



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O ENVOLVIMENTO PARENTAL:
Partilhar vivências e experiências**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

ANA RITA LEITE MOITA

JULHO 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

O ENVOLVIMENTO PARENTAL:
Partilhar vivências e experiências

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Sob Orientação da Professora Doutora Dalila Lino

ANA RITA LEITE MOITA

JULHO 2014

Agradecimentos

A elaboração deste Relatório final de Mestrado tornou-se possível graças à colaboração de todos aqueles que cruzaram este meu caminho de formação e que de alguma forma contribuíram para me enriquecer, desta forma gostaria de agradecer então:

...aos meus pais e à minha irmã, por me possibilitarem esta formação, pelos sacrifícios que fizeram por mim e por me incentivarem a nunca desistir ao longo deste processo.

...aos meus tios e ao meu primo, por me acolherem tão bem em sua casa ao longo destes 4 anos de formação académica, por me compreenderem diariamente e por terem feito todos os esforços possibilitando-me concluir este ciclo.

...à Professora Dalila Lino, pela sua orientação neste percurso, pela partilha de saberes, pela sua disponibilidade, simpatia, compreensão e apoio demonstrados.

...às instituições e às equipas educativas nas quais realizei os meus estágios, à Educadora Carmo, que me acolheu com imensa simpatia, disponibilidade e sempre me motivou ao longo da minha prática.

...à Graciete, minha Educadora cooperante, pelo privilégio que foi poder cruzar-me com ela neste caminho, agradeço o seu apoio, a confiança que depositou em mim, a sua disponibilidade e todos os momentos que partilhou comigo. Foi uma inspiração, poder aprender diariamente a seu lado.

... às minhas colegas de licenciatura, Débora Bento, Marina Varela, Cláudia Santos, Ana Luísa Morais pela amizade, acompanhamento e crescimento conjunto ao longo destes anos de formação.

...às minhas parceiras de prática profissional supervisionada, Joana Infante e Ana Raquel Fernandes, pela partilha de experiências e espírito de entreajuda.

...a todas as crianças e suas respetivas famílias, agradeço o facto de terem passado pela minha vida, por todos os momentos partilhados e por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

...à Camila e ao Pedro, pela amizade, apoio, ajuda e paciência.

Resumo

Este relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar surge no seguimento da minha Prática Profissional Supervisionada nos contextos de Creche e de Jardim-de-Infância.

O objetivo deste relatório é fazer uma análise reflexiva da minha intervenção nos dois contextos em que se realizou a PPS bem como das aprendizagens mais significativas que me foram proporcionadas em ambos. Neste serão enunciadas as minhas intenções pedagógicas e os princípios educativos através dos quais orientei a minha intervenção.

A prática pedagógica em Creche decorreu durante o mês de janeiro do presente ano, num estabelecimento de rede privada, com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os dezasseis e os trinta e dois meses. No período entre fevereiro e maio decorreu a intervenção no contexto de JI, num estabelecimento de rede pública e com um grupo de 20 crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos.

O presente documento tem enfoque ainda numa problemática, que para mim se evidenciou nestes contextos, a qual intitula o mesmo – “O Envolvimento Parental: partilhar vivências e experiências” – visa refletir e analisar a minha intervenção tendo em conta os objetivos que tracei em torno do envolvimento das famílias e a minha ação durante a minha prática pedagógica. Trata-se de reconhecer as famílias como pioneiras na educação das crianças, envolvendo-as na ação educativa, apelando à sua participação, através da partilha de vivências e experiências.

Palavras-chave: família; envolvimento; crianças; educação pré-escolar

Abstract

This Masters report in Preschool Education follows my Supervised Professional Practice in the contexts of Nursery and Kindergarten.

The objective of this report is to provide a reflective analysis of my speech in the two contexts in which it held my supervised professional practice as well as learning more significant that I have been provided in both. In this report I will announce too pedagogical intentions and educational principles through which I got my intervention.

The pedagogical practice in Nursery held during the month of January this year, establishing a private network, a group of 19 children aged between sixteen and thirty-two months. Between February and May took the intervention in the context of kindergarten an public establishment and with a group of 20 children aged between 3 and 6 years.

This document is still a problematic approach, which to me was clear in these contexts, which entitles it - "The parental involvement: share experiences and experiments"-aims to reflect and analyze my speech and my main goals, surrounding the involvement of families and my actions during my teaching practice. It is recognizing the family as pioneers in the education of children, involving them in my educational action, calling for their participation and valuing this one, by sharing experiences and experiments.

