

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**FAMÍLIA PARCEIRA NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM**

Ana Rita Marques Cruz

Orientada por:

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2013

RESUMO:

O envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças é um fator fundamental para o seu desenvolvimento. As aprendizagens tornam-se mais significativas para as crianças quando estas sentem que as suas famílias também estão envolvidas no seu trabalho de sala. Desta forma ao longo do ano procuramos criar o máximo de situações de parceria e contato com as famílias das crianças, tornando-as parceiras e parte integral do Jardim-de-infância. Famílias, comunidade e equipa pedagógica formaram ao longo de todo o ano os pilares que sustentaram a base das aprendizagens das crianças, dando resposta às suas necessidades e aos seus interesses.

Pretendemos assim apresentar a importância que a família tem no desenvolvimento das crianças, a forma como estas se sentem entusiasmadas e felizes por terem pais parceiros e companheiros nas suas descobertas, e na aquisição de novos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: crianças, famílias, envolvimento, aprendizagens

ABSTRACT:

The involvement of families in the *learning* process of children is a key factor for their development. The *learning* becomes more meaningful for the children when they feel that their families are also involved in his 'work room'. Thus, throughout the year, we seek to create various partnership situations and contact with the children's family, making them partners and an integral part of the room. Families, community and educational team formed throughout the year the pillars that supported the *learning* foundations of children, giving them the possibility to meet their needs and their interests.

We intend to present the importance that family has on children's development, how they feel excited and happy to have partners and fellow parents on their findings, and the acquisition of new knowledge.

KEYWORDS: children, families, involvement, learning

AGRADECIMENTOS

É com enorme prazer que expresso aqui o mais profundo e sincero agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste Relatório de Estágio possível e estiveram presente ao longo desta caminhada.

Antes de mais gostaria de agradecer à Doutora Clara Craveiro, orientadora deste Relatório de Estágio pelo apoio e disponibilidade demonstrada em todas as fases que levaram à concretização deste trabalho.

Gostaria ainda de agradecer:

Aos meus pais e à minha irmã, por todos os esforços e apoio que me deram ao longo deste percurso.

Ao Carlos, amigo e companheiro, por ter estado sempre presente em todos os momentos, por todas as palavras de apoio, carinho e paciência que sempre teve comigo. Por sempre acreditar que seria capaz.

À educadora Andreia que tive todo o prazer de conhecer e com quem aprendi muito ao longo do ano. Obrigada por tudo.

Aos meus vinte e quatro amiguinhos por tudo o que me ensinaram, por todo carinho, beijinhos, abraços, por todos os momentos felizes que passei com vocês.

À Carla, amiga e parceira, sempre presente ao longo destes cinco anos de vida académica.

À minha família e amigos por terem sempre uma palavra amiga.

A todos, um enorme obrigado por acreditarem em mim.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” Antoine de Saint-Exupéry

Índice

INTRODUÇÃO	6
1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1.1 - Conceção sobre a educação e o Educador.....	7
1.2 – Perspetivas sobre o futuro	10
1.3 – Papel do Educador Investigador	11
1.4 – Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos	14
1.4.1– Família parceira no processo de aprendizagem	19
2.1 - Opções Metodológicas	24
2.2 – Técnicas de Investigação.....	25
3.1 - Caraterização da Instituição	28
3.1.1 - Projeto Educativo	29
3.1.2 – Plano Anual de Atividades	30
3.1.3 – Regulamento Interno	31
3.1.4 – Projeto Curricular de Escola.....	32
3.1.5 - Projeto Curricular de Sala.....	33
3.2 - Caraterização do meio, famílias e crianças	36
3.2.1- Caraterização do meio	36
3.2.2 - Caraterização das famílias	37
3.2.3 - Caraterização das crianças	38
3.3 – Prioridades de Intervenção.....	41
4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
BIBLIOGRAFIA	52
LEGISLAÇÃO	54
SITOGRAFIA.....	54

ÍNDICE DE ANEXOS

I – Gráficos

II – Projeto Educativo

III – Tabela da Teoria da Sobreposição das Esferas da Influência de Epstein

IV – Registo Incidente Crítico

V – Registo Contínuo

VI – Portfólio de Criança

VII –Portfólio de Criança – Exemplo de rimas

VIII- Questionário aos pais

IX - Fotografias

ÍNDICE DE SIGLAS

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

PE- Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCS – Projeto Curricular de Sala

Introdução

No âmbito do estágio profissionalizante, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi proposto um estágio com intervenção em Jardim-de-infância, numa sala de quatro anos no ano letivo de 2012/2013, sob orientação da Dr^a Clara Craveiro.

O estágio vivenciado permitiu à estagiária experienciar uma prática pedagógica próxima da futura atividade profissional.

O presente relatório de estágio tem como finalidade descrever a prática profissional exercida pela estagiária ao longo de um ano letivo numa Instituição de Educação Pré-escolar, onde o objetivo é compreender o funcionamento da Instituição aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos de uma forma prática.

Assim sendo, o relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos. O primeiro refere-se ao enquadramento teórico, tendo como base referências teóricas sobre o contexto da Educação Pré-escolar. No segundo capítulo são apresentadas, tendo uma perspetiva de investigação educacional, as opções metodológicas efetuadas, bem como, as técnicas de investigação utilizadas na prática. O terceiro capítulo refere-se ao contexto organizacional, procedendo-se à análise dos documentos da Instituição, bem como, da intervenção educativa, tendo em consideração as características das famílias e do grupo de crianças, traçando-se por fim as prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade.

No quarto e último capítulo está evidenciado a intervenção e as exigências profissionais, isto é, a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano de estágio através do envolvimento e parceria das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

Este foi um ano de evolução e crescimento ao nível pessoal e profissional, um ano repleto de aprendizagens.

1 – Enquadramento teórico

1.1 - Conceção sobre a educação e o Educador

O conceito de educação foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Contudo, numa questão etimológica a palavra educação teve origem no latim e suporta diferentes significados, tais como, *Educere* que tem como significado conduzir para fora, extrair e *Educare* que é a ação de formar, encaminhar, nutrir e instruir. Assim, podemos afirmar que *educere* e *educare* é complementar na partilha de aprendizagens e conhecimentos. Desta forma compreendemos que a educação é uma prática, uma ação, que implica uma constante modificação e evolução. Hoje em dia a educação apresenta um caráter universal, isto é, todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade independentemente do meio social e económico em que estão inseridas, como refere o 7º artigo da Declaração dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro, 1959.

Segundo a Lei-Quadro art.nº5/97 da Lei bases do Sistema Educativo “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei art.nº 5/97 de 10 Fevereiro, artigo 2). Como refere Calleja:

“A educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano(...)” (CALLEJA, 2008: 109)

Assim, a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, o que lhe proporciona as bases mais sólidas durante o seu percurso e para isso é importante que o ambiente à sua volta disponha de estímulos propícios ao seu desenvolvimento. O meio é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, como afirma

o Ministério da Educação “*durante esta etapa [é importante que] se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender*” (1997: 17), neste sentido a criança deve ser um ser ativo onde as suas características são respeitadas e estimuladas “*Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas*” (ME, 1997: 18)

Assim, a educação pré-escolar é a base da educação da criança, no sentido em que são criadas diferentes experiências de acordo com as necessidades concretas de cada criança, o educador organiza, e estrutura atividades dinâmicas e lúdicas de acordo com as necessidades e exigências do grupo. Como salientam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o educador ao “*adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas ‘tradicionais’ sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens*” (1997: 18). Assim o educador deve ser organizado nas suas práticas pedagógicas, observando e planeando antecipadamente as aprendizagens e avaliando posteriormente o desenvolvimento das crianças.

O educador desempenha um papel fundamental na formação da criança. Ele cria um elo com a criança pela forma como atua e interage com ela. O educador estimula e ajuda a criança a encontrar-se a si própria, dá-lhe oportunidades de criar, aprender e descobrir. Assim, o educador deve “*promover o desenvolvimento pessoal e social da criança*” (Lei-Quadro art. nº5/97 de 10 de Fevereiro) e ainda fomentar nelas a “*interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural*” (Lei-Quadro art. nº5/97 de 10 de Fevereiro), bem como deve contribuir para a igualdade de oportunidades entre elas.

O educador possui em si muitas responsabilidades no que respeita ao desenvolvimento das crianças. Segunda a abordagem de Reggio Emilia em *As Cem Linguagens da Criança*, ele “*incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças*”, (Edward et al, 1999) tendo como missão escutá-las e motivá-las, pois é essencial que o educador conheça cada criança do seu grupo, para que parta

“do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (ME, 1997: 19) como forma de contribuir eficazmente para o seu desenvolvimento.

O educador deve destacar-se na sua prática profissional adotando uma postura de constante reflexão, investigação e planificação, o educador

“(…) concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto Lei nº 240/2001)

Ao organizar o ambiente educativo através da planificação o educador deve ter uma postura de flexibilidade em relação à planificação, pois é importante que este mantenha uma postura de escuta ativa sob as crianças, valorizando a sua voz, para obter resultados mais eficazes nas suas atividades indo de encontro às necessidades das crianças. *“O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, o de observador”* (Edwards et al. 1999; 160)

O educador deve acima de tudo ver as crianças como participantes ativas da sua própria aprendizagem, as crianças são *“protagonistas ativas e competentes”* e o diálogo entre *crianças – educador* é fundamental para a sua aprendizagem. (Edwards et al. 1999; 160) O educador tem um papel de guia, que *“proporciona ocasiões, intervém em momentos críticos e compartilha as emoções intensificadas pelas crianças”* o educador, não é apenas o profissional que educa, mas necessita de fazer parte do grupo como ‘mais um’. (Edwards et al. 1999;160)

Tendo em consideração o ambiente educativo este não se fica apenas pelas crianças mas é o conjunto da interação a diferentes níveis, tais como *“organização do grupo; do espaço e do tempo; organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos”*. (ME, 1997: 14)

A relação com os pais é fundamental, a educação de uma criança não se faz apenas na escola, nem apenas em casa, é na relação entre *escola – criança – casa*. Como afirma o Ministério da Educação:

“(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (1997: 15)

É importante que o educador encoraje e envolva os pais nas atividades com os seus filhos assim, *“os pais são levados a revisar a imagem que têm de seus filhos e a compreender a infância de um modo mais rico e complexo”*. (Edwards et al. 1999; 163) O educador possui qualidades éticas capazes de igualizar cada criança, mostrando-se sensível e valorizando as suas crenças e valores. O educador apresenta um espírito aberto e crítico, é comunicativo, transparente e sincero.

1.2 – Perspetivas sobre o futuro

De acordo com a sociedade atual pós-moderna, a educação torna-se um grande desafio, tendo em consideração as constantes mudanças em que nos encontramos enquanto cidadãos. Desta forma é de fato importante a educação como meio de formar ‘bons cidadãos’.

Na educação pré-escolar deparamo-nos com idades ainda tenras o que é uma vantagem para desenvolver valores e despertar nas crianças uma consciência solidária para com os que as rodeiam. Como afirma Cury *“eduarque a emoção”*. (Cury, 2003: 68)

Contudo a educação pré-escolar é uma pequena parcela na vida do ser humano e ultrapassada esta etapa nas suas vidas a continuidade da sua formação ultrapassa-nos enquanto educadores, não podendo intervir ativamente e no momento. No entanto está nas nossas mãos atuar enquanto temos essa responsabilidade, e no fundo se adotarmos uma pedagogia diferenciada e uma educação de excelência, podemos ficar mais ‘tranquilos’ de que o efeito se prolongará pela vida das nossas crianças.

Desta forma entendemos que educar para o futuro é educar para a vida, é proporcionar momentos às crianças que as preparem para o futuro. É desenvolver nelas o espírito crítico, o espírito de amizade, entreajuda; compaixão, fomentar o trabalho em equipa para que estas se preparem para as relações futuras, para a competitividade saudável, para o olhar sobre o outro e não apenas nelas mesmas. É essencial educar as crianças para a escuta. A escuta é um dos principais ‘valores’ na sociedade de hoje e de amanhã, saber ouvir, refletir e pensar no que dizemos ao mundo que nos rodeia.

