

RESUMO

O presente documento surge do estágio profissionalizante, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e nele descreve-se a prática desenvolvida com um grupo de crianças de 3 anos. Este documento salienta um confronto entre a prática e a fundamentação teórica de diversos autores.

Os tempos de hoje são tempos de mudança, que implicam desafios acrescidos devido às exigências profissionais cada vez maiores, fazendo assim com que exista cada vez menos disponibilidade por parte dos pais para estarem com os filhos. Para compreender melhor a relação existente entre pais e filhos recorreu-se a uma metodologia de investigação mista no sentido de apurar “Qual o impacto da disponibilidade dos pais no desenvolvimento das crianças num grupo de três anos.” Será que o tempo que pais e filhos passam juntos é um tempo de qualidade e de partilha?

PALAVRAS-CHAVE: Tempo de qualidade, Tempo livre, Educar

ABSTRACT

This paper represents the result of a professional traineeship conducted within the Master of Preschool Education, and it describes the practice developed with a group of 3-year-old children. This document highlights a clash between practice and the theory developed by many authors.

The times are changing, and imply further challenges due to increasing professional demands, thereby making it more and more difficult for parents to have time to spend with their children. To better understand the relationship between parents and children we used a mixed research methodology in order to ascertain “What the impact of the availability of parents on children's development in a 3-year-old group is.” Is time parents and children spend together quality time and sharing time?

KEYWORDS: Quality time, Free time, Educate

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa decisiva do meu percurso acadêmico, é com satisfação que agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho. Foi uma etapa conquistada por mim, mas tal não seria possível sem a colaboração das várias pessoas que caminharam a meu lado e às quais não poderia deixar de agradecer.

As primeiras palavras são para os meus pilares, os meus pais e irmão, a quem agradeço pelo apoio, amor e paciência. São, sem dúvida, uma das maiores ajudas neste percurso e é certo que sem eles não conseguiria vencer esta etapa.

Não posso também deixar de agradecer às minhas amigas e colegas de curso Sara Pimenta, Raquel Andrade, Sandra Estêvão e Sofia Pinho por me acompanharem ao longo deste processo de formação, pelo carinho, força e paciência.

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Mestre Ivone Neves, não só pela notável orientação e partilha de saberes, mas também pela ajuda ao longo de todo este percurso profissionalizante, que me confortou nos momentos de dúvida.

Agradeço também ao centro de estágio, Educadora Cooperante, e aos meus meninos, pela forma como me receberam e me conduziram ao longo destes meses no estágio profissional. Pelas aprendizagens, pelo carinho, por todos os momentos que passámos juntos e, sobretudo, pela vossa confiança.

À Célia Silva, amiga e companheira de estágio, por tudo o que vivemos juntas, pelas experiências, alegrias e medos partilhados.

A todos os amigos que estiveram próximos de mim durante estes meses, agradeço o apoio. E a todos aqueles que não foram aqui referidos, o meu muito obrigada. Sem toda esta ajuda seria muito difícil ultrapassar com sucesso este momento tão marcante da minha vida.

ÍNDICE

Agradecimentos	1
Introdução	6
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
1.1 Educar nos dias de hoje	8
1.2 Tempo de Qualidade e Tempo livre.....	9
1.3 Educação para a cidadania	11
1.4 Profissional Reflexivo.....	13
1.5 Metodologias que sustentaram a intervenção educativa	14
2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	20
2.1 Opções Metodológicas	20
2.2 Pertinência do Tema.....	21
2.3 Pergunta de Partida e Instrumentos	21
2.4 Amostra	23
2.5 Procedimentos.....	23
2.6 Descrição e Análise de Dados.....	24
3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL	26
3.1 Caraterização da instituição.....	26
3.1.1. Análise do Caráter Próprio	27
3.1.2 Análise do Regulamento Interno	27
3.1.3 Plano Anual de Atividades.....	28
3.2 Caraterização do Meio, Famílias e Crianças	29
3.3 – Traçado das Prioridades de Intervenção Conjunta ao Nível da Instituição e da Comunidade	35
4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	37
Considerações finais.....	42
Bibliografia	44

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Gráficos

- Gráfico 1 - Composição do Agregado Familiar
- Gráfico 2 - Número de Irmãos
- Gráfico 3 - Idade dos Pais
- Gráfico 4 - Habilitações Literárias
- Gráfico 5 - Género
- Gráfico 6 - Datas de Nascimento
- Gráfico 7 - Frequentaram creche
- Gráfico 8 - Tempo que a criança permanece na instituição

Anexo II - Registo de incidente crítico

- Registo de incidente crítico 1
- Registo de incidente crítico 2
- Registo de incidente crítico 3
- Registo de incidente crítico 4

Anexo III - Registo fotográfico

- Fotografia 1
- Fotografia 2
- Fotografia 3
- Fotografia 4
- Fotografia 5
- Fotografia 6
- Fotografia 7
- Fotografia 8

Anexo IV - Tabela de Verificação

Anexo V - Inquérito aos pais

Anexo VI - Análise do inquérito aos pais

Anexo VII - Guião da entrevista à Educadora

Anexo VIII - Transcrição da entrevista à Educadora

Anexo IX - Análise de conteúdos da entrevista à Educadora

Anexo X - Descrição do Projeto "Era uma vez...O Lobo!"

Anexo XI - Avaliação do Projeto "Era uma vez...O Lobo!"

Anexo XII - Descrição da atividade significativa

- Descrição da atividade significativa 1
- Descrição da atividade significativa 2
- Descrição da atividade significativa 3
- Descrição da atividade significativa 4

LISTA DE ABREVIATURAS

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DEFB – Departamento Educação e Formação Básica

INTRODUÇÃO

Com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi realizado um estágio profissionalizante, que culmina na elaboração do presente relatório, sob a orientação da Mestre Ivone Neves.

O estágio onde decorreu a prática profissional situa-se no distrito do Porto, num local com boas acessibilidades. O estágio foi realizado na sala do grupo de crianças com três anos de idade, no ano letivo 2013/2014.

Esta prática profissional possibilitou-nos aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de todas as unidades curriculares, tanto ao nível da licenciatura como do mestrado. Este estágio teve como objetivo principal o de desenvolver várias competências, desde as específicas às transversais. Nesse sentido, foi necessário perceber de que forma funcionava a instituição, respeitando os ideários e os valores da mesma e colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional. Também se pretendeu aplicar os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; utilizar métodos e técnicas relacionados e adequados ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade, e recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

A oportunidade de experimentar, assim, uma prática pedagógica próxima àquela que o futuro profissional nos proporcionará foi essencial para a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do nosso percurso académico.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. Primeiramente começa-se por fazer um enquadramento teórico, tendo como base perspetivas teóricas sobre o contexto da Educação Pré-Escolar. De seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos, definindo um tipo de estudo, uma amostra, técnicas e instrumentos utilizados. De modo a

perceber de que forma se organiza a instituição, mediante a análise dos documentos da mesma, assim como de outros documentos orientadores da prática, caracterizou-se o contexto, analisou-se a intervenção educativa, tendo em conta as características das famílias e das crianças, e traçou-se as prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e comunidade.

Quanto aos obstáculos encontrados, pode-se referir que estes tiveram sobretudo a ver com a organização do tempo, uma vez que foi necessário conjugar unidades curriculares com a prática pedagógica, não podendo descurar, naturalmente, a vida pessoal e familiar.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Educar nos dias de hoje

O envolvimento dos pais é essencial na vida escolar dos seus filhos, pois a família é o primeiro educador com que a criança estabelece contacto. “A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança.” (Diogo, 1998:17).

É fundamental que haja uma boa cooperação entre a família e a escola, pois a família é a principal responsável pela educação das crianças. Assim sendo, os pais têm o direito e dever de contribuir nas respostas educativas que desejam para os seus filhos, de forma a criar as condições necessárias para que a criança se desenvolva em todas as dimensões, respondendo assim às suas necessidades.

Segundo a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar,

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, livre e solidário.” (Decreto Lei Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2).

Assim, o jardim-de-infância assume um papel fundamental para a formação pessoal e para o desenvolvimento da criança. Dewey (2002) afirmava que “A Educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida”, ou seja, educar é perceber as dificuldades, a personalidade e os interesses de cada criança sem nunca esquecer que cada criança é única e diferente de todas as outras. Um dos objetivos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é que o educador deve “estimular o desenvolvimento global da criança no

respeito pelas suas características individuais, inculindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”.