Keywords: family; involvement; children; preschool education

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice	vi
Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	viii
Léxico de Siglas.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo Creche e Jardim de Infância	4
1.1 - Meio onde estão inseridas as instituições	4
1.2 - Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	4
1.3 - Equipa educativa.....	5
1.4 - Grupo de crianças	6
1.5 - Família das crianças.....	7
1.6 - Análise reflexiva sobre os princípios orientadores, os espaços físicos; os materiais bem como as rotinas diárias.	8
Capítulo 2 - Análise reflexiva da intervenção	11
2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	11
2.2 - Identificação da problemática.....	22
2.2.1. O conceito de Família.....	24
2.2.2 Evolução da Participação da Família na Escola em Portugal.....	24
2.2.3 Definindo Envolvimento Parental	25
2.2.4 Benefícios do envolvimento parental	27
2.2.5 Um crescimento partilhado através das vivências entre Escola-Família..	29
2.2.6 As estratégias de intervenção	31
Refletindo sobre o impacto das estratégias	42
Capítulo 3 - Considerações Finais	46
Referências Bibliográficas.....	51
Anexos	54

Anexo A. Caraterização do Grupo de Crianças do Contexto de Creche	55
Anexo B. Caraterização do Grupo de Crianças do Contexto de JI.....	56
Anexo C. Profissões e Idades das Famílias das Crianças do Contexto de Creche	57
Anexo D. Habilitações e Profissões das Famílias das Crianças do contexto de JI.....	58
Anexo E. Planta da Sala de atividades do Contexto de Creche	59
Anexo F. Planta da Sala de atividades contexto JI	60
Anexo G. Rotina diária do contexto de Creche	62
Anexo H. Rotina Semanal do Contexto de JI	63
Anexo I. Questionário realizado às famílias	64
Anexo J. Informação da minha presença às famílias do contexto de Creche	65
Anexo K. Informação às famílias do contexto de Creche apelando à sua participação	66
Anexo L. Documentos elaborados para os Portfólios Individuais das Crianças do Contexto de Creche.....	67
Anexo M. Informação da minha presença às famílias do contexto de JI	71
Anexo N. Informação aos pais apelando à participação no projeto.....	72
Anexo O. Pesquisas e produções elaboradas pelas famílias	73
Anexo P. O caderno do Fox	74
Anexo Q. Zonas das alturas das crianças.....	76
Anexo R. Participação das famílias na festa de finalistas.....	77
Anexo S. Divulgação de trabalhos desenvolvidos com as crianças para pais/comunidade educativa	78
Anexo T. Divulgação aos pais de vivências relatadas pelas crianças no diário de grupo	79

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caraterização do Grupo de Crianças do Contexto de Creche.....	55
Tabela 2. Caraterização do Grupo de Crianças do Contexto de JI.....	56
Tabela 3. Profissões e Idades das Famílias das Crianças do Contexto de Creche	57
Tabela 4. Habilitações e Profissões das Famílias das Crianças do contexto de JI	58
Tabela 5. Rotina diária do contexto de Creche.....	62
Tabela 6. Rotina Semanal do Contexto de JI.....	63

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da Sala de atividades do Contexto de Creche	59
Figura 2. Planta da Sala de atividades contexto JI	60
Figura 3. Pesquisas e produções elaboradas pelas famílias.....	73
Figura 4. Pesquisas e produções elaboradas pelas famílias.....	73
Figura 5. Pesquisas e produções elaboradas pelas famílias.....	73
Figura 6. Capa do Caderno da mascote	74
Figura 7. Carta de Apresentação do Fox	74
Figura 8. Registos das famílias no caderno	74
Figura 9. Registos das famílias no caderno	75
Figura 10.Registos das famílias no caderno	75
Figura 11. Registos das famílias no caderno	75
Figura 12. Zona das alturas das crianças, com os post-its elaborados pelas famílias	76
Figura 13. Zona das alturas das crianças, com os post-its elaborados pelas famílias	76
Figura 14. Ensaios dos pais para preparar o teatro	77
Figura 15. Apresentação do teatro feito pelos pais, na festa de finalistas	77
Figura 16. Trabalhos de expressão plástica no âmbito da atividade de exploração da obra “Careta” de Joan Miró	78
Figura 17. Produções elaboradas no âmbito da leitura da história “Coração de Mãe” ..	78
Figura 18. Divulgação aos pais de vivências relatadas pelas crianças no diário de grupo	79

Léxico de Siglas

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCS – Projeto Curricular de Grupo

PCS – Projeto Curricular de Sala

PPS – Prática Profissional Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente documento tem como objetivo fazer uma análise reflexiva da minha intervenção nos contextos de Creche e de Jardim-de-Infância (JI) em que foi realizada a prática profissional supervisionada (PPS), bem como das aprendizagens mais significativas que me foram proporcionadas em ambos.

A prática pedagógica em Creche decorreu durante o mês de janeiro do presente ano, num estabelecimento de rede privada, com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os dezasseis e os trinta e dois meses. No período entre fevereiro e maio decorreu a intervenção no contexto de JI, num estabelecimento de rede pública e com um grupo de 20 crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos.