Desta forma considero que educar para o futuro é exatamente como Cury afirma no seu livro *Pais Brilhantes Professores Fascinantes*:

“Quando as dificuldades abatem seus alunos, quando a economia do país está em crise ou seus problemas sociais se avolumam, eles novamente proclamam: ‘os perdedores vêem os raios. Os vencedores vêem a chuva, e com ela a oportunidade de cultivar. Os perdedores paralisam-se diante de suas perdas e frustrações. Os vencedores vêem a oportunidade de mudar tudo de novo.” (Cury, 2003: 81)

É o que queremos da educação do futuro, formar crianças felizes, fortes, capazes de enfrentar as suas dificuldades, nunca deixando de lado aqueles que as rodeiam.

1.3 – Papel do Educador Investigador

Ao longo de muito tempo o modelo de ensino-aprendizagem baseava-se num processo de instrução, caracterizado pela comunicação unidirecional. Com este modelo o professor era o centro do processo ensino-aprendizagem.

Contudo, atendendo às mudanças da sociedade e às novas exigências da mesma, estamos perante uma sociedade pós-moderna que põe em destaque a informação e a globalização do conhecimento, desta forma foi necessária uma reforma na educação e no processo de ensino-aprendizagem.

No sentido etimológico, a docência tem as suas raízes no latim *educere* que significa ensinar, instruir, mostrar, dar a entender. Na realidade o educador desempenha um conjunto de funções que ultrapassa a questão de administrar aulas.

Seguindo esta linha de pensamento, então, necessitamos de um educador com um espírito de pesquisa, como refere Zeichner (1993) um professor aprende a ensinar no exercício da profissão. A prática pedagógica é vista como um espaço de construção de saberes, pois só assim permite o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva. Desta forma, o educador torna-se produtor e não um simples consumidor de teorias (cit. ZABALZA, 2004).

O conceito de professor como prático reflexivo, segundo Zeichner (1993) *“reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores”*, nesta perspetiva para *“cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência”*. (cit. Nunes, 2000: 12)

Esta prática reflexiva deve acompanhar o professor não apenas na sua formação mas ao longo de toda a sua carreira, *“o fomentar da reflexão não se pode esgotar na formação inicial, pelo que deverá continuar a ser uma preocupação primordial da formação contínua de professores”* (Nunes, 2000: 17).

O processo reflexivo não deve ficar-se apenas numa prática pessoal, mas sim, partilhada com outros docentes, para desta forma, refletirem em conjunto, confrontarem ideias e voltarem a refletir, só assim o processo de reflexão contribui para o desenvolvimento pessoal de cada profissional. Segundo Garcia (1992):

“Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e estratégias reflexivas” (cit. Nunes 2000: 17)

Em 1975, Stenhouse surge com a noção de professor-investigador, embora essa concepção tenha surgido anteriormente na obra de John Dewey (1959) que considera os professores como estudantes do ensino.

Segundo Stenhouse (1975) *“a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”* (cit. Alarcão), entende-se assim, que o professor não seja apenas um mero executor de matérias previamente definidas, mas um gestor que se adapta à situação real que está exposto, sendo crítico e flexível.

Neste sentido, a junção entre a teoria e a prática só é possível se o professor se tornar um investigador na sua prática. Como afirmam Isolina Oliveira e Lurdes Serrazina, *“o professor investigador tem de ser um professor reflexivo”* (Oliveira & Serrazina, 2002: 7)

Maria do Céu Roldão mantém uma posição próxima de Stenhouse (1975) considerando o *“currículo como campo de acção do professor”* e por consequência *“os professores como principais especialistas do currículo”*, afirmando desta forma que: (Roldão, 2000: 15, 17)

“(...) pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que contribui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000: 17)

O professor investigador é então, um indivíduo que atribui relevância a questões globais da educação, reflete sobre os métodos, o currículo e a relação entre essas questões e a sua prática na sala de aula.

Desta forma, seguindo Zeichner (1996) *“a reflexão constitui uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho”*. As escolhas e opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças.

Assim, podemos dizer que o professor reflexivo busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, e ao recorrer a uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, crenças e valores.

1.4 – Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos

Desde o século XIX que os educadores auxiliam a sua prática através de modelos que tornam toda a sua ação educativa mais intencional, de forma à criança desenvolver capacidades, competências, conhecimentos. Segundo alguns autores, os modelos curriculares derivam de teorias que explicam como as crianças aprendem e se desenvolvem (cit. Oliveira-Formosinho, 2007: 15). Não apenas noções sobre as melhores formas de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem, mas também, de juízos de valor e sobre o que é realmente considerado importante ao nível da aprendizagem. (cit. Oliveira-Formosinho, 2007: 15)

O contexto onde a equipa pedagógica está inserida, baseia-se em quatro modelos curriculares no processo de ensino-aprendizagem, sendo que estes se complementam e articulam entre si. O modelo curricular High-Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o modelo curricular Movimento de Escola Moderna e a Metodologia de Projeto.

O modelo High-Scope constitui a base para a organização do espaço de sala. Existem cinco princípios fundamentais neste modelo que nos orientam este modelo curricular: aprendizagem pela ação, a criança ativa, ou seja, acreditamos que as vivências diretas e imediatas que as crianças vivem no seu dia-a-dia, são muito importantes para que a criança possa retirar delas algum significado através da reflexão; Interação adulto-criança onde se promove a interação positiva entre os adultos e as crianças. Enquanto adultos apoiamos as conversas e brincadeiras das crianças, ouvimo-las com atenção e fazemos

os comentários e observações mais pertinentes. Desta forma a criança sente-se confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

As crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa, têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões. Deste modo, dividimos o espaço de brincadeira em áreas de interesses específicos, (tais como, área da casinha, área dos jogos, área das construções, etc.) estas diferentes áreas contêm materiais facilmente acessíveis em que as crianças podem escolher para depois usarem conforme o planeado, para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos. Quando a criança termina a tarefa que realizou, arruma devidamente no lugar os materiais que utilizou. Para que isto aconteça é necessário que todos os materiais se encontrem em prateleiras ou armários de fácil acesso às crianças.

A rotina diária também apoia a aprendizagem ativa da cada criança. Assim enquanto equipa pedagógica percebemos o que as crianças pretendem fazer (processo planear – fazer – rever) questionando-as. As crianças põem depois em prática aquilo que planearam, e cabe-nos depois incentivá-las a rever as suas experiências. Isto não significa que elas tenham que contar de forma oral todos os passos que deram dentro da área aonde estiveram a fazer o que havia sido planeado. A criança pode fazer uma revisão da sua experiência e do que acha que aprendeu, através de um simples desenho (registo). Por outro lado, além dos planos individuais, também se criam pequenos grupos numa sala, devendo o educador encorajar as crianças a explorar e a experimentar novos materiais.

Enquanto equipa registamos diariamente em notas ilustrativas, baseando-nos naquilo que vimos e ouvimos quando observamos as crianças. Avaliar significa então trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança. (cit. Hohnmann e Weikart, 2007)

Segundo o modelo Reggio Emilia, “*procura-se promover as relações, interações e comunicações. Acredita-se que todo o conhecimento emerge da construção pessoal e social, e que a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares.*” (Oliveira-Formosinho, 2007) É neste contexto que este modelo tenta possibilitar à criança o uso de diferentes linguagens, onde a arte se destaca nas mais variadas vertentes artísticas. Conforme Forman (1994) afirma utilizar diferentes formas, verbais e não-verbais, para representar o mesmo tema ou ideia ajuda as crianças aprofundar o seu conhecimento acerca do mesmo. (cit Oliveira-Formosinho, 2007) Assim, enquanto equipa temos um papel imprescindível na educação da criança. Contudo existe um grande envolvimento de toda a comunidade educativa na educação da mesma, principalmente das famílias. O educador auxilia, coopera e incentiva a criança mas também existe um trabalho fundamental com os pais, procurando a confiança dos mesmos ao documentar os trabalhos da criança de forma a que eles saibam o papel da criança na escola e todas as suas capacidades. (cfr. Oliveira-Formosinho, 2007) Já dos pais tenta-se que tenham um papel ativo no processo educativo, promovendo debates, discussões e tomadas de decisões entre pais e educadores. (cfr. Oliveira-Formosinho, 2007)

No que se refere ao planeamento das atividades, dos espaços, dos materiais defendemos um Currículo Emergente onde o planeamento é definido como um método de trabalho no qual os educadores traçam objetivos educacionais mas não formulam metas específicas para os projetos ou atividades. Pelo contrário procuramos formular hipóteses do que pode vir acontecer com base no conhecimento do grupo. Assim sendo, os objetivos definidos são flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes do grupo. (cfr. Oliveira-Formosinho, 2007) Cabe ao grupo decidir e escolher os caminhos a seguir, orientadas e apoiadas pelos adultos. Enquanto equipa pedagógica seguimos as crianças e não os planos da equipa.

Neste contexto as crianças e toda a equipa pedagógica de vivem projetos que surgem dos interesses da criança remetendo à Metodologia de Projeto.

O trabalho por Projeto é considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “*um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico*” ou ainda, (Katz e Chard, 1989)

“uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Segundo as afirmações de Katz (2004), o projeto, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança, estimulando o intelectual das crianças e, simultaneamente, dos seus educadores. (cfr. ME, 2012) Katz (2004) afirma que as vivências de carácter “*intelectual*”, tomadas na interpretação acima indicada, fortalecem as disposições inatas da criança para:

“fazer sentido da sua própria experiência: colocar hipóteses, analisar, elaborar conjeturas; ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar os desejos dos outros, as suas reações (usando disposições sociais).” (ME, 2012)

Segundo Lilian Katz (2004) a pedagogia de projeto está dividida em quatro fases de trabalho. A primeira fase refere-se à definição do problema, ou seja, é o período onde se formula o problema a estudar e/ou as questões de partida: “*Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência*”. (Munari, 1982, cit. Vasconcelos, 1998) Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto, conversa-se em grande e pequeno grupo, esquematizando o que se sabe e o que se quer saber. (cfr. ME, 2012) A segunda fase é por conseguinte a de planificação e desenvolvimento do trabalho. Após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do

grupo, diagnóstico esse que não é estático porque se vai reformulando segundo as informações que estão sistematicamente a ser recebidas, faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de objetivos específicos (alguns deles podendo ser globalmente definidos como objetivos a atingir durante os anos pré-escolares). (cfr. ME, 2012) É ainda nesta fase que se elaboram os mapas conceptuais, organiza-se o tempo, o espaço e os recursos, planificando o “*O quê?, Como?, Onde?, Quando?*”.) (ver anexo IX – Fotografia 5). A terceira fase é a fase mais demorada pois é a fase de execução. Nesta fase as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, o que já descobriram, selecionando e registando a informação e aprofundando a que já sabem confrontando-as com as ideias de partida. Esta etapa requer assim, produção, confrontação e discussão/avaliação contínua, elementos essenciais para avaliar as aprendizagens significativas proporcionadas pelo projeto e as novas questões relacionadas com o mesmo.