Assim sendo, é importante que o educador tenha informação sobre o modo como as crianças aprendem, uma vez que “a pensar, a mover-se, a fazer uso da língua, a interagir com os seus pares e a lidar com as emoções constituem uma base sobre a qual podemos delinear actividades que as ajudem a alcançar objectivos significativos nestas áreas” (Spodek, 2002:4). Com este conhecimento, o educador consegue atender ao desenvolvimento de cada criança, adaptando as suas práticas educativas a cada grupo. Ao educador cabe a responsabilidade de partir do que as crianças sabem e do que são capazes de fazer para promover situações de aprendizagem estimulantes tendo em conta todos os aspetos de desenvolvimento da criança.

1.2 Tempo de Qualidade e Tempo livre

Ao longo dos anos a nossa sociedade e as nossas famílias evoluíram significativamente, o que sem dúvida implica mudanças a todos os níveis. A vida moderna está amplamente associada a novas exigências profissionais, o que exige uma boa articulação entre o desempenhar dos papéis de pai e mãe, as rotinas do dia-a-dia, e a conjugação do tempo livre com o tempo de qualidade. Não raras vezes, esta torna-se uma tarefa bastante difícil. Tal significa que pais e mães têm de fazer um esforço redobrado para passar tempo de qualidade com os seus filhos, o que não se traduz meramente em oferecer presentes ou gratificar em troca de algo. Do mesmo modo, Diogo (1998) diz que os campos experiências de interação e de aprendizagem recíproca têm progressivamente diminuído e estas situações acarretam consequências para o bem-estar material e psicológico das crianças.

Constatamos que nas escolas as crianças chegam cada vez mais cedo, isto porque os pais têm que ir trabalhar e não têm com quem deixar os filhos. O pouco tempo disponível dos pais faz com que os mesmos transfiram para a escola, muitas vezes, toda a responsabilidade educacional dos seus filhos. Muitos pais trabalham dia e noite para poderem proporcionar uma melhor

qualidade de vida à sua família, ficando assim com pouco tempo disponível para os filhos, o que acaba por fazer com que a educação em que os valores éticos e morais, essenciais para a formação do caráter do ser humano, deveriam desempenhar um papel primordial passe para segundo plano.

Para conseguirmos perceber a qualidade de tempo passado entre pais e filhos, torna-se essencial, antes de mais, tentar definir o que é tempo de qualidade. A este propósito, diz-nos Aires (2010) que este é o tempo em que não se visa nada em especial, mas que acontece quando os pais estão disponíveis, sem dirigirem a ação, estando sentados perto dos filhos, totalmente livres e responsivos. Assim, este é um tempo que tem que ser desejado e apetecido. Deve-se estar de corpo e alma presente, desligado das preocupações do dia-a-dia, que, apesar de não desaparecerem, poderão e deverão ser colocadas de parte por algum tempo. A criança necessita do nosso empenho e dedicação e é desejável que se sinta, nem que por apenas cinco minutos, o centro da atenção, totalmente ouvida. Devemos dialogar com a criança de forma a aproximarmos-nos dela e criar assim um clima facilitador entre o adulto e a criança. Este tipo de interação servirá de base para um relacionamento sólido entre pais e filhos, que ajudará a criança a sentir-se valorizada e confiante.

Por outro lado, segundo o dicionário de psicologia Dorsch, tempo livre é “tempo despromovido de dependências e obrigações, que possibilita livres possibilidades de escolha, decisões autônomas e responsabilidades social (...)” (Dorsch, Hacker & Stapf, 2001:924,925). Será que os pais organizam o seu tempo livre de forma a estar com os seus filhos, proporcionando a estes tempo de qualidade? Uma das certezas ao nível da educação é que é extremamente aconselhável que os pais encontrem disponibilidade para os seus filhos, pois só desta forma serão capazes de acompanhar o desenvolvimento das suas crianças e obter a gratificação de serem bem sucedidos como pais.

Qualidade não é quantidade, o que significa que os pais podem ter muito tempo livre para os seus filhos, mas não o aproveitarem da melhor forma, ou seja, com qualidade. Os pais que têm menos disponibilidade no que concerne um determinado intervalo temporal podem criar mais momentos de qualidade

do que os pais que têm mais tempo livre, o que significa que também aqui é essencial que haja uma boa gestão do tempo.

1.3 Educação para a cidadania

As crianças de hoje serão os adultos de amanhã. Neste sentido, como nos diz Simões (2004), o educador não pode esquecer que é um modelo, tal como os pais, para o desenvolvimento da personalidade e ação da criança, não podendo ter atitudes que a influenciem negativamente. Principalmente, há que ter em conta que é com o educador que a criança passa um significativo número de horas por semana e todas as ações que têm lugar nesse período refletir-se-ão no comportamento desta.

“Desde sempre, à Educação e nomeadamente à Educação de Infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade.” (Craveiro, Neves & Pequito, 2007:77). É no jardim-de-infância que a criança constrói os seus alicerces e define a sua personalidade, vincando-a ao crescer. É essencial que o educador ajude as crianças a tornarem-se melhores cidadãos, preparando-as para as adversidades, ao mesmo tempo que ajuda a desenvolver estratégias para a resolução de problemas e conflitos. Só desta forma as crianças serão capazes de identificar os seus direitos e os seus deveres perante a sociedade, para que aprendam a conviver e respeitar as diferenças.

Segundo S.S. Bento XVI, numa mensagem à diocese de Roma, no dia 21 de Janeiro de 2008, sobre a urgente tarefa da Educação:

“...educar nunca foi fácil, e hoje parece tornar-se sempre mais difícil. Sabem-nos bem os pais, os professores (...) e todos aqueles que desempenham responsabilidades educativas directas. Fala-se por isso de uma grande emergência educativa, confirmada pelos insucessos com os quais com muita frequência se confrontam os nossos esforços para formar pessoas sólidas, capazes de colaborar com os outros e dar um sentido à própria vida... também os maiores valores do passado não podem simplesmente ser herdados, devem ser renovados através de uma, muitas vezes difícil, escolha pessoal (...) um

verdadeiro educador sabe que para educar deve doar algo de si mesmo e que só assim pode ajudar os seus alunos”.

O educador não deve ter um papel transmissivo, mas sim construtivista, para desta forma transmitir valores importantes tais como o companheirismo, a solidariedade, a partilha. Falamos de valores que, infelizmente, são cada vez mais escassos, visto que parece claro que a nossa sociedade se está a tornar cada vez mais individualista nos dias que correm. O educador deve criar um ambiente em que a criança experimenta a cooperação, a solidariedade e a tolerância, sendo que todo este trabalho deve ser contínuo e de conquista, motivante e não imposto, sempre aplicado de forma lúdica para despertar o interesse da criança, pois só desta forma se conseguirá observar melhores resultados. A este respeito atente-se no autor quando refere que “esta vivência no aqui e agora das crianças pequenas moldará o seu futuro de adultos”. (Craveiro, Ferreira, 2007:19).

Um dos objetivos da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989, é que “a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para a vida adulta activa numa sociedade livre (...)” (UNICEF, 2004:21). Assim sendo, espera-se que a escola e a família incluam o mais possível a criança no processo educativo. A ideia não é formar cidadãos passivos, mas antes criar sujeitos participativos e ativos na sociedade.

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

É essencial não esquecer os valores, pois não vale a pena educar apenas para o conhecimento científico se no futuro formos confrontados com cidadãos que, apesar de exímios em termos do conhecimento, não sabem viver em sociedade nem dar o devido valor ao trabalho de equipa.

1.4 Profissional Reflexivo

É fundamental que um profissional da educação seja investigador e reflexivo, pois só assim estará em constante aprendizagem e desenvolvimento. “O reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a acção implica que a formação de professores valorize a «construção situada do conhecimento profissional»”. (Neves, 2007:80). O educador é assim um auto formando da sua própria prática profissional, partindo da reflexão das necessidades da sua prática pedagógica. Reflete sobre a sua acção, sobre as metodologias utilizadas e sobre a forma como as adequa às necessidades das crianças. É fundamental que reflita antes, durante e após a acção, para, desta forma, ser possível reformular as suas práticas educativas e promover um melhor desenvolvimento da criança.

O educador é um pilar na educação da criança, por isso a prática reflexiva deve fazer parte do dia-a-dia de qualquer professor, como nos diz Sá - Chaves (2009)

“a reflexão sobre a prática permite revelar aspectos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível terem atenção) e que, obtida nova informação, esta, pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitara essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras.”

Esta prática proporciona um desenvolvimento pessoal, tornando-o num profissional mais responsável e mais consciente da realidade que tem perante si. Para planificar tem de se avaliar, mas a avaliação não passa só pelo Educador, é fundamental a criança auto avaliar-se também.

Em suma, para sermos bons profissionais devemos assumir um papel investigador e reflexivo. Segundo Alarcão (2001), ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar, para e em função da acção educativa, e por isso tem de ser antes de mais um professor com uma atitude reflexiva. Só assim será possível o professor melhorar a sua intervenção, oferecendo aprendizagens e experiências enriquecedoras, acabando também

por ser capaz de adequar as suas ações às necessidades e interesses de cada criança e/ou grupo de crianças.