Procurei orientar a minha intervenção pedagógica, por um lado, tendo em conta alguns princípios éticos que considero fundamentais, na relação com todos os seus intervenientes, por outro, o desenvolvimento global das crianças. Assim sendo tentei “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, 2014) tentando “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica”. Em relação às famílias pretendi sempre respeitá-las e valorizar a sua competência como primeira entidade educativa, promovendo a participação e valorizando “os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (APEI, 2014) No que respeita aos princípios éticos em relação à equipa educativa, procurei estabelecer uma relação de respeito e de partilha de informações relevantes, contribuindo para o debate de ideias para que o trabalho desenvolvido fosse de encontro a práticas de qualidade.

Ao longo deste meu percurso foi primordial manter a privacidade e confidencialidade de todas as crianças, sendo que estas são referenciadas apenas pelas iniciais do nome, bem como das suas famílias. Fez também parte da minha metodologia fazer a divulgação e disseminação dos resultados, através da exposição das produções das crianças para a comunidade educativa e através de algumas informações escritas, acerca das mesmas, às famílias.

Para a composição deste relatório foi essencial fazer um cruzamento entre várias fontes de informação: educadoras cooperantes, crianças e suas famílias bem como a

utilização de várias técnicas: conversas informais com as educadoras cooperantes, questionários às famílias, registos de produções das crianças, consulta de documentos orientadores das instituições como Projetos Educativos da Instituição e Agrupamento de Escolas e Projetos Curriculares de Sala, registos fotográficos, registos audiovisuais e registos escritos.

Este relatório tem enfoque ainda numa problemática, que para mim se evidenciou nos contextos, sendo esta o Envolvimento das Famílias. Este visa refletir e analisar a minha intervenção tendo em conta os objetivos que tracei em torno do envolvimento das famílias e a minha ação durante a minha prática pedagógica. Trata-se de reconhecer as famílias como pioneiras na educação das crianças, envolvendo-as na ação educativa, apelando à sua participação, através da partilha de vivências e experiências.

Este relatório pretende mobilizar conhecimentos de áreas de conteúdos relacionadas com a Pedagogia e a Sociologia, Formação Pessoal e Social, Leitura e Escrita, Matemática, Expressões e Ciências.

Quanto à organização deste documento, esta é constituída por três capítulos, subdivididos em vários subcapítulos.

O primeiro capítulo relata e reflete a Caracterização dos Contextos da minha PPS, onde se encontram as informações relativas ao meio onde estão inseridas as instituições, ao contexto socioeducativo de cada uma, nomeadamente a história a dimensão organizacional e a dimensão jurídica. Consta deste também uma descrição e análise dos documentos regulamentadores da ação educativa, dos espaços físicos - salas de atividades e materiais e dos tempos. É feita por último a caracterização das equipas educativas, a caracterização das famílias das crianças e evidentemente dos grupos de crianças com as quais realizei a minha prática pedagógica.

Esta caracterização é essencial na medida em que através dela me é possível estabelecer as minhas intenções para a ação e adequar a minha prática pedagógica consoante a mesma.

O segundo capítulo deste relatório diz respeito à análise reflexiva da intervenção, onde são explícitas e fundamentadas as minhas principais intenções para a ação pedagógica e segundo as quais eu orientei a minha intervenção. Neste capítulo é

também feita a identificação do tema de aprofundamento, o Envolvimento Parental, que para mim se revelou mais significativo ao longo das minhas intervenções educativas, a identificação das razões pessoais e profissionais que me levaram à sua escolha, bem como um breve referencial teórico acerca do mesmo.

Irei ainda ilustrar a forma como analisei a problemática em questão, através da metodologia de investigação e estratégias de intervenção utilizadas e que me possibilitaram refletir sobre o impacto da mesma.

Por último, constam as considerações finais onde é feito um balanço acerca do impacto destas minhas intervenções, de uma forma geral e mais particular, bem como uma breve reflexão sobre a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

Capítulo 1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

Creche e Jardim de Infância

No presente capítulo consta uma caracterização dos contextos socioeducativos nos quais realizei a minha intervenção pedagógica, em Creche e em Jardim-de-Infância, das respetivas equipas educativas, grupos de crianças e suas famílias. Todos estes sistemas em que a criança está inserida irão ter influência no seu desenvolvimento e aprendizagem, pelo que os mesmos deverão ser considerados na ação educativa estando em constante articulação.

1.1 - Meio onde estão inseridas as instituições

Ambas as instituições onde se realizou minha prática profissional supervisionada localizam-se em Lisboa.

O contexto de Creche situa-se numa zona habitacional, e destaca-se também na sua envolvência a existência de bastante comércio (pequenos centros comerciais, papelarias, pastelarias, restaurantes) e escritórios. Esta freguesia encontra-se bem equipada, no que se refere a: equipamentos de saúde, equipamentos de Cultura e Lazer (como museus e edifícios históricos, espaços verdes e parques infantis) e equipamentos de segurança pública.

O contexto de intervenção em JI situa-se num bairro social de Lisboa, numa zona também habitacional. A freguesia onde se situa o JI procura dinamizar diversos eventos, não só com a instituição, como também com os moradores.