“Esta forma de trabalhar implica uma sala de atividades não organizada em ‘cantinhos’ estáticos, estereotipados e redutores, mas em ‘oficinas de criação e experimentação’ ” (Vasconcelos, 2009 :16), promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos, tornando-se a sala de atividades e o próprio jardim-de-infância num “grande laboratório de pesquisa e reflexão”. (Vasconcelos, 2009: 16)

A fase da divulgação/avaliação é por conseguinte a final e remete-nos a uma fase de socialização do saber onde se abre portas a comunidade e se ‘oferece’ todo o saber adquirido tornando-o assim útil não só aos que o viveram mas a toda a comunidade. Podemos assim afirmar que a fase final de um projeto é *“Uma experiência culminante: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto, como dizem os educadores de Reggio Emilia”*. (Edwards et al. 1999; cit. ME, 2012) (ver anexo IX – Fotografia 2)

O Movimento de Escola Moderna pretende proporcionar “um espaço onde o sentido de cooperação e solidariedade é uma constante na vida da

sala” (PCE,2012 :20). Desta forma recorrendo aos instrumentos de organização social, “as crianças negociam e organizam-se, automaticamente, no desempenho das suas tarefas e atividades” (PCE, 2012 :20), como por exemplo, no momento de escolha das áreas, em que as próprias sabem que em cada área só é possível um determinado número de crianças, e estas entre si negociam quem vai para onde e organizam-se posteriormente se eventualmente quiserem trocar de área. Cria-se assim um espírito democrático, rico em valores como: a responsabilidade, partilha, e diálogo. Valores esses imprescindíveis na formação das crianças enquanto sujeitos participativos na sociedade.

Na sala criamos um quadro de áreas, neste quadro as crianças assinalam a área que vão estar a trabalhar, quando saem ou trocam de área assinalam no quadro. (ver anexo IX – Fotografia 4)

1.4.1– Família parceira no processo de aprendizagem

O conceito de parceria tem origem na palavra inglesa *partnership*, e define-se ao nível da Educação “para indicar uma colaboração mais abrangente entre as instituições, quer seja formal ou informal, sempre porém no sentido de diminuir as descontinuidades entre elas”. (Villas-Boas, 2001 :85)

É uma preocupação do Ministério da Educação promover o contacto e cooperação entre família e instituição de ensino, pois defende que ambos, instituição e família contribuem para a educação de cada criança, sendo desta forma essencial que exista uma relação próxima entre as duas. (ME 1997: 43)

Reforça ainda o Princípio Geral da Lei-Quadro que a educação pré-escolar é “*complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação*”. (ME, 1997 :22)

Em 2008 o Dec. Lei nº75/2008 de 22 de abril art. 48º vem reforçar a participação das famílias nas Instituições de Educação referindo “*o direito de*

participação de pais e encarregados de educação na vida do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas” com o intuito de “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

Estabelecer relações com as famílias e a comunidade contribui para um maior desenvolvimento da criança. Como afirma Bronfenbrenner (1998: 996),

“o desenvolvimento da criança acontece através de processos de interação cada vez mais complexa entre uma criança activa e as pessoas, objectos e símbolos no seu ambiente imediato” (cit. Zenhas, 2004)

Desta forma realçamos três conceitos básicos, o sujeito, que diz respeito à criança e é vista como um ser dinâmico que interage com o ambiente, isto é, a família e a comunidade.

Estes três conceitos de sujeito-ambiente-interação criam uma rede que conduz ao processo de desenvolvimento da criança.

Bronfenbrenner (1998) estabelece vários níveis de contexto através da teoria ecológica do desenvolvimento humano. A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação mútua e progressiva entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades, elas próprias em mutação. O processo é influenciado pelas relações entre as pessoas e os contextos mais alargados nos quais estão inseridos.

Seguindo Bronfenbrenner(1998), este estabelece quatro níveis de contexto. Estes contextos podem distinguir-se da seguinte forma: microsistema, que compreende um padrão de atividades, papéis e relações que a criança experimenta num determinado contexto. O mesossistema refere-se às inter-relações de dois ou mais meios na qual a criança participa ativamente. O exossistema refere-se a um ou mais meios nos quais a criança não participa diretamente, contudo é influenciada pelos acontecimentos que ocorrem à sua volta. Por fim o macrosistema que se refere às correspondências em forma de conteúdo dos sistemas a diferentes níveis desde a cultura, às crenças, valores, estilos de vida.

Dos contextos acima apresentados segundo a teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano focar-nos-emos no contexto de mesossistema. Importa-nos desenvolver a relação entre jardim-de-infância – família - comunidade na qual a criança interage ativamente entre ambos. (ver anexo II – Projeto Educativo)

A família constitui um meio fundamental para o desenvolvimento da criança, e a interação entre ambas, a parceria no trabalho contribui para que as crianças valorizem mais a escola, pois veem que a escola também é valorizada pela família, como afirma Diogo (1998) “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem” (cit Zenhas, 2006: 23)

“É efectivamente na família que se solidificam aspectos tão vitais como a adaptação ao meio ambiente, a capacidade de socialização, os passos mais importantes da evolução física e psíquica, a formação moral e um sem-fim de coisas mais”. (Flores, 1994, 12)

A escola e a família são realidades diferentes, contudo, realidades complementares no percurso de construção, formação e desenvolvimento da criança.

Atualmente a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na educação da criança. Um envolvimento ativo na Instituição de Educação Pré-escolar da criança permite que esta obtenha um maior sucesso ao nível das suas aprendizagens, como salienta Ramiro Marques a participação da família na tomada de decisões escolares melhora a qualidade de ensino e promove o sucesso escolar. (cit. Marques, 1993 :9)

Segundo a Teoria da Sobreposição das Esferas da Influência de Epstein (Sanders & Epstein, 1998) esta,

“integra e desenvolve o modelo de Bronfenbrenner, completa perspectivas educacionais, sociológicas e psicológicas acerca das organizações sociais e investigações sobre os efeitos da família, da escola, e da comunidade nos resultados educativos” (Zenhas, 2006: 23)

A Teoria da Sobreposição das Esferas da Influência de Epstein apresenta seis tipologias de colaboração entre escola-família-comunidade.

Cabe portanto à Instituição de Educação, em particular aos educadores promoverem uma maior aproximação das famílias no contexto educativo da criança. *“os pais podem ser envolvidos de diferentes formas e cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola”*. (Canavarro et al, 2002), pois desta forma escola, família, e comunidade ao trabalharem em conjunto conseguem satisfazer as necessidades das crianças (cit Zenhas, 2006: 23)

Joyce Epstein (1998) desenvolveu uma tipologia de modalidades de envolvimento parental na escola, em seguida apresentamos os seis tipos de colaboração entre escola-família-comunidade definidos por Epstein.

O tipo 1 intitula-se de “funções parentais” segundo Epstein & Connors (1994) este modelo refere “os aspectos mais importante deste tipo é a troca de informação que ajuda a família a cumprir as suas funções básicas e a escola a compreender as necessidades, os talentos e os interesses dos alunos” (cit. Zenhas, 2006: 37). O tipo 2 corresponde à comunicação, segundo Sanders Epstein (1998) “refere-se às actividades de comunicação escola-família e família sobre os programas escolares, as actividades da escola e os progressos dos alunos.” (cit. Zenhas, 2006: 37). O tipo 3, voluntariado, segundo Sanders & Epstein (1998) “engloba actividades em que a família dá uma parte do seu tempo e utiliza os seus talentos para apoiar a escola, os professores e os alunos” (cit. Zenhas,2006: 37). O quarto tipo, aprendizagem em casa consiste em as famílias acompanhem em casa as aprendizagens que as crianças levam da sala, dando-lhes apoio e indicações sobre o seu trabalho (cit. Zenhas, 2006: 37). O tipo 5 diz respeito à tomada de decisões, neste tipo as famílias participam ativamente na tomada de decisões que afetam todas as crianças da Instituição. (cit. Zenhas,2006: 37). O sexto e último tipo refere-se á colaboração com a comunidade, este tipo segundo Epstein (1997) “inclui a identificação e integração de recursos da comunidade para melhorar os programas escolares, as práticas das famílias e a aprendizagem e o

desenvolvimento dos estudantes” (cit. Zenhas,2006: 37) (ver anexo III – quadro da Teoria das Esferas da Influência de Epstein)

É importante que a Instituição de Educação proporcione o envolvimento das famílias em cada uma das modalidades. (Canavarro et al, 2002) A instituição de Ensino deve promover a comunicação entre a escola e a família, deve procurar envolver os pais em atividades no espaço educativo, deve procurar envolver os pais em atividades de aprendizagem em casa. Pois,

“Os pais são importantes na aprendizagem e no progresso escolar das crianças. Para que os pais possam desempenhar o seu papel com eficácia necessitam que o professor os informe acerca das competências que a criança deve adquirir em cada momento da aprendizagem e de como podem estar envolvidos em actividades de aprendizagem articuladas com trabalho que o professor desenvolve na sala de aula.” (Canavarro et al, 2002)

2 – Metodologia de Investigação

Quando pensamos em investigação, devemos ter em consideração alguns procedimentos para a realização e concretização da mesma.

Antes de mais, importa esclarecer o que é de facto investigação como afirma Quivy,

“uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”. (Quivy, 1995: 31)

Assim sendo, o objetivo de qualquer investigação é contribuir para a descoberta, conhecimento, dar resposta a problemáticas e questões que ainda estão por descobrir.

A investigação tem um papel fundamental para percebermos alguns comportamentos, atitudes, formas de pensar ou estar, conduzindo sempre ao conhecimento e a uma transformação, logo a uma intervenção. A investigação em educação é um meio fundamental para uma intervenção educativa sendo por fim traduzida em práticas e atitudes, contribuindo assim para uma educação de qualidade.

2.1 - Opções Metodológicas

Antes de partirmos para qualquer tipo de intervenção devemos em primeiro lugar, observar e conhecer o contexto, desta forma analisámos os diversos documentos da Instituição como, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular, e o Regulamento Interno. A observação é uma das principais formas de investigação educacional.

A observação e a escuta das crianças são fundamentais num ambiente educativo de pré-escolar. É importante que o adulto conheça cada criança

individualmente e o grupo em questão, tornando-se assim possível estimular e responder aos interesses e necessidades das crianças. Pois só desta forma o Educador é um profissional de qualidade.

A observação cuidada permite ao Educador compreender as crianças e desenvolver com elas relações de confiança que são extremamente importantes para um bom desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens. *“A aprendizagem e o desenvolvimento da criança não ocorrem no vazio mas sim no contexto de um processo interpessoal e cultural”*. (Parente 2011: 8)

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

Contudo, o ato de observar e escutar não se fica apenas pelo registo, é importante que o Educador analise, interprete e reflita cuidadosamente sobre as diversas evidências acumulados na observação realizada. *“Este é o primeiro passo para transformar o processo de observação em documentação pedagógica”*. (Parente,2011: 8)

2.2 – Técnicas de Investigação

Para um bom registo de observação existem algumas técnicas que nos ajudaram neste processo de recolha de dados, análise, interpretação e reflexão, tais como, o registo de incidente crítico, o registo contínuo.

Os registos de incidente crítico têm como vantagem a facilidade de realização. *“o observador observa e regista os comportamentos ou acontecimentos sempre que ocorram”*. (Parente, 2002: 182) No registo de

incidente crítico o observador regista o nome da criança a idade e a data descreve o incidente e por fim faz um comentário sobre o incidente e o que o levou a registá-lo. (ver anexo IV – registo de incidente crítico)

O registo contínuo é “um relato narrativo detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem”. (Parente C, 2002: 183) (ver anexo V – Registo contínuo). A vantagem do registo contínuo é que “torna possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e complexidade dos acontecimentos no contexto natural” tem ainda a vantagem de observar outras questões a serem levantadas, uma vez que é registado tudo o que é acontecido. Para facilitar os registos contínuos e diminuir as desvantagens por ele trazidos é possível recorrer à filmagem. O observador filma o acontecimento e posteriormente descreve-o tal e qual como aconteceu. O recurso ao suporte de vídeo e de fotografia ajuda em muitas situações o observador, pois são suportes que captam o momento tal e qual como está a decorrer. No caso do vídeo permite posteriormente ao observador observar diversas questões, desde a criança ou o grupo de crianças, o ambiente à sua volta, o comportamento das crianças enquanto falam. O registo fotográfico permite ao observador capturar o momento, analisando posteriormente a imagem ou pormenores escapados no momento do acontecimento.