Esta atitude reflexiva facilita ao educador o processo de se autoavaliar e avaliar as intenções pedagógicas que define, como ainda o de observar, registar e avaliar o processo, as conquistas e aprendizagens das crianças.

1.5 Metodologias que sustentaram a intervenção educativa

Antes da escolha das metodologias é necessário observar o grupo de crianças, sendo que este é um elemento chave para o conhecimento, caracterização e adequação às necessidades e interesses das mesmas. “A observação componente inseparável de toda a actividade de conhecimento é um processo básico da ciência (...)” pode assumir diferentes formatos (...) os diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados”. (Parente, 2002:166).

Foram utilizados diferentes registos de observação de Cristina Parente em função do que se queria observar, como, por exemplo, registos de incidentes críticos ou listas de verificação. Estes registos facilitaram a observação de informações relevantes para a prática pedagógica. As metas de aprendizagem previstas pelo Ministério da Educação e as orientações curriculares foram também instrumentos orientadores ao longo do ano na descrição da fundamentação da prática.

A criança é um ser competente e capaz de construir o seu próprio conhecimento através da ação, por isso a equipa pedagógica deve apoiar o envolvimento da criança através da experiência interativa e contínua, trabalhando e unindo esforços na planificação, criação de estratégias e avaliação das mesmas, no sentido de haver um contributo para o seu desenvolvimento educativo. O método de ensino do adulto deve ser o de observar, escutar e registar para compreender e responder aos interesses da criança e do grupo. Ao encontro desta pedagogia de participação identificamos

Dewey (2002), que acreditava que a criança “aprende fazendo”, valorizava a Educação pela ação e fomentava o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, onde a criança descobre por si própria e o adulto apenas orienta a sua descoberta e proporciona experiências estimulantes para a aprendizagem.

High/Scope

Diferentes modelos podem ser adotados pela equipa pedagógica.

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

O objetivo da Educação deve ser cada vez mais o de criar as condições para que a criança se torne autónoma e resolva por si os seus problemas, permitindo assim que esta consiga desenvolver um espírito de iniciativa e independência. Não esquecendo a importância das relações, a partilha de experiências e saberes e a cooperação na divisão das tarefas entre as crianças, para uma melhor interação usamos a base do modelo High/Scope. Este modelo beneficia as interações entre adultos e crianças e valoriza a aprendizagem pela ação. Não devemos esquecer que o currículo High/Scope é aquele em que Weikart defende que “(...) o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção.” Da mesma forma, é também apologista de que “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2009:1). Este modelo baseia-se numa perspetiva construtivista, sendo que esta “...vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência” (Spodek & Saracho, 1998:73).

Neste sentido, o adulto procurou criar a aprendizagem ativa das crianças, trabalhando na planificação, criação de estratégias e avaliação das mesmas. Este modelo influenciou, sem dúvida, a organização do espaço, na medida em que se constatou que o espaço dava respostas às diferentes necessidades e interesses das crianças. “Os educadores que usam a abordagem High-Scope organizam os espaços para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente.” (Hohmann & Weikart, 2009:163). As reformulações realizadas na sala proporcionam novas conquistas e saberes ao grupo de crianças, e estas participam na alteração dos espaços, o que se revela também extremamente positivo. Além disso, durante este processo tentou-se sempre utilizar diferentes técnicas e materiais, de forma a obter-se diferentes formas de expressão, comunicação e utilização.

Não conseguiríamos falar em Educação de Infância sem falar em interações, não só de criança para criança, mas também de adulto para criança. Aos três anos as crianças começam por brincar sozinhas, depois lado a lado e só depois em conjunto. É perceptível a escolha dos amigos do mesmo sexo. Enquanto os rapazes gostam de brincar às lutas, as raparigas gostam de brincar mais calmamente, ou seja, desde muito cedo é possível detectar os diferentes interesses naturais de cada género. Aos 3 anos de idade algumas crianças já demonstram ter preferência por um(a) amiga/o em particular, enquanto outras não têm nenhuma preferência e há apenas um pequeno grupo de crianças com quem brincam mais. “Através das amizades, bem como das interações com companheiros mais ocasionais, as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendem que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo. Aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento. Aprendem valores morais e normas relativas ao papel sexual e praticam os papéis adultos. As crianças que têm amigos tendem a falar mais do que as outras crianças (...)” (Papalia; Olds; Feldman, 2001:384).

Nesta idade o jogo simbólico é constante e não podemos deixar de salientar que as crianças imitam os seus modelos, não só os pais, mas também os professores. “Professores calorosos e reveladores de empatia promovem comportamentos de ajuda e de cuidados para com os outros” (Papalia; Olds; Feldman, 2001:376).

Mas a linguagem também é desenvolvida através das interações e em momentos de partilha é fundamental que a criança comunique. É através das interações que as crianças conhecem as suas aptidões sociais e se desenvolvem, não só socialmente, mas também cognitivamente e moralmente. Por estas razões é indispensável uma observação cuidadosa e exigente, de forma a obter-se o máximo de informações sobre a criança, quer em grupo, quer individualmente. “As interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprios e dos outros.” (Idem:574).

Neste estágio profissionalizante, uma das questões que mereceu mais atenção foi o conseguir equilibrar momentos de pequeno grupo e grande grupo e ajudar na resolução de pequenos conflitos – interação criança-criança. Isto porque há crianças participativas e crianças menos participativas, o que faz com que haja necessidade de fazer com que as crianças menos participativas ou mais tímidas tenham mais oportunidades de interação. Desta forma, torna-se essencial equilibrar o tempo em grande grupo, pequeno grupo e pares.

“O tempo de pequenos grupos é importante para as crianças porque lhes abre possibilidades e opções que, de outro modo, talvez não viessem a conhecer e que podem incluir nos seus planos do tempo do trabalho. Para as crianças que geralmente trabalham sozinhas, o tempo de pequenos grupos é uma oportunidade de contacto e intercâmbio com as outras crianças. Para as crianças que trabalham sempre na mesma área, o tempo de pequenos grupos representa a possibilidade de utilizar e descobrir os materiais das outras áreas.” (Hohmann & Weikart, 1984:124).

O tempo de pequenos grupos revela-se também importante para o adulto,

“Pelo facto de as crianças estarem unidas é, muitas vezes, mais fácil ao adulto observá-las e avaliá-las durante o tempo de pequenos grupos do que durante o

tempo de trabalho. (...) o adulto consegue ver, por exemplo, quais as crianças que precisam de maior experiência para manejar a tesoura e quais as que se servem dela eficientemente, como utensílio ao serviço das suas intenções.” (Hohmann & Weikart, 1984:124).

Assim, a criança constrói o seu conhecimento social, emocional intelectual e físico através de uma aprendizagem ativa, com a possibilidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos.

Como referem Hohmann & Weikart: “Num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores. Os adultos aprendem muito a partir das atitudes das crianças.” (2009:77).

Metodologia de Projeto

Por fim, outra modalidade de intervenção implementada na sala refere-se à Metodologia de Projeto, que surge cruzada com os outros modelos referidos. Segundo Katz um projeto é

“...uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. [...] A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor, ou pelo professor que estiver a trabalhar com crianças.” (Katz, cit, Helm, Beneke & Cols, 2005:22).

Nesta Pedagogia dá-se ênfase às respostas e aos interesses que surgem nas crianças. Estes modelos são centrados na criança e o projeto surge das propostas das crianças e da manifestação dos seus interesses, tendo assentado o seu desenvolvimento numa negociação permanente entre as propostas do educador e as das crianças, perspetivadas no sentido do que já sabem, o que queriam saber e o que aprenderam.

Como refere Katz, 1997, o trabalho de projeto pode estender-se por alguns dias, meses ou até o ano inteiro, tudo depende do tema a ser explorado, da idade das crianças, do seu próprio desenvolvimento e do interesse demonstrado pelo assunto.

O adulto orienta as crianças, mas são elas que decidem. Katz considera que “uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se pelo

desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências”, (Katz & Chard, 1997:6).

A criança é vista como um ser competente, capaz, motivado, que investiga e resolve problemas. Desta forma, demonstra autonomia e capacidade de gerir o seu processo de aprendizagem, tornando assim as suas aprendizagens significativas e permitindo que o seu conhecimento em relação ao mundo que a rodeia aumente exponencialmente. “Os projetos abrem espaços nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade, capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente.” (Helm, Beneke & Cols, 2005:23).

Esta pedagogia também desenvolve naturalmente a aprendizagem cooperativa, uma vez que as crianças têm de trabalhar em equipa. A aprendizagem cooperativa resulta

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

O trabalho de projeto encontra-se dividido por fases, que diferem conforme os autores. Segundo Vasconcelos (1998), a pedagogia de projeto comporta as seguintes fases: Fase I - Definição do problema; Fase II - Planificação e lançamento do problema; Fase III – Execução; Fase IV - Avaliação/Divulgação.