1.2 - Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

O estabelecimento de ensino onde se realizou a PPS em Creche trata-se de um estabelecimento da rede privada, de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos. O mesmo possui as valências de Creche, Jardim de Infância e Sala de Estudo, e dá resposta a uma população escolar de cerca de 120 crianças dos 0 aos 10 anos de idade. A tutela de Jardim de Infância pertence ao Ministério da Educação e a tutela de Creche e da Sala de Estudo à Segurança Social.

A instituição onde se realizou a PPS em JI foi fundada no ano de 1997, sendo que em 2002 foram construídas as atuais quatro salas. Este estabelecimento pertence à Rede

Pública, sendo tutelada pelo Ministério da Educação. Ao nível do financiamento este é feito pelo Ministério da Educação e Ciência e pela Câmara Municipal de Lisboa. Esta instituição possui a valência de Pré-escolar e a coordenação pedagógica é composta por um elemento. Integra ainda um Agrupamento de Escolas constituído por nove estabelecimentos de ensino.

1.3 - Equipa educativa

A existência de um bom clima de trabalho afeta positivamente as aprendizagens da criança bem como o funcionamento da instituição e isto revela-se bastante nas relações entre os funcionários. Se existir uma boa relação e respeito entre os agentes educativos " (...) liberta os elementos da equipa do medo de serem julgados e criticados e permite-lhes centrarem as suas energias coletivas nas crianças." (Hohmann & Weikart, 1995, p. 131). Segundo o que pude observar, nas instituições onde realizei a minha prática valorizam a importância da existência de boas relações e isto verifica-se tanto entre os docentes, como entre assistentes operacionais e todos os agentes que colaboram.

No contexto de Creche a equipa educativa de sala caracteriza-se por uma educadora e duas assistentes operacionais, em que se verifica uma boa relação profissional e pessoal. As assistentes operacionais apoiam a educadora cooperante nos diversos momentos da rotina, sendo que existe um clima relacional bastante positivo entre todas.

Relativamente ao contexto de JI existem quatro educadoras de infância; quatro assistentes operacionais; uma professora do ensino especial; e monitores da AAAF. As educadoras da instituição privilegiam o trabalho em equipa, partilhando experiências vivenciadas por cada uma e promovendo momentos de atividades conjuntas com os grupos de outras salas, entre duas a quatro salas. Efetivamente a equipa de sala é constituída por uma educadora e uma assistente operacional e em dois tempos semanais de 45 min cada, pela professora de ensino especial. Existe uma relação de grande parceria entre a educadora cooperante e a assistente operacional, existem conversas diárias sobre o que foi realizado, como também sobre as crianças.

1.4 - Grupo de crianças

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) é importante observar o grupo, assim como as crianças individualmente, pois isto é uma prática necessária “para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 1997, p. 25). Conhecer o grupo onde se vai intervir é bastante importante para que a intervenção seja feita de maneira adequada e proporcione uma aprendizagem significativa. Tendo por base o PCG e o PCS, as minhas observações e conversas informais com as educadoras cooperantes, consegui compreender melhor o grupo de crianças com quem realizei a minha intervenção.

No contexto de Creche, o grupo (anexo A) é constituído por 19 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As idades, à data de setembro de 2013 encontravam-se compreendidas entre os dezasseis e os trinta e dois meses, sendo que oito crianças já completaram os dois anos de idade e as restantes irão completá-los durante o presente ano civil. Esta informação confere alguma heterogeneidade ao contexto educativo, visto que há uma diferença de dezasseis meses entre a criança mais nova e a mais velha.

O grupo de crianças do contexto de JI (como se pode verificar no anexo B) é constituído por 20 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, uma criança de 6 anos, nove crianças de 5 anos, nove de 4 anos e uma de 3 anos. Integram o grupo oito crianças cuja origem da família é dos PALOP'S¹. Das 20 crianças, 17 frequentaram o JI no ano anterior e três estão a frequentar pela 1ª vez o estabelecimento de ensino. No grupo existem 5 crianças com NEE, que são acompanhadas pela professora de educação especial.

Tal como aconteceu no contexto de Creche, este também é um grupo heterogéneo no que concerne à idade. Esta heterogeneidade revela-se positiva e garante um melhor “respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe (...) [um] enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149), pois há uma maior riqueza cultural, nomeadamente ao nível das interações, sendo que estas podem ser mais ricas, onde os mais velhos podem auxiliar os mais novos.

¹ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Este é um grupo bastante autónomo e responsável na realização de tarefas, interessado e com sentido de curiosidade por novos conhecimentos e descobertas. Demonstra no geral boas capacidades de concentração e atenção (notórias em momentos de reunião em grande grupo) e é um grupo onde as relações entre os pares mostram sentido de interajuda e respeito mútuo.

1.5 - Família das crianças

A família é o “espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e em que de forma contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Ferreira, 2004, p. 65) como tal devo valorizar na minha prática as características e vivências que as crianças têm com as suas famílias.