Existe ainda os portfólios de criança, o recurso a suportes fotográficos e de vídeo. “Cada uma das técnicas tem características específicas que as tornam mais adequadas para objectivos determinados, assim como, tem vantagens e limitações que o observador deve conhecer”. (Parente,2011: 9)

O portfólio de criança é uma coletânea de trabalhos, registos, fotografias, anotações, e todas as produções significativas das crianças, que tem por objetivo facilitar e acompanhar o desenvolvimento da criança. (ver anexo VI – Portfólio de criança). Como afirmam Shores e Grace “os portfólios possuem o potencial de representar o desenvolvimento infantil nos domínios sócio-emocional e físico, bem como nas áreas académicas, eles dão suporte a programas centrados na criança” (2001 :21) Os portfólios têm como vantagens,

fornecer uma visão adequada do desenvolvimento da criança, possibilitam uma melhor avaliação das crianças, valorizam o trabalho e a evolução da criança, possibilitam a criança de ter uma opinião crítica sobre os seus trabalhos, uma vez que elas escolhem e avaliam os seus próprios trabalhos. Para o educador este é um excelente instrumento para avaliar e conhecer cada uma das crianças.

Estas técnicas, ou seja a documentação das observações e escuta das crianças são “um modo especial de observação e escuta atenta” como afirma Cristina Parente, pois “ a documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo” (Gandini e Goldhaber, 2002: 150) e tem por objetivo “tornar possível construir uma compreensão sobre o modo como as crianças interagem com o meio ambiente, como se relacionam com crianças e adultos e como constroem o conhecimento”. (Parente, 2011 :15)

Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.

Para além da observação, dos instrumentos e técnicas utilizadas ao longo do ano, procedemos ainda à realização de um questionário aos pais das crianças

“o questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio”. (Quivy & Campenhoudt :1992)

Os questionários realizados tiveram por objetivo compreender a perspetiva dos pais relativamente à sua participação e envolvimento na Instituição de Educação dos seus educandos. (ver anexo VIII – Questionário aos pais)

3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 - Caracterização da Instituição

O estágio profissionalizante decorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social, inserida numa freguesia de grande densidade populacional, maioritariamente idosa. (cit. PE, 2012/2015: 5). A instituição está localizada numa cooperativa de habitação que dispõe de espaços e infraestruturas comuns utilizadas para diferentes atividades (cit. PE, 2012/2015: 5), existindo ainda no meio envolvente, “*vários tipos de comércio, farmácias, pequenas indústrias têxteis e alimentares, para além de serviços públicos como escolas primárias ou jardins-de-infância*”. (PE, 2012/2015: 4)

Atualmente esta IPSS tem capacidade para 265 utentes dos 2 aos 16 anos, divididas por diferentes valências. (cit. PE, 2012/2015: 6)

Para o sucesso de uma instituição é fundamental a cooperação entre os recursos materiais e humanos, assim sendo, a instituição é composta pelo corpo docente, não docente e ainda conta com o apoio de estagiários, voluntários e como o Contrato Emprego-Inserção para desempregados e inscritos no Centro de Emprego. (cit. PE, 2012/2015: 7-8) O corpo docente no jardim-de-infância é formado por seis Educadoras de Infância, um psicólogo e por diversos docentes que leccionam as atividades extra curriculares. Do corpo não docente fazem parte funcionárias de ação educativa, funcionárias da cozinha e limpeza, funcionários administrativos e motorista.

A instituição possui os principais instrumentos de ação, sendo eles o Projeto Educativo com durabilidade de três anos, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular de Escola com durabilidade de três anos e ainda o Projeto Curricular de Sala, com a periodicidade de um ano.

3.1.1 - Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento de identificação específico de cada instituição que

"[...] consagra a orientação educativa da unidade orgânica, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas, e as estratégias segundo as quais a unidade orgânica se propõe cumprir a sua função educativa." (Decreto-Lei art nº12/2005/A, de 16 Junho, com a redação dada pelo Decreto de Lei art nº35/2006/A de 6 de Setembro)

Para a elaboração deste documento foi necessária uma avaliação ao contexto onde se insere a instituição, com o objetivo de dar resposta às necessidades da escola, tendo como principal missão *"agir e transformar para um mundo melhor, um mundo solidário, reflexivo e criativo"* (PE,2012/2015: 3) e desta forma conseguir uma *"mudança e transformação de comportamento e atitudes"*. (PE, 2012/2015: 3) Como afirma Díez a missão diz respeito à *"universalidade, à generalização, à coerência interna, à clareza e precisão, à sua concisão e por fim à imutabilidade no substancial"*. (cit Costa, 1994: 24-25)

O Projeto Educativo da instituição divide-se em três partes, contendo estas: identificação da escola, conceção da escola e por fim a avaliação do projeto. Relativamente à sua identificação, está referida a caracterização do meio envolvente, quem são e como se organizam. Quanto à conceção da instituição, esta apresenta o modelo pedagógico-didático bem como os princípios e os modelos de intervenção educativa. Por fim na avaliação do projeto é apresentado um diagnóstico de necessidades, a missão, as prioridades estratégicas e a concretização, avaliação e divulgação do mesmo.

Este projeto apresenta como lema *"Do que somos... para o que podemos dar"* e tem como principal foco promover o compromisso, o voluntariado, as relações inter-geracionais e a solidariedade. (cit. PE, 2012/2015: 3) Desta forma o envolvimento da comunidade e das famílias na construção das aprendizagens da criança é crucial para esta instituição, isto é,

"tomar a escola como referência, a comunidade educativa como lugar de acção e o projecto educativo como activador de práticas inovadoras e construtor de espaços de formação". (Carvalho, F 1999: 40)

3.1.2 – Plano Anual de Atividades

Entende-se por Plano Anual de Atividades como,

“instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização de estratégias, meios e recursos para os implementar”. (Costa, 1994: 27)

Estas atividades devem-se apresentar em harmonia com os objetivos propostos pelo PE e com a avaliação do PAA do ano letivo anterior, regendo-se por seis princípios básicos: simplicidade, realismo, adaptação às características específicas do contexto em que está inserido; visibilidade prática; coordenação entre todos os responsáveis pela sua elaboração e execução; flexibilidade e abertura às várias modificações exigidas pela sua implementação. (afr. Mur e Riu, cit. por: Costa, 1994: 28)

Perante o que foi já referido Jorge Adelino da Costa(1994) anuncia ainda três aspetos a ter em conta na construção de um PAA, sendo eles:

“Os princípios apresentados e os objectivos propostos pelo Projecto Educativo da Escola; as orientações decorrentes da análise do Relatório Anual de Actividades 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 lectivo a que o plano se refere”. (Costa, 1994: 28)

No que diz respeito ao documento da instituição este “pretende ser a execução do PE da escola [...], com o objectivo primordial de cumprir a missão definida.” (PAA, 2012: 1)

Neste sentido o PAA é o projetado para toda a comunidade educativa, existindo assim atividades para as crianças de todas as valências, para os pais e encarregados de educação, familiares e colaboradores.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar é importante, *“incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade”.* (ME, 1997: 22)

Este plano encontra-se dividido por tabelas mensais, onde são apresentados os dias, as atividades propostas, as prioridades estratégicas, os objetivos e por fim o público-alvo.

Perante tudo isto o PAA tem como objetivo *“construir uma resposta coerente e adequada às necessidades educacionais da comunidade educativa”*. (Costa, 1994: 27)

3.1.3 – Regulamento Interno

O Regulamento Interno é um documento fundamental para o bom funcionamento de uma instituição tendo como principal objetivo definir *“de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.”* (Costa, 1994: 31), uma vez que *“a escola é uma instituição dotada de uma complexidade organizacional.”* (Costa, 1994: 31)

Tal como afirma Rodríguez, o RI da escola trata-se de

“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.” (cit. Costa, 1994: 31)

O documento da instituição onde decorreu o estágio profissionalizante é composto por cinco capítulos divididos em normas. O primeiro capítulo refere-se às disposições gerais, englobando a legislação aplicável, os objetivos do regulamento, os serviços prestados e atividades desenvolvidas; o segundo diz respeito ao processo de admissão dos utentes englobando todas as normas de admissão. No terceiro capítulo são mencionadas as instalações da instituição, bem como, todas as regras de funcionamento onde são referidas todas as normas que dizem respeito à saúde e acidentes, à higiene, à utilização do vestuário e material obrigatório, e por fim às normas de pagamento e de participação familiar. No quarto capítulo são referidos os direitos e deveres de todos os utilizadores da instituição. Por fim, o quinto capítulo menciona as disposições finais, tais como, as alterações ao Regulamento, remetendo à

instituição a responsabilidade de informar os utentes e os seus representantes legais sobre “*quaisquer alterações ao presente regulamento com antecedência mínima de 30 dias*” (RI, 2012: 10) e a data de entrada em vigor do próprio documento. Faz parte ainda deste documento institucional um anexo com as tabelas de comparticipação familiar.

3.1.4 – Projeto Curricular de Escola

O Projeto Curricular de Escola “*pretende ser a base de toda a intervenção educativa dos docentes*” (PCE, 2010/2013: 4).

Este documento,

“está adaptado ao contexto e ao meio em que está inserida a escola e reúne as opções e intencionalidades de toda a equipa pedagógica no que diz respeito à organização e gestão curricular, para que exista uma coerência na sua acção colectiva” (PCE, 2010/2013: 4)

Desta forma, este documento encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo que o primeiro designado por Fundamentação e onde nele está inserido a identificação do problema, a finalidade e estratégia, a fundamentação do currículo, isto é, os modelos de intervenção Pedagógico-Didática, e ainda, a organização do ambiente educativo, o papel do educador e por fim o trabalho em equipa.

No segundo capítulo designado por Desenho Curricular, encontram-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a função curricular das áreas de conteúdo, bem como as competências gerais para a educação pré-escolar, e ainda a transversalidade de conteúdos e critérios gerais para a seleção de conteúdos.

O terceiro capítulo denominado como Creche e o A.T.L contém dois tópicos, um destinado à creche e o segundo às atividades de tempos livres (A.T.L).

Por fim o quarto capítulo diz respeito à avaliação, este capítulo contém a definição dos modos de expressão das avaliações formativas e sumativa, a

definição do modelo e critérios para o plano de avaliação e acompanhamento dos projetos e por fim os instrumentos de avaliação, sendo eles, a técnica dos Incidentes Críticos e o portfólio.

3.1.5 - Projeto Curricular de Sala

Para a concretização de uma educação pré-escolar de qualidade, e assim, significativa para as crianças é importante a construção de um instrumento de gestão curricular. (cfr. PCS, 2012/2013: 4)

Desta forma Ribeiro propõe a seguinte definição para projeto curricular:

“plano estruturado de ensino/aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagens a promover.” (cit. por Costa, 1994: 35)

No Projeto Curricular de Sala dos quatro anos, a educadora pretendeu realizar *“uma abordagem pedagógica sensível às crianças, aos seus sentimentos e ao seu pensamento acerca de questões que as afectam no seu dia-a-dia.”* (PCS, 2012/2013: 4)

O PCS está dividido em dezasseis partes, sendo elas: introdução, considerações sobre o ano letivo anterior, diagnóstico do grupo de crianças, identificação de interesses e necessidades, problemática do grupo, fundamentação do Projeto Educativo, caracterização dos recursos, organização do ambiente educativo, envolvimento da família e comunidade, intenções educativas e curriculares, metodologias a aplicar na sala, procedimentos de avaliação, relação com os outros parceiros educativos, divulgação dos resultados e efeitos do projeto e por fim, a conclusão e bibliografia.

Neste sentido com este Projeto pretende dar a conhecer a organização do ambiente educativo da sala: espaço e tempo bem como as intenções educativas e curriculares.

No que diz respeito ao espaço, este documento não só apresenta a planta da sala como está nele descrito a sua intenção de refletir *“um modelo educativo centrado nos estímulos e autonomia da criança”*. (PCS, 2012/2013:

17). Relativamente ao tempo é apresentada uma tabela referente à rotina diária das crianças bem como a sua importância para o seu desenvolvimento.