De acordo com a autora, as fases de um projeto encontram-se interligadas, sendo que “uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e questões a ser pesquisadas” (Vasconcelos, 1998:139). A autora defende ainda que a pedagogia de projeto necessita de flexibilidade que permita alterações sempre que houver necessidade destas. A prática pedagógica exercida ao longo deste estágio foi deste modo orientada, tendo como base estes modelos curriculares.

É necessário criar ambientes estimulantes que ofereçam às crianças novas experiências, só assim as aprendizagens serão significativas para elas. A metodologia escolhida pelo Educador deve ir ao encontro dos ideais do

Projeto Educativo de cada Instituição e ser adequada às necessidades de cada grupo, fazendo assim a ponte entre o que foi abordado a nível teórico e prático nas unidades curriculares deste curso.

2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Opções Metodológicas

Quivy refere que a investigação se assemelha a um pesquisador de petróleo, uma vez que “não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura, pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido (...)” (Quivy, Campenhoudt,1992:15).

Um trabalho de investigação percorre uma metodologia própria formada por uma série de etapas que indicará um resultado. É indispensável que o investigador comece por fazer uma reflexão sobre o caminho a percorrer ao longo de todo o processo e consiga um fio condutor de forma a organizar toda a investigação, pois só desta forma irá evitar perder tempo e “andar às voltas” com a mesma.

É fundamental observar e conhecer o contexto para definir objetivos pré estabelecidos. Ao longo de toda a investigação, foram realizadas conversas informais com a educadora cooperante e as famílias, no sentido de conhecer as necessidades e características de cada criança. As conversas informais são “(...) usadas para obter informações que complementem os dados de observação.” (Máximo-Esteves,2002:93).

De forma a desenvolver um processo investigativo, importa definir a melhor metodologia a utilizar. Assim sendo, para a realização deste estudo foi utilizado o estudo de caso. Stake define estudo de caso como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade em circunstâncias importantes” (1998:11). Ao escolher um estudo de caso, revelo o interesse em estudar um caso concreto, neste caso a disponibilidade dos pais para estarem com os filhos.

2.2 Pertinência do Tema

Este estudo revelou-se especialmente pertinente, uma vez que a família é o primeiro educador com que a criança tem contacto. Deve também salientarse o facto de a instituição onde decorre o estágio profissionalizante ter como objetivo constante envolver os Pais, sendo que estes "...participam activamente na vida do Colégio e dão o seu apoio, sobretudo através da Associação de Pais. A colaboração constante entre Pais, Professores e Direcção do Colégio dá fecundidade e coerência à acção educativa, e contribui para o bom nível na formação integral dos alunos." (Carater Próprio, nd:27)

Esta temática vem fundamentar e justificar a pertinência do estudo deste tema como tópico central do desenvolvimento da prática pedagógica implementada durante o estágio do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar. Com este estudo pretende-se analisar a relação família – criança, sobretudo visto que nos dias de hoje os Pais se debatem com a indisponibilidade de tempo (trabalham todo o dia) e com exigências profissionais cada vez maiores, ficando assim com pouco tempo livre que possam dedicar aos filhos. Mas afinal, os Pais são os primeiros educadores, e para educar têm de estar presentes.

2.3 Pergunta de Partida e Instrumentos

A relação e interação família - criança é a base de todo este estudo. É necessário perceber se os pais reconhecem a importância que recai sobre a sua disponibilidade para estarem junto dos filhos. Assim, pretende-se promover e enfatizar esta mesma relação, fazendo com que haja uma maior participação da família nas atividades desenvolvidas que vão ao encontro dos interesses dos seus filhos.

A pergunta de partida pretende clarificar o que se quer investigar. Assim, (...) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência. (Stake, 1998:31;32).

A pergunta de partida do presente estudo é a seguinte: “Qual o impacto da disponibilidade dos pais no desenvolvimento das crianças num grupo de três anos?”. Os instrumentos escolhidos para a investigação deste trabalho são inquéritos a alguns pais, entrevista à Educadora e observações informais.

Neste contexto, foram criados os objetivos desta investigação, que passaram basicamente por perceber de que forma os pais ocupam o tempo livre com os seus filhos e quais os momentos em que têm mais disponibilidade para eles.

Segundo Quivy e Campenhoudt, o inquérito

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.” (Quivy, Campenhoudt 1992:188).

Segundo Quivy e Campenhoudt, os processos utilizados na entrevista “permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele.”

De referir também que ao longo de todo este percurso utilizámos técnicas quantitativas no caso dos inquéritos e técnicas qualitativas no caso da entrevista e dos dados provenientes da observação, uma vez que o “ambiente natural” é “uma fonte direta de dados” (Bogdan & Biklen, 1994:47).

Estando a pergunta de partida formulada, procedeu-se à recolha de informação através da revisão da literatura. Escolhidos os instrumentos a utilizar, foi criado o guião da entrevista (cfr anexo VII – guião da entrevista à Educadora) e os inquéritos por questionário aos pais (cfr anexo V – inquérito aos pais). Por fim, foi levada a cabo a análise e tratamento de dados e a análise de teoria devidamente fundamentada.

2.4 Amostra

A escolha da amostra deve ser ponderada segundo vários critérios. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), dentro dos critérios mais importantes encontra-se a margem de manobra dos investigadores, os prazos, os recursos de que dispõem, os contactos e as informações que pretendem.

Quanto à amostra em estudo, solicitou-se a colaboração de oito Encarregados de Educação das crianças do grupo. O critério de escolha desta amostra centrou-se no número de horas que os filhos dos oito Encarregados de Educação permaneciam na Instituição, sendo que quatro das crianças só estavam presentes na parte da manhã e as outras quatro ficavam mais de sete horas na instituição.

Após escolhido o tema, realizou-se um enquadramento teórico sobre o mesmo, para seguidamente iniciar o processo de investigação através da aplicação de inquéritos aos pais. Este inquérito foi aplicado aos pais e contém questões fechadas e questões abertas. Após aplicação do instrumento de investigação procedeu-se ao tratamento e, posteriormente, à descrição e análise de dados.

2.5 Procedimentos

Quanto aos procedimentos levados a cabo neste estudo, importa referir que o estudo foi efetuado por etapas. A primeira fase caracterizou-se pela construção da pergunta de partida e definição dos objetivos. A segunda fase resultou da exploração do tema, das leituras e da revisão da literatura. De seguida foi escolhido o modelo de análise com base na questão de partida deste estudo-caso, foram construídos os inquéritos e, posteriormente, estes foram enviados aos encarregados de educação. De seguida construiu-se o guião da entrevista que se fez à Educadora.

Numa última fase, após aplicação do método de investigação, passou-se ao levantamento dos dados e, por último, à análise dos mesmos.

2.6 Descrição e Análise de Dados

Após o tratamento dos dados obtidos (cfr anexo VI - análise do inquérito aos pais) através do inquérito aplicado aos oito pais, procedeu-se à descrição e análise dos mesmos.

O tratamento dos dados permitiu-nos chegar à conclusão de que a maioria dos pais inquiridos tem 2 filhos com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Quatro das crianças ficam na Instituição menos de cinco horas, sendo que as outras quatro crianças permanecem mais de sete horas.

Quando questionados sobre quem leva a criança à instituição, a maior parte dos inquiridos respondeu que são os pais em conjunto. Sobre quem a vai buscar, a maioria respondeu que são os avós e os pais.

Relativamente à disponibilidade de tempo, os pais responderam que têm mais disponibilidade durante o fim-de-semana. No que respeita à forma como ocupam esse tempo, enquanto as mães, na sua maioria, brincam e passeiam com os filhos, os pais fazem puzzles e passeiam.

No que concerne o apoio familiar que os pais têm para cuidar dos filhos, a maioria tem os avós para ir buscar as crianças à instituição e ficar com eles até os pais chegarem.

No que respeita à forma como as crianças ocupam o seu tempo livre depois do jardim-de-infância, a maioria vê televisão, faz jogos e passeia. Também a maioria brinca na companhia dos pais, irmãos e avós.

Por fim, no que diz respeito à questão das atividades extracurriculares, nenhuma das crianças frequenta atividades extracurriculares.

A análise da entrevista que foi feita à Educadora, que incidiu sobre o tema da disponibilidade dos Pais num grupo de crianças de três anos, foi efetuada de forma qualitativa.

Através do tratamento do conteúdo da entrevista, é possível concluir que a Educadora pensa ser vantajoso o envolvimento parental durante o pré-escolar, sobretudo quando nos diz que “é fundamental, porque só os pais que estão envolvidos com os filhos no jardim-de-infância conseguem uma interligação e um feedback positivo entre eles todos e de extrema importância.”