Quanto às características do contexto familiar das crianças do contexto de Creche, a maioria tem um agregado familiar biparental, em que as idades se circunscrevem entre os 30 e 40 anos. No que respeita ao nível socioeconómico das famílias deste grupo, pode-se dizer que pertencem à classe média-alta, sendo que todos os pais se encontram numa situação profissional estável, não havendo casos de crianças carenciadas. Todos os pais e mães apresentam um nível de habilitações literárias elevado, como é possível inferir pelos dados das suas profissões, verificáveis no anexo C.

De forma a incentivar a ligação da família e da comunidade com a escola, a instituição onde se realizou a PPS de Creche dispõe de estratégias como: *feedbacks* diários entre educadores e pais nos momentos de acolhimento; portefólio individual da criança, com informações sobre o que foi realizado no mês, das atividades que fizeram, que vai para casa de 15 em 15 dias; comunicações através do *placard* da escola; *blog* na internet onde são também atualizadas as informações sobre o que foi feito com o grupo; e é também dada a oportunidade de as famílias poderem participar em contexto de sala de atividades.

A situação dos contextos familiares assume diferenças, pois no contexto de JI, como é possível verificar no anexo D, no que diz respeito à situação laboral, verifica-se que apenas 60% estão empregados. No caso dos pais, especificamente 35% não dá

informação sobre a sua situação profissional. Relativamente ao perfil das profissões dos pais/mães, 22,5% estão a exercer profissões relacionadas com o comércio.

Segundo dados recolhidos através do PCS (2013/2014) metade das crianças do grupo têm irmãos e 7 crianças são filhos únicos, sendo que os todos os agregados familiares são compostos no mínimo por 3 pessoas. Contudo, cerca de 7 crianças têm os pais separados e vivem grande parte do tempo ao cuidado dos avós.

Apesar de algumas características serem diferenciadas consoante o contexto da PPS é possível verificar que em ambos as famílias são valorizadas e envolvidas de forma a participarem na rotina das instituições, sendo que essa participação quando solicitada acontece e é bastante favorável. Diariamente em momentos como o acolhimento são trocados *feedbacks* com as famílias acerca das vivências das crianças.

1.6 - Análise reflexiva sobre os princípios orientadores, os espaços físicos; os materiais bem como as rotinas diárias.

O Movimento da Escola Moderna é o modelo pedagógico utilizado pelas instituições onde se realizei a minha PPS. Este é idêntico em ambos os contextos, sendo que na instituição da PPS em Creche este é um modelo assumido por todas as valências da instituição e no caso do JI é um modelo assumido por algumas educadoras.

Este modelo curricular define que a escola é “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144), onde as crianças elaboram em conjunto com os educadores “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2013, p. 144).

Os objetivos da ação pedagógica destas instituições decorrem dos princípios e pressupostos educativos defendidos pelo MEM, isto é, baseiam-se em princípios de cooperação, princípios éticos e democráticos. Acreditam na integração de todos, valorizam as interações e as partilhas que daí advêm, e para tal, educadores e crianças trabalham em conjunto para criar um contexto educativo rico em conhecimentos e valores morais. Desta forma as educadoras cooperantes consideram importante este tipo

de práticas democráticas para que no futuro as crianças possam ser cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e participativos numa sociedade.

Um ambiente físico promotor de aprendizagem ativa deve ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.” (Post & Hohmann, 2003, p. 14) Desta forma na organização do espaço deve-se ter em conta a diversidade e acessibilidade dos materiais expostos de modo a potencializar as aprendizagens da criança.

Ambos os espaços físicos dos contextos (ver anexo E e F) se encontram organizados com uma definição concreta de áreas de interesse, sendo esta bastante importante pois funciona como uma “maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia, e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (Hohmann & Weikart, 1995, p.165). Nestas áreas os materiais e mobiliário que as compõem estão dispostos de forma a promover a sua exploração de forma autónoma pelas crianças. Em ambos os contextos, Creche e JI, os materiais disponíveis, quer das diversas áreas de interesse, quer da sala de atividades, como cadeiras e mesas, são adaptados às estruturas das crianças.

É nos primeiros tempos de vida que a criança constrói as bases das suas aprendizagens que terão extrema importância no seu desenvolvimento futuro, ou seja “é nas primeiras etapas do desenvolvimento que se encontram as matrizes estruturantes dos processos lógicos e linguísticos, afetivos e volitivos ou decisórios que não só possibilitarão o pensamento e as aprendizagens fundadoras mas também condicionarão todas as aprendizagens posteriores e a própria experiência da sua vida futura” (Portugal, 1999, p. 7) como tal, os adultos intervenientes e a organização do espaço e do tempo serão fundamentais para o desenvolvimento de futuras aprendizagens da criança.