Referente às intenções educativas e curriculares, estas apresentam-se divididas em três aspetos cruciais para o funcionamento da sala, sendo estas: o perfil de competências gerais para a educação pré-escolar no PCE; objetivos e resultados esperados, divididos pelas áreas de conteúdo e por fim, estratégias pedagógicas e educativas.

As competências gerais delineadas para o grupo de 4 anos passam por expressão e comunicação de linguagens múltiplas como meios de relação, informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo; a prática de hábitos de saúde (higiene e alimentação) individual e coletiva, com vista ao seu bem-estar e segurança; a integração e compreensão de grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar e resolver situações do quotidiano, bem como, adopção de metodologias de trabalho, a participação e o conhecimento da sala.

Tal como já foi referido os objetivos encontram-se divididos pelas áreas do conteúdo apresentados pelo ME e foram construídos segundo as metas de aprendizagem contempladas nas Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar.

Na Área da Formação Pessoal e Social, constam objetivos direcionados para a formação da personalidade da criança e na busca progressiva do 'eu'. A aprendizagem de valores fundamentais, tais como, a sensibilização para sentimentos de partilha, amizade, entreatajuda, o reconhecimento do outro como ser individual com vontades e opiniões próprias, bem como, a responsabilidade de realizar tarefas de forma autónoma a que se compromete.

No âmbito da área da Expressão e Comunicação, esta encontra-se dividida por diferentes domínios.

No domínio da Expressão Motora os objetivos passam pela realização de percursos que integram várias destrezas, o reconhecimento do corpo através de atividades planificadas, o treino e equilíbrio, assim como, o conhecimento e aquisição de regras.

Na Expressão Dramática são apresentados objetivos inerentes à realização do jogo simbólico de forma espontânea e planeada, a construção e reconstrução de histórias e diálogos, oral/ ou desempenhando papéis, a recriação de situações do quotidiano ou imaginárias e a utilização de diferentes materiais atribuindo-lhes significados múltiplos, como por exemplo, os fantoches.

Na Expressão Plástica são determinados alguns objetivos, como o desenvolvimento da criatividade, a imaginação e o sentido estético, o respeito pelo seu próprio trabalho e dos amigos, a construção em formato tridimensional utilizando diferentes materiais, texturas, formas, e volumes bem como, a representação através de diversas técnicas (pintura, modelagem, colagem, desenho, entre outras).

Na Expressão Musical tenta-se que reconheçam auditivamente sons naturais e instrumentais de forma isolada e simultânea, a utilização e o reconhecimento de um repertório diversificado de diferentes géneros, estilos e culturas; distinção e reprodução de sequências rítmicas bem como o interesse pela expressão e ritmos com movimentos corporais. Na dança são trabalhados movimentos locomotores básicos como andar, correr, saltar, rodopiar e não locomotores como alargar, encolher, puxar, empurrar, tremer e torcer e ainda, a participação em danças de grupo de forma adequarem os movimentos do corpo com o ritmo da música.

Na linguagem Oral e Abordagem à Escrita é de esperar um maior domínio da linguagem, alargando o vocabulário através da construção de frases complexas e completas, bem como, uma motivação para adquirir competências necessárias à escrita de forma a escrever o seu próprio nome e outras palavras de valor afetivo para si.

No domínio da Matemática é suposto que as crianças sejam sensibilizadas para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por forma a terem de resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais reais e irreais, e ainda, desenvolver a noção de número, encontrar e estabelecer padrões e realizar experiências para adquirirem noções de peso e medida.

Por fim na área do Conhecimento do Mundo fazem parte dos objetivos promover a curiosidade natural e o desejo de saber, de forma a dar sentido ao mundo que os rodeia, exercitando o seu espírito crítico e investigador, fomentar o interesse de interrogar a realidade colocando problemas, procurando soluções e confrontando com as suas perspetivas da realidade, constituindo assim a base do método científico.

Desta forma podemos afirmar que o plano se encontra bem estruturado e de fácil entendimento, pois é através deste plano que os pais têm conhecimento dos objetivos a serem trabalhados com o grupo.

3.2 - Caraterização do meio, famílias e crianças

3.2.1- Caraterização do meio

O meio envolvente é uma grande influência para as crianças. Afecta a sua forma de estar, ser e agir. Desta forma é importante conhecer as suas caraterísticas.

A instituição insere-se no distrito do Porto, numa freguesia do conselho de Gondomar. A instituição localiza-se numa Urbanização Cooperativa habitacional edificada no final da década de 70. No meio envolvente pode-se encontrar vários tipos de comércio, como farmácias, pequenas indústrias e alguns serviços públicos como correios, escolas e jardins de infância.

3.2.2 - Caraterização das famílias

Com a finalidade de caraterizar as famílias social e economicamente, procedemos à análise das fichas individuais das crianças. Estes documentos encontram-se com o educador onde constam registos pessoais e dados a serem utilizados em caso de urgência.

Assim foi efetuado um levantamento dos dados associados à: idade dos pais; número de irmãos; agregado familiar; habilitações literárias dos pais bem como as suas profissões e área de residência. Com a recolha desta informação foi possível compreender melhor a realidade predominante que envolve o grupo de crianças.

Desta análise pode referir-se que as idades dos pais varia entre 32 e 50 anos de idade, o que estabelece uma média de idades de 39 anos. Relativamente à idade das mães das crianças, as idades variam entre os 29 e 41 anos de idade, o que perfaz uma média de idades aproximadamente de 36 anos (ANEXO gráfico 1). Na maioria, o grupo de crianças tem irmãos (54%), dez das crianças tem apenas um irmão, as restantes variam entre dois a três irmãos. (ANEXO gráfico 4)

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, 40% dos pais frequentaram o Ensino Superior, entre licenciaturas, mestrado, e bacharelato. Apenas 10% têm habilitações literárias iguais ou inferiores ao 3º Ciclo do Ensino Básico, e 30% frequentaram o Ensino Secundário (ANEXO gráfico 3). Neste sentido, podemos afirmar que os pais compreendem a importância do jardim de infância para as crianças, pois este é quase sempre o primeiro espaço em que estas iniciam a sua saída de casa/família, para um processo de socialização e aprendizagem mais alargado, conduzindo ainda a um envolvimento parental mais ativo e significativo.

Relativamente às áreas de residência, o estudo indica que a grande parte das crianças reside nas áreas próximas à instituição, sendo que a maioria vem do Conselho da Maia e os restantes do Conselho de Gondomar, facilitando a deslocação casa-jardim de infância. (ANEXO gráfico 2)

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

Os pais das crianças da sala dos quatro anos, são pais extremamente envolvidos e interessados pelo trabalho realizado em sala com os seus filhos. Participam ativamente nas atividades, Colaboram nas aprendizagens e nos projetos vividos na sala.

3.2.3 - Caracterização das crianças

O estágio profissionalizante ocorreu na sala dos 4 anos num grupo de 24 crianças, nascidas entre 14 de Dezembro de 2007 e 17 de Dezembro de 2008, sendo onze meninas e treze meninos.

Neste grupo, vinte das crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior e quatro entraram este ano letivo pela primeira vez. Faz ainda parte uma criança com necessidades educativas especiais, portadora de macrocefalia.

O presente grupo é bastante dinâmico, ativo, cooperativo e empenhado. São crianças com uma enorme capacidade de comunicação, demonstram facilmente os afetos, tanto a nível verbal como não-verbal. As crianças transmitem ainda um forte sentido de amizade e partilha, e um grande interesse em trabalhos de grupo. A maioria das crianças respeita valores como solidariedade, preocupação pelos outros, exteriorizando-os através da ajuda para com os colegas que demonstram mais dificuldades.

O termo desenvolvimento refere-se a certas mudanças que ocorrem nos seres humanos desde que nascem até à sua morte. Quando falamos no desenvolvimento cognitivo referimo-nos às mudanças no pensamento. (cit., Woolfolk, 2000: 35)

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

Segundo o psicólogo Jean Piaget, as crianças entre os 2 e os 7 anos de idade encontram-se num estágio à qual ele designa de *estádio pré-operatório*. Neste estágio as crianças desenvolvem muitas das suas capacidades, contudo “só estão completamente adquiridas no período escolar”. (Papália et al, 2001: 312)

Estas capacidades desenvolvem-se muitas das vezes das interações com os outros, como defende Vygotsky “o desenvolvimento cognitivo depende em muito mais das interações com as pessoas do mundo da criança e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento”. (cit. Woolfolk, 2000: 51)

Neste momento as crianças já têm adquirido algumas noções espaciais como “em cima/em baixo; dentro/fora; à esquerda/à direita”. No que diz respeito às noções temporais básicas as crianças também já são capazes de distinguir e identificar “dia/noite; manhã/tarde; semana; estações do ano e ano”. Esta capacidade de distinção foi vindo a ser trabalhada diariamente através de algumas tarefas que as crianças realizam, como marcar no calendário (ver anexo IX – Fotografia 3) o dia do mês e ano em que se encontram, bem como marcar a presença semanalmente ajudando-as a localizar-se no dia da semana que se encontram. Contudo ainda apresentam algumas dificuldades em noções como “depois de amanhã; anteontem; para a semana”.

No que diz respeito à descoberta de si mesma, as crianças já são capazes de identificar, designar e localizar corretamente as diferentes partes do corpo, na maioria já conseguem também transcrever no papel através do desenho as diferentes partes constituintes do corpo humano, como “cabeça, orelhas, olhos, boca, nariz, pescoço, tronco e membros” as crianças identificam estas partes do corpo em atividades como aulas de motricidade, aulas de expressão musical e através do desenho.(ver anexo IX – Fotografia 12)

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem , de modo a que a criança vá dominando e utilizando o corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos”. (ME, 1997: 57)

As crianças já são capazes de recortar, outras ainda não conseguem fazê-lo embora já peguem na tesoura de forma correta. (ver anexo IX – Fotografia 6)

Ao nível do desenho algumas crianças são bastante expressivas na produção das suas obras em diferentes materiais, desde pincéis, canetas, lápis, materiais como pasta de farinha ou barro.(ver anexo IX – Fotografias 11,13,14).

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

“Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interacções com o educador, com as outras crianças e com outros adultos.” (ME, 1997: 66)

As crianças da sala dos 4 anos ao longo do ano desenvolveram e enriqueceram o seu vocabulário de forma gradual, questionando a equipa em diversas situações do significado de palavras que ouviram. As crianças já formam *“frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação”*. (ME, 1997: 67)

As crianças já produzem rimas, já segmentam silabicamente palavras. Esta é uma atividade que ao longo do ano foi trabalhada, em parte pelo interesse das crianças em formar rimas e encontra-las, por exemplo, em momentos da hora do conto, a atenção das crianças focou-se bastante neste aspeto. (ver anexo VII – Portfólio de criança- exemplo de rimas)

Relativamente à abordagem à escrita algumas crianças reconhecem o seu nome escrito e o de alguns colegas. Algumas já escrevem palavras sem recorrer à cópia, ou seja, as crianças reconhecem os sons que correspondem às letras, isto é, princípio do alfabeto e ainda que comecem a perceber

algumas normas de codificação da escrita e conhecem o sentido direcional da escrita. Também distinguem as letras dos números.

3.3 – Prioridades de Intervenção

Após uma análise aprofundada dos documentos da Instituição e à própria Instituição, o grupo de estagiária refletiu sobre de que forma a nossa intervenção poderia trazer benefícios quer ao nível da Instituição como da comunidade.

Com base nas prioridades estratégicas presentes no projeto educativo sendo elas: potenciar a reflexão e a crítica; propiciar aprendizagens significativas; garantir a ocupação total das valências; adquirir mobiliário e equipamento didático necessário à renovação de espaços e ainda, intervir na comunidade envolvente, (cfr. PE, 2012: 23) a nossa intervenção passou pela dinamização de um espaço. Tendo em consideração o gosto e hábito das crianças em investigar optámos por criar um espaço de investigação intitulado como “Centro de Investigação”.