(cfr anexo VIII – transcrição da entrevista à Educadora). Esta opinião vai ao encontro da de Anna Henderson (1987), que afirma que o apoio dos pais nas atividades em casa é fundamental.

Quanto à disponibilidade dos pais para os seus filhos, a Educadora respondeu “Sim, acho até que têm muito” (cfr anexo VIII – transcrição da entrevista à Educadora), o que se revela extremamente positivo, já que “(...) quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (Marques,1997:24). Após a análise (cfr anexo IX – análise de conteúdos da entrevista à Educadora), verificou-se que todos os pais participam consoante a sua disponibilidade, sendo que uns têm mais do que outros. De uma forma geral, todos contribuem para o envolvimento nas atividades.

Quando questionada sobre se os pais dispõem de tempo livre para os filhos, a Educadora refere “Sim. Pelo que os meninos me contam, sim. Idas ao parque, teatro, cinema, jogar a bola, andar de bicicleta ali na alameda...” (cfr anexo VIII – transcrição da entrevista à Educadora).

Questionada acerca do interesse voluntário dos pais sobre o acompanhamento dos seus filhos, a Educadora afirma que os pais conversam, trocam e-mails, questionam, ... (cfr anexo VIII – transcrição da entrevista à Educadora).

Procedendo à análise dos dados recolhidos, quer na entrevista à Educadora, quer nos inquéritos realizados aos Pais, consegui dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos definidos anteriormente (ponto 2.3 – Pergunta de partida e Instrumentos). Fui capaz de concluir, mediante a análise dos dados, que apesar de as crianças estarem muitas horas na instituição, e os seus pais não terem muito tempo livre, a verdade é que estes conseguem sempre disponibilidade para acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Porque mais importante do que estar muitas horas com os filhos, é o tempo de qualidade que se passa com eles, e estes encarregados de educação definitivamente envidam esforços no sentido de que o tempo que estão com os seus filhos seja um tempo de verdadeira partilha.

3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 Caracterização da instituição

Trata-se de um estabelecimento de ensino particular, situado no centro do Porto, em contexto urbano. No local em que decorre o estágio profissionalizante do Mestrado em Educação Pré-Escolar existe uma Instituição que integra o Pré-escolar e o 1º, 2º e 3º ciclo de Ensino Básico. A instituição está situada perto de espaços verdes, habitações, escolas, cafés, galerias de arte, zonas desportivas e uma zona comercial. Existe uma vasta rede de transportes públicos próximos, como autocarros (STCP), metro e táxis. Esta instituição é de cariz Católico e o seu principal objetivo é educar e preparar as crianças para a vida e para o mundo. Recebe crianças, na sua maioria, provenientes do nível socioeconómico médio/alto.

Esta instituição tem documentos como o Projeto Educativo (provisoriamente em reestruturação), o Caráter Próprio, o Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, bem como orientações emanadas do Ministério da Educação. Nestes, expressa as suas intenções educativas, os recursos disponíveis, humanos e materiais, e ainda as atividades que irão realizar-se ao longo do ano letivo.

Este estabelecimento mantém várias parcerias estabelecidas com instituições públicas e privadas, da área cultural e educacional, nomeadamente Faculdades e Escolas Superiores, como a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e a Faculdade Católica. Também tem parcerias com a Terapis, responsável pela terapia da fala, o Kids Club para o inglês, no ensino da música o Tempus, e no apoio psicopedagógico a instituição Elos, entre outras parcerias.

3.1.1. Análise do Caráter Próprio

No que se refere ao Caráter Próprio, este engloba um conjunto de valores que definem o ensino religioso presente nesta instituição. A instituição é responsável pela definição e continuidade dos princípios e critérios de atuação que garantem o estilo e a qualidade da Educação cristã que se pretende obter.

Um dos objetivos desta instituição é o crescimento e amadurecimento das suas crianças em todas as dimensões, educando e respeitando assim a liberdade de todos os seus alunos, a solidariedade e a paz, sobretudo porque são valores especialmente necessários e urgentes na nossa sociedade.

De acordo com isto, nesta instituição as crianças aprendem e vivem a religião católica e promove-se a formação de alunos conscientes e responsáveis, através da apresentação fundamentada e crítica do tema religioso.

Para a aplicação deste modelo é necessária a colaboração de todos. Como já foi referido, a instituição define os princípios, sendo que os alunos, como protagonistas, devem intervir ativamente, assumindo responsabilidades. Também os seus pais, como principais responsáveis pela educação dos filhos, devem cooperar, bem como toda a comunidade educativa. Só desta forma se consegue alcançar os objetivos pretendidos.

3.1.2 Análise do Regulamento Interno

“O Regulamento Interno, enquanto instrumento normativo da autonomia do Externato, prevê e garante as regras de convivência que asseguram o cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património do Externato e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.” (Regulamento Interno, 2013:3)

O Regulamento Interno desta instituição é constituído por quatro capítulos e tem como função estabelecer as normas de funcionamento do

Colégio e garantir a adequada coordenação de todos os grupos e pessoas que intervêm na ação educativa.

O primeiro capítulo consiste na organização, que passa por declarar as normas que guiam a instituição e por definir os direitos e deveres da comunidade educativa.

Também neste capítulo surge mencionada a discriminação dos órgãos de direção, administração e gestão. Nesta Instituição, o órgão máximo é a coordenação pedagógica, gerida por uma coordenadora pedagógica.

Já no segundo e terceiro capítulo, estão apresentados os direitos e deveres da Comunidade Educativa.

Por fim, no quarto capítulo, estão presentes as normas de funcionamento, nomeadamente sobre entradas e saídas, matrículas, admissão de alunos, pagamento de mensalidades, entre outras.

3.1.3 Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades é um documento onde são contempladas as diversas atividades que vão sucedendo ao longo do ano letivo. Existem nele atividades de cariz institucional e outras de carácter comunitário, sendo que algumas terão lugar na instituição, contribuindo para estabelecer e/ou fortalecer relações existentes entre os seus membros, enquanto outras terão como principal objetivo a interação com o exterior e com a comunidade envolvente.

Como refere Jorge Adelino da Costa, o Plano Anual de Atividades pode ser definido 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 das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (1992:27).

Ao analisar o Plano Anual de Atividades, verifica-se que este está muito completo, pois reúne todos os elementos necessários para as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Neste plano anual podemos observar os intervenientes, destinatários, a calendarização, as atividades e os objetivos a atingir com cada uma, as estratégias e o local.

É perceptível neste documento que as atividades propostas proporcionam às crianças diversas situações de aprendizagem em diferentes contextos, desenvolvendo-as a diferentes níveis, como, por exemplo, educando-as para os valores e proporcionando momentos de interação entre a comunidade escolar. Tal facto faz com que exista uma harmonia entre as atividades realizadas e os princípios pedagógicos e educativos estabelecidos.

3.2 Caraterização do Meio, Famílias e Crianças

É no meio familiar que se faz a transmissão de valores, costumes, tradições e onde começa o processo de consciencialização dos direitos e deveres de cada um na sociedade.

A família é o primeiro educador com que a criança tem contacto. Por essa razão é essencial conhecer como funcionam e como cooperam os elementos familiares entre si.

Para a realização da presente caraterização, tive a oportunidade de enviar inquéritos aos pais das crianças. Os dados que constam nos inquéritos foram, anteriormente, utilizados para a construção de gráficos e, a partir destes, retiraram-se algumas conclusões que serão apresentadas.

Finalizada esta pequena contextualização, seguem-se as conclusões retiradas da análise dos dados.

O agregado familiar é na sua maioria constituído pelos pais e irmão(s), se estes existirem (cfr anexo I gráfico 1 – composição do agregado familiar). Podemos assim concluir que em média o agregado é composto por três a quatro pessoas, incluindo a criança.

Associado ao agregado, analisou-se também o número de irmãos das crianças. No geral, quinze das crianças têm irmãos, e quatro das crianças são filhos únicos (cfr anexo I gráfico 2 – número de irmãos). Este é um dado importante a ter em atenção, já que o facto de ter irmãos poderá indicar que a criança está habituada a relacionar-se com outras crianças. Em contrapartida, as crianças que não têm irmãos poderão ter mais problemas a nível do desenvolvimento social.

Relativamente à idade dos pais (cfr anexo I gráfico 3 – idade dos pais), enquanto as idades das mães variam entre os trinta e seis e quarenta anos, já no caso dos pais a maioria tem mais de quarenta e um anos de idade.

Analisando as habilitações literárias dos pais (cfr anexo I gráfico 4 – habilitações literárias dos pais), um dado também importante para a caracterização das famílias, já que nos fornece pistas ou indicadores a nível social e económico, é possível constatar que a maioria dos progenitores é licenciada.