Assim, a definição de uma rotina diária, ainda que flexível consoante as necessidades individuais “proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2003, p. 195). Desta forma é possível observar no anexo G a rotina diária do grupo com a qual realizei a minha PPS em Creche. Relativamente à rotina de JI (ver anexo H), esta apresenta uma organização semanal através da qual se propõem determinadas atividades orientadas segundo a estrutura da mesma. Através

desta as crianças preveem a sucessão dos tempos que compõem a rotina, não só em momentos com uma periodicidade diária como a higiene, o reforço, entre outros, mas também em momentos de uma periodicidade semanal, como ilustra a nota seguinte:

“Hoje durante o acolhimento, quando eu fui buscar o instrumento musical para a L.G. tocar enquanto cantamos o “bom-dia” o FS colocou o dedo no ar e perguntou: *“Rita, podemos fazer uma sessão de música para a semana? Eu já tenho saudades.”* (nota de campo, 13 de março de 2014, sala de atividades)

Tendo em conta os dados apresentados neste capítulo, nomeadamente após efetuada a caracterização de cada um dos contextos, foi possível orientar a minha prática pedagógica de forma a direcionar a mesma indo ao encontro da especificidade de cada um.

Capítulo 2 - Análise reflexiva da intervenção

Neste capítulo primeiramente são explicitadas e fundamentadas as minhas principais intenções para a ação pedagógica e segundo as quais eu orientei a minha intervenção. De seguida é feita a identificação do tema de aprofundamento, que para mim se revelou mais significativo nos contextos em que fiz as minhas intervenções educativas, o envolvimento parental, nomeadamente a partilha de vivências e experiências.

2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

A intencionalidade do educador é a base de um conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. É necessário portanto que eu, enquanto educadora, reflita sobre a minha prática, sobre as ações, valores e intenções que pretendo transmitir às crianças e tenha consciência do processo realizado e dos seus efeitos nas crianças. Estas intenções e objetivos que estabeleço na minha ação pedagógica têm posteriormente de ser avaliados, de forma a perceber se foram capazes de atuar no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Como futura educadora de infância defendo as pedagogias participativas, onde há uma “conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28), onde o envolvimento e interação da criança é fundamental, e o papel do educador é o de organizar o ambiente, observar e ouvir a criança para a perceber melhor e lhe dar as respostas adequadas. Nestas perspetivas construtivistas e socio-construtivistas a criança é autor do seu próprio processo de aprendizagem.

Deste modo as minhas intencionalidades gerais de intervenção para ambos os contextos prendem-se com princípios como:

Valorizar cada criança e o seu “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p. 66). Desta forma, reconheço e defendo “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, (...) [encarando-a] como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (ME, 1997, p. 19). Sendo o meu papel, o de

tentar corresponder aos interesses das crianças, respeitar o seu ritmo e desejo de participar ou não, como nos referem Araújo & Costa (2010) “é necessário que o educador continue a sustentar a sua intencionalidade, mantendo um olhar atento face ao modo como a criança reage à sua proposta, como se sente, como se envolve, como aprende e o que aprende” (Araújo & Costa, 2010, p. 8) sendo que só assim as minhas intencionalidades poderão ter significado para a criança.

Considero de extrema importância **observar o grupo e identificar os seus interesses, dificuldades e capacidades e as suas necessidades** sabendo propor-lhes atividades do seu nível de interesse, sendo que “a necessidade de adaptar as experiências às diferenças individuais de cada criança é particularmente importante” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 123) pretendo proporcionar-lhes atividades que as cativem e envolvam, pois “na medida em que o temperamento das crianças é parte integrante daquilo que elas são, os educadores procuram ajustar o seu estilo, de interação de forma a apoiar o ritmo e o estilo de cada criança.” (Post & Hohmann, 2003, p. 75)

Promover a autonomia e a independência da criança na exploração do espaço que a envolve, sendo que esta implica “que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças” (ME, 1997, p. 38) Para que estes tipos de comportamentos ascendam cabe aos adultos próximos a tarefa de encorajar as crianças, sendo que desta forma “as crianças são capazes de experimentar vários comportamentos promotores de autonomia” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 66).

Despertar o desejo e desenvolvimento da curiosidade, onde a criança tenha vontade de descobrir e explorar o espaço que a rodeia. É minha intenção conseguir criar um ambiente educativo em que as crianças se sentem bem e seguras comigo e desta forma é um ambiente “em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua autoestima e desejo” (ME, 1997, p. 20)

Promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, fomentando o diálogo em que devo demonstrar interesse em compreender a criança, escutando-a e apoiando-a na sua expressão. Desde tenra idade promover atividades que levem as crianças a desenvolver competências ao nível da linguagem pois “somos seres sociais e

a linguagem permite-nos estabelecer e manter relações com os outros” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 524) tentando eu própria incentivar o diálogo fazendo “comentários, observações e formas de reconhecimento” (Post & Hohmann, 2003, p. 79) reconhecendo que o desenvolvimento da linguagem é um processo interativo.

Ao nível da relação com as famílias, é minha intenção envolvê-las, primeiramente informá-las da minha presença e de seguida apelar à sua participação ao longo da minha prática pedagógica. Tendo em vista promover esta relação de proximidade procurei enriquece-la das mais variadas formas, com produções realizadas com os seus educandos, com a participação em atividades em sala, informando das atividades que irei desenvolver com os seus educandos e trocando *feedbacks* com as mesmas.