Assim em concordância com a coordenadora do centro, as educadoras e a equipa de estagiárias delineamos alguns objetivos, tais como, criar um local destinado a dar resposta aos interesses das crianças pela investigação, conceber um espaço com materiais adequados no qual as crianças pudessem explorar e usufruir do seu uso.

Procedemos então à realização de entrevistas às crianças e às educadoras com intuito de obtermos algumas respostas sobre os materiais mais desejados para o novo espaço.

Após a recolha e análise das entrevistas organizamos uma lista de materiais para o Centro de Investigação, bem como a elaboração de uma

planta do espaço para obter um melhor aproveitamento da sala e o mais adequado para as crianças.

Após o equipamento montado na sala e alguns materiais que nos foi possível adquirir realizamos em conjunto a inauguração do espaço preparando duas atividades para o Jardim-de-Infância para que desta forma todas pudessem conhecer o novo espaço da Instituição.

As atividades realizadas foram um *Peddy Paper* pela cooperativa, e uma experiência.

Para o *Peddy Paper* foi dado a cada educadora uma carta com pistas que conduziam as crianças a um determinado local, chegado a esse local as crianças recolhiam uma amostra da pista dada na carta, como por exemplo, a pista “é verde e tenho três folhas, se tiveres sorte encontras-me com quatro” aí conduzia as crianças a um local da cooperativa com trevos plantados. As crianças recolheram um trevo e abriam a nova carta lá colocada onde tinha as pistas para o seguinte posto. No final do percurso, a ultima pista conduzia as crianças ao Centro de Investigação onde iriam realizar a segunda atividade, em conjunto com as estagiárias as crianças construíram ‘bolas pinchonas’.

Com esta intervenção, conseguimos proporcionar às crianças um espaço lúdico e interessante para as mesmas, onde estas podem investigar, descobrir, realizar experiências, entre outras atividades possíveis com a colaboração dos adultos.

4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

De acordo com as características do grupo e da análise do Projeto Curricular de Sala a equipa pedagógica identificou alguns problemas existentes na Instituição, como “*falta de tempo dos pais para estar com as crianças*” (PCS, 2012/2013: 6) “*falta de continuidade em casa do trabalho pedagógico realizado na escola*” (PCS 2012/2013: 5), desta forma procuramos através de uma estratégia já existente na Instituição criar situações de envolvimento das famílias na rotina e nas vivências da vida das crianças.

“*Vem Descobrir o Meu Mundo*” é uma iniciativa que pretende levar os pais a participar nas atividades e a envolverem-se no trabalho efetuado ao longo do ano pelas crianças.

Desta forma, no decorrer do desenvolvimento da nossa prática, recorreremos à família como parceiros na descoberta, partilha de conhecimentos e novas aprendizagens, de forma a atender às necessidades e interesses do grupo, criando assim, situações de aprendizagens significativas para as crianças. Para cada uma das crianças o envolvimento da família é muito importante.

O envolvimento parental tornou-se ao longo do ano um pilar fundamental nas aprendizagens das crianças e na construção e desenvolvimento do seu conhecimento.

O trabalho de projeto, teve um forte impacto no processo de criação de parceria e envolvimento com os pais nas atividades das crianças. O trabalho de projeto é uma abordagem ou “*um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico*” (Katz e Chard, 1989:2). Com esta abordagem, as crianças são autoras de si próprias, as crianças têm uma voz ativa e educadores e família procuram ajudar e contribuir para o desenvolvimento das crianças tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Como afirma Barenboim (2009: 70),

“Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos de fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuímos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música. (...) A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra. Isto passa-se tanto a nível individual como colectivo: a execução é valorizada pela escuta e uma voz é valorizada pela outra. Esta qualidade dialógica, inerente à música, foi a principal razão que nos levou a fundar uma orquestra”. (cit. Vasconcelos, 2009: 7)

Desta forma podemos comparar uma orquestra à sala em que pais, equipa pedagógica e crianças, são parceiros e em que o contributo de cada um permite a execução e criação de momentos de aprendizagens significativas. A escuta e a voz de cada um é fundamental, são ambas ferramentas indispensáveis no trabalho por projeto, e só desta forma pais e equipa pedagógica conseguem dar resposta aos interesses e às necessidades das crianças. Os pais afirmam que para as crianças é importante que percebam que a educação *“é um intercâmbio de experiências e atividades entre a escola e a família”*.(Questionário aos pais)

Ao longo do ano, percebemos que os projetos surgiram de vivências e experiências das crianças, nasceram de partilhas no momento de acolhimento, de histórias que as crianças contavam ou partilhas de objetos que traziam de casa. Se os projetos nascem das partilhas e das vivências das crianças em casa, que sentido faz não envolver os pais nos projetos?

Num questionário realizado aos pais das crianças colocamos algumas questões que consideramos importantes na compreensão deste tema. Tais como, em que circunstâncias os pais costumam deslocar-se ao jardim-de-infância do seu filho, à qual os pais na sua maioria responderam que se deslocavam para ir levar ou buscar o filho, quando existiam reuniões e/ou atividades. Também questionamos os pais se estes gostavam de participar nos projetos e se consideravam fundamental a sua participação nas atividades das crianças, à qual os pais responderam afirmativamente à questão, referindo ainda que tinham gosto em fazer parte do desenvolvimento do seu filho; gostavam de interagir nas atividades do jardim-de-infância; que a sua

participação é importante para a criança; por considerarem que é uma forma de estar a par da educação do seu educando; porque a sua participação motiva as crianças; que a educação é um intercâmbio de experiências entre escola-família e que no fundo os pais completam o desenvolvimento das crianças.

Com este questionário percebemos que os pais participam nas atividades do Jardim-de-Infância com a intenção de contribuir para o desenvolvimento das crianças e que em parceria com os educadores, ambos completam a educação da criança.

No primeiro Projeto vivido na sala sobre “Os chineses” uma das questões levantadas pelas crianças referiu-se à alimentação dos chineses, as crianças sabiam que era diferente, algumas já tinham frequentado restaurantes chineses, e uma das crianças partilhou com o grupo que a mãe sabia fazer comida chinesa, atendendo a esta afirmação da criança propusemos à mãe realizar um almoço chines para o grupo. A mãe dispôs-se com entusiasmo a participar na atividade, deslocou-se à Instituição e com as crianças preparou um almoço chines, as crianças vestiram-se a rigor, organizou-se um espaço no refeitório, e a mãe cuidadosamente preparou o almoço. (ver anexo IX – Fotografia 1) Esta atividade foi importante para o grupo, pois puderam experienciar uma alimentação diferente da típica e atendemos aos seus interesses. A atividade foi especialmente importante para a criança em que a mãe participou. Nesta primeira atividade com o grupo percebemos a importância do envolvimento dos pais nos projetos e na vida da criança. Logo de seguida surgiu a questão das lanternas chinesas, depois da visualização de algumas imagens sobre restaurantes chineses, as crianças perceberam e questionaram o porquê das lanternas serem diferentes, neste seguimento convidamos os pais a deslocarem-se à sala e a construir com as crianças lanternas chinesas, as crianças estavam entusiasmadas e orgulhosas de terem os pais na sala, a colaborar com eles na realização de uma atividade. (ver anexo IX – Fotografia 10)

Como afirma Eduardo Sá

“As famílias de hoje são de longe as melhores famílias que a humanidade já conheceu. Dão mais tempo às crianças do que nós alguma vez já tivemos. Vão mais vezes à escola num ano lectivo que provavelmente os nossos pais em todo o nosso período educativo” (Sá, 2010: 3)

Não posso concordar mais com Eduardo Sá, de facto os pais atualmente são parceiros das aprendizagens das crianças, demonstram-se geralmente disponíveis para se envolverem nas atividades e na vida da criança fora do seio familiar.

Depois de algumas atividades em que procuramos levar os pais atuar com os filhos em contexto de sala, os pais passaram a ter uma postura diferenciada da até então. Os pais questionavam as crianças em casa sobre o seu dia no JI e procuravam eles próprios envolver-se, não necessariamente ir à sala, mas de outras formas. Os pais começaram a fazer parte do Projeto com a mesma importância que as crianças e nós, equipa pedagógica. As crianças não investigavam apenas na sala. Pesquisavam também com os pais em casa, e no dia seguinte levavam as suas investigações para partilhar com os amigos, com todo o entusiasmo e mais algum diziam *“Investiguei em casa com os meus pais”*. Diversas pesquisas foram realizadas em casa.

No projeto *Vivaldi e os seus Amigos*, as crianças levaram pesquisas sobre a biografia de Vivaldi, fotografias (ver anexo IX – Fotografia 19) de Vivaldi que em seguida demonstravam todo o interesse em reproduzir a imagem trazida de casa, de diversas formas, pintura, desenho, CD's do compositor e de outros como, Mozart, (ver anexo IX – Fotografia 17) em que faziam questão de ouvir ao longo da manhã enquanto estavam nas áreas a trabalhar, entre livros (ver anexo IX – fotografia 16), que primeiramente davam a sua explicação ao grupo e posteriormente formavam pequenos grupos de trabalho para registar as aprendizagens vividas. O entusiasmo de uns contagiava o restante grupo.(ver anexo IX- Fotografia 20)

No projeto *Rio Douro, o Rio que brilha com o sol* os pais enviaram fotografias de locais por onde tinham estado no rio Douro, dando assim resposta à questão colocada pelas crianças *“qual é o percurso do rio Douro?”*. (ver anexo IX – Fotografia 7)

Uma das manhãs uma das crianças partilhou com os amigos que o avô pescava no rio Douro, logo surgiram novas questões, “que peixes existem no rio Douro?”, no dia seguinte o avô da criança enviou um livro sobre a pesca no rio. (ver anexo IX – Fotografia 15)

Algumas crianças conheciam algumas pontes do rio Douro no Porto, muitos foram os que investigaram sobre as pontes do rio Douro no Porto, com os pais e levaram para a sala nas mais diversas formas, desde fotografias, a informação escrita, a trabalhos realizados em casa com os pais em cartolina, em que os pais colocavam as informações e as crianças registavam através do desenho,(ver anexo IX – Fotografia 18) com intuito de no dia seguinte pela manhã partilhar com o grupo as novas descobertas.

No decorrer do projeto do rio Douro, após a visita do grupo ao Porto, ao museu do elétrico, convidamos os pais a ir à sala construir uma maquete do rio Douro.

O projeto *Angola... um país muito rico* surgiu depois de duas crianças partilharem que os pais estavam a trabalhar em Angola e tinham curiosidade em descobrir mais sobre o país. Entramos em contacto com os pais através de *e-mail* que se encontravam em Angola e pedimos fotografias do local onde estavam a viver, este projeto teve um forte impacto para estas duas crianças, foi uma forma de as aproximar e minimizar as saudades do pai. Este impacto facilmente contagiou o grupo e logo surgiram diversas questões “como são as pessoas de Angola?”; “onde vivem?”; “que animais existem em Angola?” após investigarem que animais existiam em Angola as crianças propuseram convidar os pais para construir com elas os animais em 3 dimensões. (ver anexo IX – Fotografia 8)Rapidamente os pais aceitaram o convite e deslocaram-se à sala para realizar a atividade com os filhos. Nesta atividade os pais não trabalharam apenas com os seus filhos, mas formaram-se pequenos grupos de trabalho, desta forma os pais trabalharam com os seus filhos mas também com outros pais. Partilharam ideias, saberes e conversaram. Também é importante o contato entre os pais. (ver anexo IX – Fotografia 9)

Os pais de uma criança tinham nascido em Angola, ao contar esta novidade ao grupo todos questionaram a criança sobre os seus pais. Os pais da criança contataram-nos e prepararam uma exposição com peças, fotografias e outros objetos trazidos de Angola, explicaram ao grupo a exposição, o que tinham levado para a sala.

