
- TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português: Língua materna e não materna no ensino básico*, Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M.A. (2004), *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*, Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO

Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, (consagra o ordenamento Jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei bases do Sistema Educativo).

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

DL nº 240/2001, de 30 de Agosto, (Aprovado os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico).

DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO

Projecto Educativo

Regulamento Interno

Plano Anual de Actividades