Quanto à equipa educativa, pretendo informá-la sempre das minhas intenções e objetivos das ações diárias, estabelecendo com a mesma uma relação de parceria, onde coexistam trocas de informações, trocas de *feedbacks* e sugestões que me possam ajudar a melhorar a minha prática pedagógica. “Através das suas interações com (...) educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros (...) [e] fortalecem as suas experiências sociais”. (Post & Hohmann, 2003, p. 40)

Analisando toda a minha ação pedagógica, o trabalho de equipa foi bastante privilegiado na minha intervenção, pois acredito que assim fará mais sentido para todos (adultos, famílias e crianças), todos estaremos em conjunto a par da ação pedagógica. Ao trabalharem em conjunto e efetuarem reunião onde todos participem, os membros das equipas educativas encontram apoio para projetarem experiências agradáveis e desafiantes para as crianças, através das quais as mesmas atinjam o sucesso. (Post & Hohmann, 2003)

Uma planificação semanal e diária realizada em equipa é crucial para promover uma educação de qualidade, que influencie as crianças e suas famílias de uma forma benéfica. Deste modo prezando um trabalho colaborativo entre os membros da equipa, efetuávamos semanalmente uma reunião (eu e as equipas educativas que me acompanharam) para planear a semana seguinte. Diariamente foi possível sempre que

houve necessidade de ambas as partes de partilhar momentos significativos, dúvidas, anseios, etc.

Como referi no capítulo 1 o trabalho em equipa, é uma prática recorrente entre as educadoras cooperantes da instituição de JI, de forma que essa prática foi também muito inculcada em mim e na minha ação com as minhas colegas estagiárias no mesmo contexto que eu.

Tendo como referência o que se encontra referido nas OCEPE, foi minha intenção **estruturar um ambiente educativo de forma a estimular as crianças no processo de aprendizagem** estando organizado “como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31), possibilitando a exploração de uma variedade de recursos.

Intenções para Creche

“O sentido etimológico de educar, associado ao *cuidar* é uma ideia fundamental a reter, que se perde muitas vezes quando se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas.” (Cardona M. J., 2008, p. 15) Em contexto de creche este conceito é absolutamente essencial, eu serei *cuidador* de uma criança, portanto devo sempre atuar de forma a satisfazer em primeiro lugar as suas necessidades básicas, físicas e de segurança.

São minhas intenções na prática pedagógica em contexto de Creche promover inter-relações positivas, de suporte e de apoio, estratégias promotoras de bem-estar, de saúde e de segurança que visam o desenvolvimento social e afetivo da criança. Nestas idades é crucial que a criança se sinta valorizada sendo “importante providenciar variadas oportunidades para que a criança encontre quem converse com ela se sinta escutada e valorizada nos seus esforços educativos” (Portugal, 2011, p. 11).

Quanto à organização do espaço e do ambiente neste contexto devo promover as interações com os outros e facilitar a autonomia da criança, para que este constitua desafios e conduza a aprendizagens significativas, dado às crianças a oportunidade de escolha, considerando a perspetiva que “no decurso da sua aprendizagem activa, num contexto disponibilizado por adultos, bebés e crianças pequenas fazem escolhas sobre o

que e como devem explorar” (Post & Hohmann, 2003, p. 85) e cabe a mim enquanto educadora, valorizá-las e incentivá-las.

Os materiais a utilizar devem ser variados, como objetos de várias cores, várias texturas, a sala deve ter recantos confortáveis (mantas, almofadas) sendo que o contato “com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo” (Post & Hohmann, 2003, p. 24) ou seja, as crianças começam a construir concepções do mundo que as rodeia explorando diversas matérias e obtendo, através das suas explorações, diversas sensações.

Atividades e experiências intencionais em Creche

Orientando a minha prática pedagógica através das intenções acima referidas a minha intervenção com as crianças deste contexto baseou-se em atividades relacionadas com o tema dos animais, que despertava bastante interesse no grupo de crianças. Posteriormente surgiu o enfoque também na abordagem de atividades relacionadas com o Inverno, devido às necessidades apresentadas pelo grupo de crianças.

Estas atividades passaram por diversos momentos que visassem o desenvolvimento da comunicação e linguagem como a dinamização de histórias (animadas com vários tipos de materiais: imagens, fantoches, tapete de histórias), canções, que no meu entender são atividades que levam as crianças a desenvolver competências ao nível da linguagem em que aos poucos “misturam gesticular, produzir sons, falar, olhar e ouvir num sistema de comunicação biunívoco que os integra na comunidade social e lhes permite participar nela como membros constituintes” (Post & Hohmann, 2003, p. 45)

A intervenção passou também pela realização de atividades sensoriais, como a caixa dos animais, que possibilitou o contacto com texturas de vários bonecos de animais (rígidos, rugosos, macios), também a atividade do quente e frio como tocar em gelo, sentido o “frio”, tocar em água quente, sentido o “quente” (permitindo a sensação das diferentes temperaturas) explorar com as mãos e dedos a neve artificial. Como nos referem Post & Hohmann (2003) “através da coordenação do paladar, tacto, olfato, visão, audição, sentimentos e acções, [as crianças] são capazes de construir conhecimento” (p. 23) ou seja, o contato com diferentes texturas e sensações, nestas

idades revelam-se um importante fator de descoberta e de conhecimento, para além de que o contacto “com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo” (Post & Hohmann, 2003, p. 24) as crianças começam a construir conceções do mundo que as rodeia explorando diversos materiais e obtendo, através das suas explorações, diversas sensações.