Após refletir sobre o envolvimento das famílias ao longo do ano, e da análise do questionário realizado aos pais, compreendemos em que medida os pais se enquadram nas diversas tipologias da Teoria da Sobreposição das Esferas da Influência de Epstein, e desta forma podemos afirmar que os pais se enquadram nas quatro primeiras tipologias. Relativamente às funções parentais, temos como exemplo quando os pais se dirigem à escola para levar ou buscar as crianças, quando conversam com a educadora questionando-a sobre os seus filhos e procuram manter-se a par do desenvolvimento das crianças.

Relativamente à Comunicação, tipo 2, obtivemos resposta após uma das questões realizadas aos pais que se focou na relação que estes tinham com a educadora e quando recorriam à educadora. Os pais afirmaram que a relação que mantinham com a educadora dos seus filhos era excelente que esta se apresentava sempre disponível para dúvidas e para manter a par informações sobre a criança, tanto em reuniões de pais como em troca de *e-mails*, telefonemas.

Os pais atingem ainda o tipo 3 correspondente ao voluntariado, isto é os pais participam ativamente nas atividades e projetos das crianças como já foi referido anteriormente, pois sentem necessidade de participar e compreendem a importância que têm no desenvolvimento dos seus filhos.

Seguindo ainda Epstein os pais enquadram-se no tipo 4 relativo à aprendizagem em casa, como também já foram dados diversos exemplos anteriormente os pais colaboram em casa com as crianças contribuindo para o desenvolvimento das suas aprendizagens e mantendo uma atitude de ensino-aprendizagem entre escola-família.

Todas estas atividades realizadas em parceria com pais e comunidades contribuíram de forma muito positiva para o crescimento, desenvolvimento, construção de saberes e aprendizagens mais significativas para as crianças. As crianças desenvolvem-se melhor se houver comunicação entre os meios em que vivem se houver parcerias entre pais e educadores, pois ambos esforçam-se e têm como objetivo dar resposta às necessidades e interesses das crianças, e em conjunto o trabalho acaba por ser coerente e facilitado para ambos, pois existe uma continuidade do trabalho e ambos os pilares (escola/comunidade/família) suportam uma base que é a criança e o seu desenvolvimento e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida em estágio teve grande importância para o desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que foi possível observar, vivenciar, partilhar do quotidiano dos profissionais de educação, assim como a possibilidade de conciliar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e das Unidades Curriculares do Mestrado em Educação Pré-escolar, na prática. Ao longo do ano foi possível adquirir novas aprendizagens e estratégias que só são possíveis de adquirir ao serem vividas, e que se tornam vitais para uma futura profissionalização de qualidade.

No sentido de alcançar tal objetivo, os fatores que mais contribuíram para o crescimento pessoal e profissional foram sem dúvida o constante apoio, incentivo e exigência da Educadora Cooperante e da Supervisora, a exigência e o exemplo da Educadora Cooperante foram, sem dúvida, fundamentais para atingir os objetivos pretendidos.

O conhecimento do contexto e toda análise documental foi imprescindível para atuar em conformidade com os valores e exigências anunciados pelo mesmo, tendo assim conseguido colaborar de forma efetiva com a dinâmica Institucional.

Ao longo de toda a experiência vivida em contexto de estágio, o crescimento pessoal e evolução foram notáveis ao longo do ano. Os receios e medos que ocuparam a fase inicial do estágio foram ultrapassados, chegando ao final com uma postura completamente diferenciada do início do ano. A ajuda e confiança da Educadora Cooperante fizeram com que os medos e receios se tornassem em desafios, desafios esses, ultrapassados.

A prática contribuiu para um crescimento e aprendizagem no contato e domínio do grupo, bem como na realização e proposta de atividades, o levar a cabo um projeto com o grupo, seguindo todas as fases de um trabalho por projeto, a compreensão da importância da escuta ativa sob as crianças, a

valorização da sua voz tendo como missão dar resposta às suas necessidades e aos seus interesses e essencialmente compreender que a participação e envolvimento dos pais nas atividades da criança trazem benefícios para a sua aprendizagem.

Acompanhar e vivenciar ao longo de nove meses o desenvolvimento de um grupo de crianças de quatro anos, reflete a prática exercida e o objetivo de resposta às suas necessidades e interesses atingidos.

Apesar de ainda estar no início de um longo caminho pela vida fora, sente-se adquirida a postura de uma profissional de educação, mais segura e confiante em si e nas suas capacidades, mais madura, cheia de vontade de abraçar esta profissão com um sorriso no rosto para o resto da vida. Sem dúvida é este o futuro que aguardo, feliz.

Bibliografia

Cury, Augusto (2003) *Pais Brilhantes Professores Fascinantes – a educação de nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes*. 3º edição. Rio de Janeiro. Sextante

Hohmann e Weikart (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para o Pré-escolar*

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar;

Ministério da Educação (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora;

Ministério da Educação (2012). *Trabalhos por projecto na educação de Infância: Mapear aprendizagens Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Nunes, Jorge (2000) *O professor e a acção reflexiva portfolios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Cadernos do CRIAP. 1º edição, Edições ASA

Popper, K. (1992). *Em Busca de Um Mundo Melhor* (3.a ed.). Lisboa. Ed. Fragmentos;

Roldão, M. C. (2000) *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro

Zenhas, Armanda (2006) *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto, Porto Editora, LDA.

- MARQUES, Ramiro (1997) *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa,
- DAVIES, Don, Ramiro Marques, Pedro Silva (1993) *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa. Livros Horizonte
- Costa, Jorge Adelino (1994). *Gestão Escolar*, Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora
- Oliveira-Formosinho et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora
- Shores, Elizabeth, Grace, Cathy (2001). *Manual do Portfólio um guia Passo a Passo*. Porto Alegre: Artmed
- Zeichner, K (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa
- Edwards, Carolyn et al (1997) *As cem linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed
- Oliveira, Isolina & Serrazina Lurdes. *A Reflexão e o professor como investigador*. Universidade Aberta. Escola Superior de Educação de Lisboa
- VILLAS-BOAS, Maria Adelina (2002) *A relação escola-família : analisando perspectivas...desenvolvendo parcerias*. Investigar em Educação. Lisboa
- FLORES, José Varela (1994) *Influência da família na personalidade da criança*. Porto: Porto Editora
- QUIVY, Raymond, Luc Van Campenhout (1998) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Parente, Cristina *Observar e Escutar na Creche para Aprender sobre a Criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Universidade do Minho. Porto
- Parente, Cristina *Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância*. Cadernos de Educação de infância nº84 Agosto 2008
- Woolfolk, Anita (2000) *Psicologia da Educação* 7ª Edição. Porto Alegre: Artmed
- PAPALIA, Diane E. et al (2001) *O mundo da criança*. 8ª ed. Lisboa: McGraw-Hill

Legislação

Decreto-Lei nº12/2005/A, de 16 Junho, com a redação dada pelo

Decreto de Lei, nº35/2006/A de 6 de Setembro

Declaração Universal dos Direitos da Criança, 20 Novembro 1959

Lei-Quadro da Educação pré-escolar. Artigo nº5/97 de 10 de Fevereiro

Decreto-Lei nº75/2008 artigo nº48 de 22 Abril

Sitografia

Eduardo Sá, *Mais escolas não é melhor escola* disponível em -
<http://www.deco.proteste.pt/familia-vida-privada/nc/noticia/mais-escola-nao-e-melhor-escola> – 7 Junho 2013

Canavarro, José *Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico, um estudo longitudinal com crianças de ensino básico* disponível em - <http://www.esse-jdeus.edu.pt/projectoepe/sug/sugestoes.html> - 8 de Junho de 2013

Alarcão, Isabel *Professor-investigador: Que sentido? Que Formação?*
Disponível em -
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> - 10 Janeiro 2013

Zenhas, Armanda *A Direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família* disponível em -
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf> – 8 Junho 2013

ANEXOS

ANEXO I – GRÁFICOS

Média Idade dos Pais

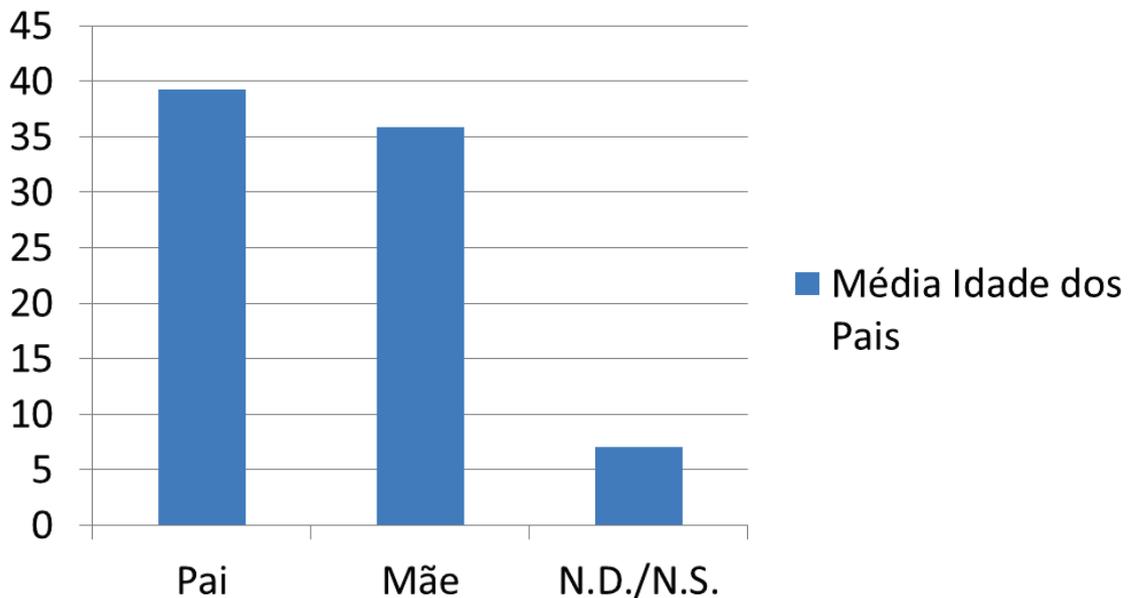


Gráfico 1 – Ao analisar o gráfico podemos verificar que a média da idade dos pais das crianças é de 39 anos, enquanto a média da idade das mães encontra-se nos 36 anos.

Habilitações Literárias dos Pais

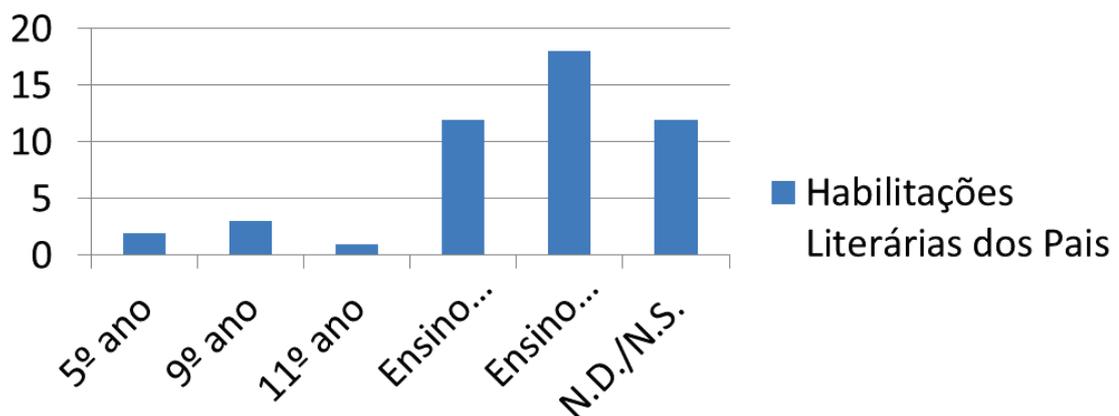


Gráfico 2 – Analisando o gráfico relativo às habilitações literárias dos pais verificamos que 40% dos pais frequentaram o Ensino Superior, entre licenciaturas, mestrado, bacharelato. Apenas 10% têm habilitações literárias iguais ou inferiores ao 3º Ciclo do Ensino Básico, e 30% correspondem ao Ensino Secundário completo.