É de salientar que através da observação direta, e de conversas informais com a Educadora Cooperante, se constata que estes pais são participativos e recetivos. Colaboram sempre que lhes é solicitado e mostram-se sempre disponíveis para falar sobre os seus educandos.

Para a realização da presente caracterização de grupo, consultámos de novo os inquéritos das crianças, realizámos registos de observação, e levámos a cabo conversas informais com as crianças, a educadora e a auxiliar, com o objetivo de recolher mais informações sobre as crianças.

O grupo dos 3 anos é constituído por dezanove crianças, sendo treze do sexo masculino e seis do sexo feminino (cfr anexo I gráfico 5 – género). As idades variam entre os dois anos e os dez meses e os três anos. Todo o grupo frequenta a instituição pela primeira vez, algumas crianças frequentaram creche, outras não (cfr anexo I gráfico 7 – frequentaram creche).

Um aspeto relevante do grupo é o facto de haver mais meninos do que meninas, apesar de se notar que este grupo de crianças é bastante unido. No geral, é um grupo sociável e respeitador, havendo algumas crianças que se exprimem com mais facilidade que outras. Já é também notória em algumas crianças a preocupação pelo outro (cfr anexo II – registo de incidente crítico 1).

Outro aspeto importante é o número de horas que o grupo permanece na instituição (anexo I gráfico 8 – tempo que a criança permanece na instituição). Conforme se pode verificar, mais de metade das crianças permanece mais de seis horas na instituição.

Podemos dizer ainda que se trata de um grupo heterogéneo, havendo crianças mais desenvolvidas que outras ao nível social; no que diz respeito à

autonomia, todas as crianças são autónomas a todos os níveis (cfr anexo II – registo de incidente crítico 2).

A seguinte análise do grupo aborda os diversos domínios de desenvolvimento global que caracterizam a criança de 3 anos: domínio cognitivo, psicomotor, da linguagem e socio afetivo.

Segundo Piaget, só existe desenvolvimento cognitivo se existir uma ligação entre a personalidade da criança e o mundo que a rodeia (In Sprinthall, 1993:98-99). De acordo com Piaget, este grupo de três anos está no estágio pré-operatório devido à sua idade (cfr anexo I gráfico 6 – meses de aniversário). Nesta fase as evoluções são uma constante e a capacidade de memorizar aumenta, o que demonstra a facilidade das crianças decorarem músicas, poemas, entre outras.

Em todas as áreas observamos as crianças a brincar ao faz de conta, mas principalmente na área da casinha, onde cada uma assume um papel e distribui tarefas (cfr anexo II – registo de incidente crítico 3). Conseguem assumir diferentes papéis, imitando as referências de cada uma, nomeadamente pais, avós, pessoas próximas delas.

Também é neste estágio que o egocentrismo está saliente, o que impossibilita a criança de se colocar no lugar do outro, o que não raras vezes cria conflitos. Isto é visível, por exemplo, nas atividades de grande grupo, quando as crianças dizem: “E eu? E eu?”, “Agora sou eu”. (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 1)

Outra característica é a irreversibilidade, ou a “incapacidade” de “compreender que uma operação ou uma ação pode fazer-se em dois sentidos.” (Papália, Olds & Felman, 2001:315). Ou seja, as crianças não compreendem que “a mãe da minha mãe é minha avó”.

A noção de tempo ainda é frágil, observando-se ainda confusão entre o ontem e o amanhã, ouvindo-se amiúde frases como “amanhã eu fui ao parque”. Há, no entanto, crianças que distinguem os dias pelas atividades que vão realizar: “hoje trouxe fato de treino porque tenho ginástica”. Já são capazes de diferenciar o dia da noite.

Para além disso, as crianças que se encontram no estágio pré-operatório revelam um constante animismo, ou seja, estão constantemente a “dar vida” às coisas inanimadas. Isto ocorre quando, por exemplo, brincam com os bonecos como se fossem verdadeiros bebés, dando-lhes carinho.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e de acordo com Piaget, é entre os dois e os três anos que o enriquecimento do vocabulário “(...) é especialmente notável” (In Sprinthall, 1993:106). É evidenciada a curiosidade das crianças mais novas pelo mundo que as rodeia, é a denominada idade dos porquês, por isso questionam-se frequentemente, possibilitando desta forma a sua evolução, quer na qualidade, quer na quantidade das palavras.

O adulto que interage com a criança deve ter consciência que a forma como comunica é fundamental para um bom desenvolvimento da criança.

Na sala é importante existirem espaços e momentos propícios para a criança poder expressar-se oralmente. Um dos momentos proporcionados é o acolhimento, em que a criança tem liberdade para descrever o que lhe apetecer. Contudo, ainda se verifica alguma dificuldade por parte da criança em esperar pela sua vez para falar, necessitando neste ponto da ajuda do adulto. (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 1).

Através da observação concluímos que o grupo no geral já utiliza um código elaborado e gosta de brincar com as palavras, mas nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível, sendo que algumas apresentam um vocabulário mais diversificado do que outras. Porém, e de uma forma geral, o grupo desenvolveu-se bastante no que diz respeito à articulação de palavras, bem como em termos de vocabulário. O grupo começa a ter noção do que é flexão verbal - número, pessoa, género.

Nesta fase as crianças falam várias vezes sozinhas, contando histórias ou cantando músicas. O grupo também demonstra criatividade na concretização de histórias, nas quais participam ativamente desenvolvendo a sua imaginação, como podemos verificar na criação de histórias para teatros de fantoches espontâneos (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 2). É um grupo que demonstra gosto em ouvir histórias e poemas.

Para Vygotsky, a capacidade que a criança mostra em empregar e compreender a linguagem é "...poderosamente influenciada pela maneira com que os seus pais falam com ela e pela quantidade de reforço positivo que recebe". Assim, torna-se indispensável um cuidado maior para que as crianças se expressem através de um vocabulário rico e com pronúncia clara e adequada.

Neste grupo verifica-se alguma dificuldade na utilização dos tempos corretos. Conforme afirma Piaget, este "é um conceito ainda mais difícil para as crianças pré-escolares" (Piaget cit. Manning, 1981:92).

A maior parte do grupo ainda faz garatuja, mas algumas crianças já tentam representar.

Relativamente ao desenvolvimento motor, e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, "o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem." (DEFB, 1997:67)

Entre os três e os seis anos, a criança sente necessidade de estar em constante movimento. A criança adquiriu alguns automatismos, a locomoção e a preensão, a aptidão de imitar e criar novos movimentos. O corpo é desta forma o meio que a criança mais utiliza para sua comunicação. No entanto, é necessário respeitar os tempos de cada criança, pois estas não se desenvolvem todas da mesma forma.

O grupo já consegue subir e descer bem as escadas, havendo apenas uma ou outra criança que precisa de auxílio para se sentir mais segura.

No que diz respeito à motricidade fina, é bastante trabalhada, nomeadamente na expressão plástica, nas áreas das expressões plásticas, desenhos, plasticina, pintura, recorte, e na área dos jogos com os enfiamentos (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 3), onde se observam grandes diferenças de desenvolvimento em algumas crianças.

A lateralidade em alguns casos começa a ficar definida, apesar de na área da pintura algumas crianças utilizarem as duas mãos. Tal não se verifica

com o lápis de cor. Por vezes é necessário lembrar algumas crianças como se deve pegar corretamente no lápis e no pincel. (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 4)

Ainda a nível motor, é importante referir que todas as crianças comem sozinhas, utilizando a faca e o garfo. As crianças vão autonomamente à casa de banho (precisando apenas de ajuda em casos específicos) e existe apenas uma criança que só agora está a deixar a fralda.

No que diz respeito à orientação espacial, o grupo já revela capacidades de orientação num espaço, identificando facilmente os espaços da instituição. De referir também que quando jogávamos com o arco nas sessões de movimento, por exemplo, demonstravam também a aquisição de conhecimentos como dentro/fora, em cima/em baixo, entre outros (cfr anexo IV – tabela de verificação).

No desenvolvimento socio afetivo, de acordo com Freud, (In Papália, Olds & Feldman, 2001:22-24), durante a fase fálica, as crianças estão mais atentas às diferenças entre os sexos, à relação entre o pai e a mãe, sendo que foi possível observar, sobretudo na área da casinha, a atenção dada ao papel dos pais quando as crianças interpretavam os seus papéis e se identificavam eles. Esta atenção ao papel do homem e da mulher pode ser observada em brincadeiras como, por exemplo, na área da casinha, quando as crianças imitam aquilo que ouvem das pessoas que têm como referência, principalmente palavras ou gestos que veem nos pais ou nas pessoas mais próximas (cfr anexo II – registo de incidente crítico 4).

Quando as crianças, nas suas brincadeiras, se zangam umas com as outras, existe ainda alguma dificuldade por parte da criança em colocar-se no papel da outra criança, o que acaba por criar conflitos, principalmente por causa da partilha de brinquedos, sendo necessária a intervenção do adulto em algumas situações.

Kohlberg (In Sprinthall, 1993) definiu três níveis de desenvolvimento moral, sendo que cada um deles se encontra subdividido em dois estádios, completando um total de seis estádios. Pela caracterização deste autor, este grupo encontra-se no Nível I – moralidade Pré-Convencional. As crianças

sentem medo de ser castigadas e evitam infringir regras que conduzam a punições. As crianças sabem quando estão a agir mal, mas só param ou tentam corrigir o seu comportamento quando sentem que o adulto tem a perceção do acontecimento/situação (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 5).

Este grupo é carinhoso, recetivo à presença de outras pessoas na sala, demonstrando frequentemente o seu carinho com abraços e beijinhos.

Como é normal nesta idade, algumas crianças recorrem à violência quando existe algum conflito. Nestes casos o adulto interfere de forma a dar autonomia às crianças para resolverem elas próprias o conflito. Este grupo tem vindo a compreender as regras da sala impostas no início do ano. É certo que as crianças estão ainda em fase de adaptação, mas já têm noção do que está correto ou não, ou seja, sabem, por exemplo, que não devem correr na sala, que devem cuidar bem dos brinquedos, etc.

Em suma, consideramos que as características deste grupo de crianças vão ao encontro daquilo que vários autores aqui referidos defendem. No entanto, não podemos esquecer que “todas as crianças são únicas, mas todas elas são também membros duma só espécie humana.” (Gesell, 1977:58).

3.3 – Traçado das Prioridades de Intervenção Conjunta ao Nível da Instituição e da Comunidade

Com vista a melhorar alguns aspetos na Instituição, o grupo de estagiárias reuniu-se com a equipa pedagógica para refletir acerca das áreas em que considerariam relevante intervir. Assim, decidimos que seria benéfico para a instituição sofrer intervenções ao nível do refeitório. Contudo, é relevante referir que todas as intervenções foram levadas a cabo de acordo com a realidade da Instituição e de acordo com o seu cariz católico.

Relativamente ao espaço do refeitório, foram identificados, através da observação direta e de experiências vivenciadas durante as refeições, alguns aspetos que deviam ser melhorados, tais como a decoração do espaço e as

regras de convivência à mesa. O refeitório apresentava-se com uma decoração pouco apelativa e sem cor (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 6), pelo que se considerou pertinente decorá-lo, fazendo com que ficasse mais atrativo para as crianças.

A Estagiária finalista ficou encarregue de criar autocolantes com moldes de frutas apelativas para colocar na janela do refeitório, para que esta área ficasse mais acolhedora e original (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 7).

Para completar este processo, as Estagiárias vão levar a cabo as “Manhãs Recreativas”, incluindo-se também esta atividade no Plano Anual de Atividades. Todas estas atividades têm como objetivo desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem que possam envolver também o pré-escolar.

Com estas intervenções pretende-se: partilhar conhecimentos, envolver toda a comunidade do pré-escolar, tornar o espaço da instituição mais acolhedor, promover o convívio entre as crianças, entre outros.

4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

No sentido de completar a análise dos dados do capítulo dois, irei salientar alguns aspetos que considero importantes para complementar este trabalho e que foram essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

As OCPEPE defendem que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (M.E., 1997:43). Foram diversas as atividades realizadas com as crianças da instituição ao longo do ano letivo e nas quais se possibilitou a participação dos encarregados de educação. Apesar de estes não terem muito tempo livre, a verdade é que, conforme se comprova da transcrição da entrevista à Educadora (cfr anexo VIII), sempre demonstraram disponibilidade e interesse no acompanhamento da evolução dos seus filhos, participando assiduamente nas atividades propostas pelo colégio, nas visitas diárias à sala, nas conversas informais com a equipa pedagógica e no contacto via telefone e e-mail com a Educadora.

Os tempos mudam, mas o conceito de criança e o que isso implica mantém-se. A principal preocupação dos adultos e pais nos dias de hoje deverá ser a de proporcionar às crianças uma infância tão ou mais feliz do que a que tiveram, o que não quer necessariamente dizer que se privilegiem as facilidades económicas ou consumistas. “O maior papel dos pais consiste em apoiar, compreender e dialogar sempre com seus filhos.” (Tessari, Olga, 2001:34).

Uma das primeiras atividades proporcionadas pela instituição foi uma aula de música aberta aos pais, para que estes pudessem ver as aprendizagens realizadas pelo grupo. Todos os pais estiveram presentes e participaram com afinco (anexo XII – descrição da atividade significativa 1).

“Não existe um segredo certo para envolver os pais, mas é importante que exista um conjunto diversificado de estratégias que permitam a

envolvência das famílias de uma forma não homogénea”. (Marques, Ramiro, 1997). Neste sentido, uma outra intervenção promovida pela estagiária foi o envolvimento dos pais na decoração dos gorros de natal. Mais uma vez os encarregados de educação demonstraram empenho e criatividade na atividade realizada, revelando interesse pela participação nas atividades do dia-a-dia dos seus filhos (cfr anexo III – registo fotográfico – fotografia 8). A participação dos pais criará expectativas e vontade de querer obter resultados a partir desse mesmo envolvimento e isso irá contribuir para que possam proporcionar novas aprendizagens aos filhos. Diogo remete-nos para uma educação participada, onde “integra as noções de parceria, partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (1998:74).

Nas reuniões e festas realizadas ao longo do ano lectivo, os pais tiveram uma participação constante, demonstrando conseguir sempre disponibilidade para acompanhar a evolução dos seus filhos.

Quanto ao projeto lúdico (cfr anexo X – descrição do projeto lúdico), vivenciado ao longo do ano, e no decorrer do desenvolvimento deste mesmo projeto, foi criado um dispositivo pedagógico, o Tommy (Lobo) que efetuou viagens para casa de cada criança, com o objetivo de cada família pesquisar juntamente com os seus filhos sobre o projeto, este dispositivo foi importante pois envolveu os pais no projeto e desenvolveu o lado investigativo das crianças.

Esta atividade não teria sido possível sem a colaboração dos pais. A participação e o envolvimento dos pais são tão importantes como o papel do educador, já que ambas as figuras são decisivas para o processo educativo da criança e, juntos, podem contribuir para um maior desenvolvimento global da criança. Segundo Góis (2002), quem melhor conhece a criança são os próprios pais, e estes podem colaborar com o educador para o ajudar a facultar o suporte adequado a cada uma.

Uma das áreas desenvolvidas com o projeto foi a expressão dramática (cfr anexo X – descrição do projeto lúdico), em que o grupo dramatizou as histórias que aprendeu ao longo do ano, desenvolvendo assim a criatividade, a

linguagem oral, a aquisição de novo vocabulário, a espontaneidade e a imaginação. Para Abramovich (2004), contar histórias é muito importante, pois para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as para que estas se tornem leitores, abrindo um caminho para um mundo de descobertas.

Durante a realização do projeto foram essenciais os momentos de reflexão em grande grupo, tentando sempre obter resposta para as questões das crianças. No que concerne à avaliação do projeto, “As crianças devem avaliar o trabalho efectuado e relançam-se então em novos projectos ou em pesquisas mais aprofundadas” (DEB, 1998: 143). A avaliação foi realizada de forma contínua e em grande grupo, através de diálogos com as crianças, o que possibilitou introduzir as novas ideias propostas pelas crianças (cfr anexo XI – avaliação do projeto).

Hoje em dia as crianças passam muito tempo no jardim-de-infância enquanto os seus pais e família estão a trabalhar. Não é fácil conseguir um equilíbrio entre o tempo que se dedica à profissão e o tempo despendido com a família, a pressão no campo profissional é cada vez maior e as mudanças de um mundo em permanente desenvolvimento e constante competição refletem-se naturalmente na pouca disponibilidade dos pais para os filhos.

Desta forma, é importante que haja uma boa relação entre a instituição e a família e que a colaboração existente seja produtiva e positiva para as crianças. O papel da família é o de educar e modelar a criança, tendo em conta os seus valores e padrões culturais e educacionais, e o papel do jardim-de-infância é o de dar continuidade a essa educação familiar para fazer com que a criança seja capaz de viver e agir bem em sociedade.