Número de Irmãos

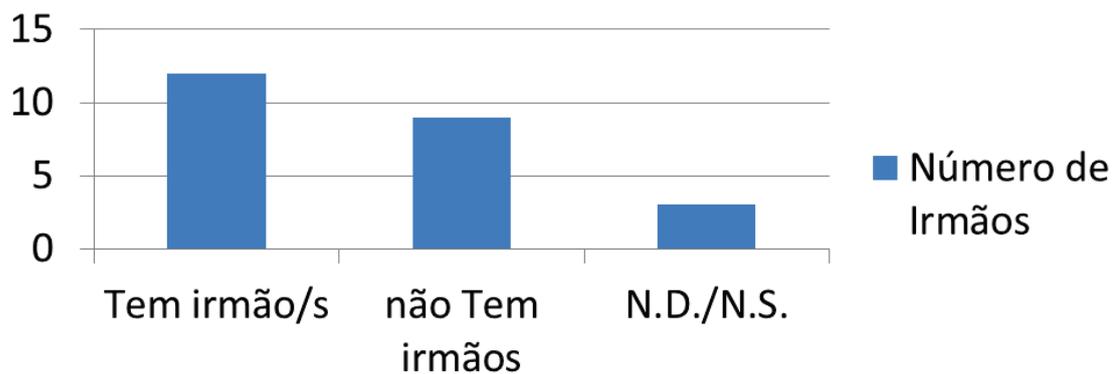


Gráfico 3 – O presente gráfico representa o número de irmãos das crianças, concluímos assim que 54% das crianças tem irmãos.

ANEXO II – PROJETO EDUCATIVO



Figura 1 – Através da figura 1 retirada do Projeto Educativo da Instituição vamos de encontro à Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. A figura 1 representa o mesossistema em que a criança está inserida bem como as interações que estabelece com a família, comunidade e Instituição.

ANEXO III – Teoria da Sobreposição das Esferas da Influencia de Epstein

ANEXO IV – REGISTO DE ÍNCIDENTE CRÍTICO

Registo de Incidente Crítico

Nome: D. An

Idade: 5 anos

Observador: Rita

Data: 21/2/2013

Incidente:

Uma vez que se tem vindo a falar sobre o Rio Douro e a cidade do Porto, durante o acolhimento a criança d.An trouxe um trabalho que realizou em casa com os pais. Uma cartolina com fotografias da criança e da família em alguns locais do Porto.

D.An: “olha aqui sou eu na Torre dos Clérigos. E aqui sou eu com a minha mana nos aliados onde também tem o Mcdonalds e aqui em baixo sou eu na ribeira, onde tem o Rio Douro. Fiz este trabalho com a minha mãe e o meu pai”

Comentário:

A criança partilhou em casa o que estava a descobrir na sala, que uma colega levou o mapa da cidade do Porto e que andavam a investigar sobre o Porto. Com a colaboração dos pais criou uma cartolina com fotografias suas pela cidade. Foi um momento importante para esta criança e significativo, pois partilhou a sua experiência com os restantes colegas.

ANEXO V – REGISTO CONTÍNUO

Registo Contínuo

Nome: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Rita

Data: 14/3/2013

Descrição da Visita ao Museu do Carro Elétrico:

Durante o percurso entre a Instituição até ao Museu do carro Elétrico de camioneta as crianças foram observando o que poderiam ver pela janela, algumas começaram por comentar “estamos no Porto já, olha para as casas são diferentes”. Quando passamos a Boavista as crianças depararam-se com a Casa da Música, algumas já conheciam outras ainda não, a Educadora fez questão de as esclarecer dizendo que ali se faziam vários concertos, algumas orquestras tocavam lá, como as que eles já tinham visto em vídeo sobre as obras de Vivaldi.

Passamos em seguida pelo Palácio de Cristal, uma das crianças, afirmou logo “olha é o Palácio de Cristal, é todo construído em vidro mas parece cristal, por isso é que se chama Palácio de Cristal”.

Quando a camioneta começou a descer em direção ao Museu e ao Rio Douro as crianças entusiasmadas comentaram de imediato “olha é o Rio Douro”, algumas delas aproveitaram o momento para se esclarecer relativamente à questão da cor do rio. Para umas era verde, para outras azul.

Quando chegamos ao museu, as crianças foram direcionadas de imediato para um elétrico, aí iria decorrer a visita com a participação de duas animadoras, em que uma era uma passageira vestida à época, e outra o ‘pica’. Uma terceira pessoa estava presente para ir explicando às crianças algumas informações sobre o passeio, histórias e imagens de outros elétricos. O percurso do elétrico foi o do Carmo, passamos pelo Hospital Santo António, pelo Carmo, pela Praça dos Leões.

Durante a viagem a ‘pica’ mostrou às crianças como funcionavam os bilhetes antigamente, deu um bilhete (em escudos) fazendo um furo dando a indicação de que era assim que revistavam as pessoas que viajavam de elétrico.

No final da visita as crianças foram para o passeio junto ao Rio Douro, onde puderam observar o rio, a ponte da Arrábida e no final cada um teve a oportunidade de desenhar o que estavam a ver. Ao estarem junto do rio as crianças perceberam que a água era transparente e o que fazia parecer verde era o que estava no fundo do rio, como uma das crianças afirmou “ali no meio o rio parece que está camuflado”.

ANEXO VI – PORTFÓLIO DE CRIANÇA

Nome da Instituição:	
Nome: D	
Idade: 4 anos	
Data do trabalho: 23/11/2012	Área do Conteúdo: área da expressão e Comunicação ● Área do Conhecimento do mundo ●
Escolha Realizada: criança	
Nível de Envolvimento 1 2 3 <u>4</u>	Zona de Iniciativa: 1 2 3 <u>4</u>



Comentário da criança:

“Este desenho é um vulcão que acabou de explodir e este desenho é um vulcão com lava por todo o lado.”

Comentário do adulto:

Com esta obra a criança conseguiu identificar os diferentes momentos de atividade de um vulcão. Na primeira obra a criança inicialmente escreveu o seu nome, o adulto colocou a data e a criança copiou a data.

Indicadores de desenvolvimento:

- Produção e criação: A criança representa o mundo que a rodeia

Conhecimento das convenções gráficas: a criança distingue as letras dos números, conhece o sentido direcional da escrita e sabe que a escrita e os desenhos transmitem informações.

Reconhecimento e Escrita de palavras: A criança conhece e escreve o seu nome.

- Conhecimento do ambiente natural e social: a criança ordena acontecimentos através do desenho.

ANEXO VII – PORTFÓLIO DE CRIANÇA – EXEMPLO DE RIMAS

Nome: D	
Idade: 4 anos	
Data do trabalho: 22/02/2013	Área do Conteúdo: ●
Escolha Realizada: criança	
Nível de Envolvimento 1 2 3 <u>4</u>	Zona de Iniciativa: 1 2 3 <u>4</u>



Comentário da criança:

“olha este desenho, é uma flor a crescer quando está a chover. Olha rimei crescer com chover”

Comentário do adulto:

A criança demonstra imenso interesse em desenhar flores, neste desenho a criança sabe que as flores necessitam de água para crescer. Para além do desenho no seu comentário a criança dá conta da rima que fez de “crescer” com “chover”.

ANEXO VIII – QUESTIONÁRIO AOS PAIS

B - Relação Família – Escola

1. Costuma deslocar-se à escola do seu educando? Se sim, em que circunstâncias?

2. Gosta de se envolver nos projetos do seu educando? Se sim, porquê?

3. Acha que tem uma boa relação com a educadora do seu educando? Porquê?

4. Como caracteriza a relação que mantêm com o jardim-de-infância do seu educando?

5. Considera fundamental a sua participação e envolvimento nas atividades do JI tendo em vista um maior desenvolvimento do seu educando? Porquê?

6. Se o convidassem a participar em alguma atividade no JI do seu educando: (assinale com X a opção que mais corresponde ao seu caso)

- Participava sem receio em qualquer tipo de atividade ___
- Tentaria ver primeiro qual o tipo de atividade proposta ___
- Participava e colaborava dando ideias, opiniões e ajudando no que fosse necessário ___
- Simplesmente não ia, pois não gosto de participar nessas coisas ___
- Não dava muita importância e talvez nem tentava informar-me sobre o assunto ___

7. Qual a importância que tem para si a educação Pré-Escolar? (assinale com X a quadricula correspondente à importância que atribui a cada uma das propostas seguintes)

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Apoio à família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local de múltiplas aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos, faz amizades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local onde a criança se sente bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Torna a criança mais autónoma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela sua colaboração

ANEXO IX – FOTOGRAFIAS



Fotografia 1 – Almoço chinês organizado por uma mãe



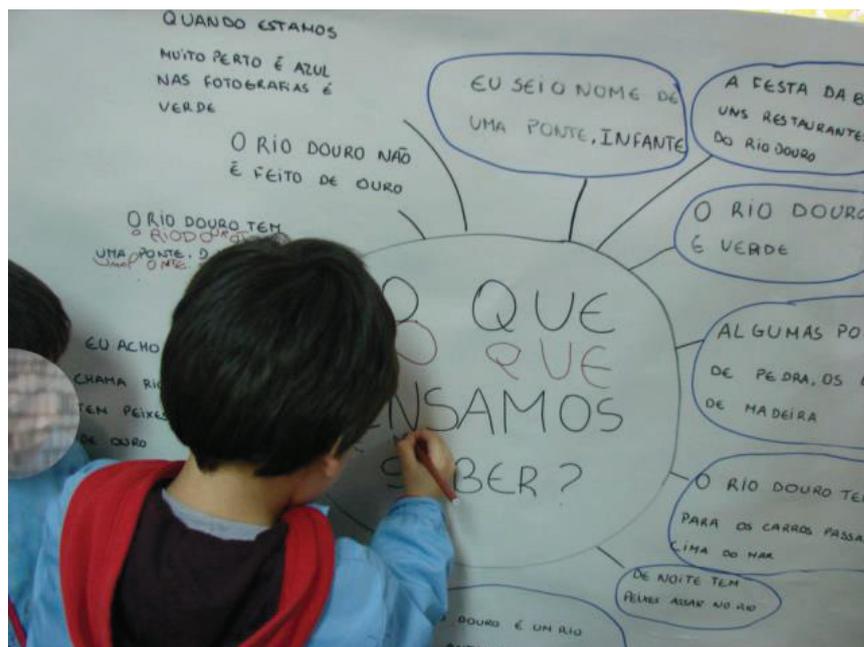
Fotografia 2- "Vem Descobrir o Meu Mundo" divulgação de um projeto aos pais



Fotografia 3 – A criança a preencher o calendário mensal



Fotografia 4 – Quadro das áreas



Fotografia 5 – Construção da Teia do projeto relativo a “o que pensamos saber?”



Fotografia 6 – Criança a recortar



Fotografia 7 – Após a partilha das investigações realizadas em casa com os pais sobre o percurso do Rio Douro, o registo em grupo do mesmo.



Fotografia 8 – construção dos animais de Angola com os pais



Fotografia 9 – Parceria entre pais na construção dos animais de Angola



Fotografia 10 – Construção de lanternas chinesas com os pais



Fotografia 11 – Representação em pasta de modelar



Fotografia 12 – Representação da figura humana em pintura



Fotografia 13 – Representação em tela utilizando aguarelas.



Fotografia 14 – Construção de Vivaldi em 3D com pasta de papel



Fotografia 15 – partilha do livro sobre a pesca no Rio Douro



Fotografia 16 – Partilha durante o acolhimento de um livro sobre Vivaldi trazido de casa



Fotografia 17 – partilha durante o acolhimento de CD's de música erudita que a criança trouxe de casa



Fotografia 18 – Partilha no acolhimento de uma investigação realizada em casa com os pais



Fotografia 19 – partilha sobre Vivaldi que a criança trouxe de casa



Fotografia 20 – crianças a partilharem saberes de um trabalho realizado em casa com os pais.