É recorrente ouvir a expressão “O importante não é a quantidade, mas a qualidade”. É fundamental não esquecer que, quando se tem um filho, torna-se obrigatório arranjar espaço para ele na vida pessoal e profissional, pois a falta de tempo tem sido classificada como uma das razões que mais desencadeia problemas emocionais durante a infância, sendo que é no seio da família que os valores e a personalidade de cada um tendem a formar-se. E para que tudo corra de uma forma benéfica, a presença dos pais é essencial e deve ser prioritária. É imprescindível que haja uma convivência afetiva, a qual consiste

em dialogar, ouvir, brincar, no fundo educar com a criança e ao lado da criança para acompanhar o seu desenvolvimento. O que se pôde verificar neste grupo de crianças foi que os pais, apesar de não disporem de muito tempo livre, brincam diariamente com as crianças, conforme resulta da análise do anexo VI – análise ao inquérito aos pais, em que nomeiam algumas das brincadeiras que desenvolvem com os seus filhos.

Durante o estágio profissionalizante foram diversas as atividades realizadas com o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas junto das crianças. Uma das preocupações que me acompanhou ao longo deste ano foi a formação integral dos alunos, isto é, desenvolver o grupo não só a nível cognitivo e intelectual, mas também a nível de valores.

É no pré-escolar que a criança cria os primeiros alicerces e começa a moldar a sua personalidade. Assim sendo, é importante que o educador auxilie este processo de forma a desenvolver crianças autónomas e ativas na sociedade. Como refere Fortuna: “O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem, como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente busca da reinvenção humana.” (2005:21).

Dado que as crianças do grupo tinham três anos e, para a grande maioria, tratava-se do primeiro ano em que frequentavam uma instituição, foi necessário trabalhar os valores, tendo começado pela partilha, já que o grupo demonstrava grande dificuldade de partilha de brinquedos e materiais entre si. Para isso começámos pela introdução das regras da sala (anexo XII – descrição da atividade significativa 2).

Após observação de alguns comportamentos menos apropriados por parte das crianças, como bater e empurrar, foi necessário conseguir uma estratégia que fizesse com que o grupo alterasse o comportamento. Com esse objetivo em mente, tomei a decisão de ensinar o poema “mão pequenina” (anexo XII – descrição da atividade significativa 3). Com esta atividade e o seu registo, o grupo alterou o seu comportamento, demonstrando assim mais facilidade na partilha e respeito pelo outro.

No que diz respeito ao projeto, também aqui trabalhámos os valores, construindo a árvore dos valores quer do lobo, quer do grupo de crianças (anexo XII – descrição da atividade significativa 4). Desta forma, o grupo foi capaz de compreender que os animais também têm regras para cumprir, e que nós (humanos) temos regras em comum com os animais.

No entanto, ao longo do ano surgiram alguns obstáculos que não posso deixar de referir. Um deles foi a escassez de tempo para trabalhar e desenvolver o projeto, devido às atividades diárias estabelecidas pela instituição e as festividades como o dia da mãe, pai, a páscoa, entre outras.

Ainda assim, torna-se extremamente gratificante verificar que é notável a evolução do grupo desde o início do ano e em todas as áreas e domínios de conteúdo. Esta evolução deve-se à interdisciplinaridade existente em todas as atividades desenvolvidas. Conseguimos assim desenvolver o grupo não só a nível social, mas também a nível cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estágio, e como é natural, acabei por encontrar algumas dificuldades, que felizmente consegui superar. Uma delas teve sobretudo a ver com as limitações de tempo e a quantidade de tarefas pedidas a nível de estágio e de unidades curriculares. Contudo, é com enorme satisfação que termino este percurso com a consciência de que foram imensas as aprendizagens adquiridas, tanto a nível pessoal como profissional.

O estágio profissionalizante é fundamental na formação de educadores, já que nos dá a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo destes anos de formação. Além disso, permite-nos desenvolver competências e saberes a diversos níveis, dos quais destaco um em particular e que tem a ver com o valorizar a importância de trabalhar em equipa. Foi sobretudo neste percurso que me apercebi que não faz sentido trabalhar em Educação se não houver uma troca constante de experiências. Não restam também dúvidas de que é extremamente positivo trabalhar com a equipa pedagógica, com as famílias das crianças e com a comunidade onde a instituição está inserida, já que só desta forma conseguimos chegar a um nível de enriquecimento a que de outra forma não chegaríamos.

Outro fator importante é o de valorizar as crianças como seres competentes e capazes, “olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, Olds & Feldman, 2011:31), não esquecendo a necessidade de adquirir uma postura de constante reflexão, investigação e planificação, de forma a dar continuidade ao trabalho exigido.

Foi durante este percurso que aprendi a ter mais autonomia, tolerância, persistência, e, ainda mais importante, com a certeza de que realmente esta é a profissão que me realiza, não existindo dúvidas sobre o caminho a percorrer no futuro. Não devemos nunca esquecer que somos modelos para cada criança, e por isso devemos estar conscientes de que tudo o que dizemos e fazemos é encarado pelas crianças como uma base sobre a qual vão também elas alinhar os seus comportamentos e ações.

Não posso referir aspetos que contribuíram para o nosso crescimento sem referir as pessoas que também estiveram presentes durante este processo de enriquecimento pessoal e profissional. Tenho muito que agradecer à instituição, que para mim foi uma referência, pelos ensinamentos e pela partilha, já que “a importância de valores humanos como a partilha, a relação e a capacidade de escuta, fazem do diálogo um fim em si mesmo e não apenas um meio para atingir um fim” (Baptista, 2005:55). De referir também a relação criada com a equipa pedagógica e as famílias das crianças, com quem tive o prazer de conviver, formar uma verdadeira equipa e com cujos espírito de equipa e valores transmitidos tanto me identifiquei.

Outra das pessoas a quem tenho que agradecer é à minha supervisora de estágio, como profissional de educação, modelo e ser humano. Sem a sua ajuda e o grau de exigência que me incutiu seria impossível ter crescido e atingido os objetivos a que me propus.

Não posso também esquecer o grupo de crianças que tive a oportunidade de acompanhar, pelo carinho, pela forma como me receberam e sobretudo pelo que me ensinaram! Sem dúvida foi um ano rico em aprendizagens e durante o qual cresci imenso.

A educação pré-escolar constitui uma etapa fundamental para que se adquiram as competências básicas e essenciais que irão marcar para toda a vida a criança. Por este motivo é tão importante que se atribua a devida importância a esta etapa da vida de cada indivíduo e se envidem esforços no sentido de se desenvolver uma educação pré-escolar de qualidade. De facto, ser educadora de infância não é tarefa fácil, pois as responsabilidades são imensas, são muitas as crianças e famílias que depositam em nós grandes expectativas e é a nós que confiam a educação dos seus filhos.

Termino esta etapa com a certeza de que tudo fiz para em cada momento absorver ao máximo todo o conhecimento transmitido e é, sem dúvida, meu profundo desejo que este conhecimento me possibilite continuar a evoluir na minha formação como Educadora.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny (2004) *Literatura infantil*, São Paulo, Scipione;

AIRES, J. M. (2011). *15 Minutos com o seu Filho*. Alfragide: Lua de Papel.

ALARCÃO, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?* In Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol. 1

CRAVEIRO, Clara; Ferreira, Iolanda Florbela Pinheiro (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6, p.15-21

DEWEY, John (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: relógio D'água Ed. [1ªed. 1900] e [1ªed. 1902]

DIOGO, José. M. L. (1998), *Parceria Escola – Família, A Caminho de uma Educação participada*, Porto: Editora.

FORMOSINHO, Júlia (org); Katz, Lilian; McClellan, Dian; Lino, Dalila (1996). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora

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

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

HOHMANN, Mary, Weikart P. David. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, Mary; Weikart, David P. (1984). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- KATZ, LILIAN e CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- MANNING, S. A., (1981). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*, Editora Cultrix, São Paulo;
- MÁXIMO – ESTEVES, Lídia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, coleção Pré-Escolar
- NEVES, Ivone (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação. Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 p.79-95;
- PAPALIA, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*, (8ªed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- PARENTE, Cristina (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão* In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) *A supervisão*
- QUIVY, Raymond, Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva, Gol. Trajectos
- SÁ – Chaves, Idália, (2009). *Portfólios reflexivos*. Editora Universidade de Aveiro. 4ª Edição.
- S.S. BENTO XVI, (2008). *A educação hoje: uma tarefa urgente*, Diocese de Roma
- SIMÕES, Ana (2004). *O educador como prático reflexivo*, cadernos de educação de infância. N.º 71.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre, Artmed;
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: MacGraw-Hill.

STAKE, R., (1998). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid, Morata.

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

SITOGRAFIA

UNICEF (2004). *Convenção para os direitos da criança*. Acedido março 1, 2014, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

BENTO XVI (2008). *Carta do Papa Bento XVI à Diocese e à cidade de Roma sobre a tarefa urgente da formação das Novas Gerações*. Acedido março 04, 2014, em http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_po.html

DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO

REGULAMENTO INTERNO, Abril 2013.

CARÁTER PRÓPRIO n.d.

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES 2013/2014