Neste âmbito, semanalmente foi realizada uma atividade de culinária, que propiciou sempre um momento de saída do ambiente de sala de atividades e de contato com alimentos, em que as crianças puderam apurar os seus sentidos, tocar nos alimentos, cheirá-los, prová-los, em que, para além da sua participação na elaboração do procedimento, o grupo pôde apurar o seu paladar, experimentando os vários ingredientes. Fizemos biscoitos de manteiga em forma de animais, mousse de manga, gelatina e salada de frutas.

Com a possibilidade de exploração dos vários animais, de várias texturas seguiram-se momentos em que as crianças puderam brincar, permitindo-lhes também “recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar [estes] objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.” (ME, 1997, p. 60) Tal como aconteceu com os fantoches, utilizados na dinamização de histórias, seguidamente à minha dinamização as crianças tiveram oportunidades de explorarem estes materiais.

A minha abordagem pedagógica neste contexto contemplou também diversas atividades de expressão plástica (digitinta, pintura de cartolina preta com lápis de cera, pintura com técnica de esponja, pintura com técnica do berlinde, pintura e decalque da mão, colagens) sendo que através destas incentivei as crianças no “processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais.” (ME, 1997, p. 61) Através da apresentação de várias técnicas de expressão plástica, nomeadamente de pintura, fui dando às crianças a oportunidade de escolha e conseguindo ir ao encontro dos interesses do grupo, considerando a perspetiva de que “no decurso da sua aprendizagem activa, num contexto disponibilizado por adultos, bebés e crianças pequenas fazem escolhas sobre o que e como devem explorar” (Post & Hohmann, 2003, p. 85) e cabe a mim enquanto educadora, valorizá-las e incentivá-las.

Na dinamização das atividades, optei por organizar o grupo de crianças de diferentes formas: atividades em grande grupo (onde a capacidade de gestão acresce

uma maior complexidade); e atividades em pequeno grupo onde é possível um acompanhamento mais individualizado e onde esta “relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (ME, 1997, p. 35)

Tentei, sem ser intrusiva, que as crianças compreendessem algumas regras de participação nas atividades, adotando uma postura em que as crianças percebessem que tinham de esperar pela sua vez de participar, respeitando a vez do colega pois é nesta faixa etária que “ajudada pelo adulto, a criança aprende a adiar a satisfação imediata de um desejo, a esperar, a alterar a forma de o satisfazer, percebe, pouco a pouco, que importa considerar as necessidades dos outros e as regras do funcionamento em grupo.” (Portugal, 2011, p. 11).

Para além das atividades orientadas, todos os momentos da rotina diária foram oportunidades para fortalecer uma relação positiva, de suporte e de apoio, com as crianças, desde o momento do acolhimento, os momentos da refeição, os momentos de higiene, onde há uma grande interação adulto-criança e o momento da sesta, em que algumas crianças necessitam da presença do adulto para se acalmarem e eu fui capaz de representar essa função em alguns casos. Os momentos de higiene e de refeição foram em que tive uma maior proximidade com as crianças, tentei dar apoio a todas, tendo em consideração que “os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interações diádicas entre um adulto e a criança (Bronfenbrenner, 1979), isto é durante os tempos de cuidados à criança” (Portugal, 2000, p. 88) sendo que através destes fui desenvolvendo uma interação positiva com as crianças, dando-lhes uma maior atenção individual, o que “fortalece o elo de ligação (...) [com] a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança” (Post & Hohmann, 2003, p. 235)

Nos momentos de transição, de forma a tranquilizar o grupo nas passagens das rotinas, optei por utilizar estratégias como contar histórias, explorar ilustrações de livros, fazer brincadeiras mais individualizadas, cantar, fazer bolinhas de sabão, etc.

Intenções para II

Na minha ação educativa pretendo relacionar-me com as crianças, favorecendo a necessária segurança afetiva e a promovendo a sua autonomia;

Promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos estimulando a sua curiosidade e o desejo de saber mais, privilegiando desta forma as escolhas da criança e incluindo-a no seu processo de aprendizagem, tal como são os princípios defendidos pela instituição, segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, em que a escola se define “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144) onde as crianças elaboram em conjunto com os educadores “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (Niza, 2013, p. 144).

Fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, tendo como premissa que a “relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (ME, 1997, p. 35)

Promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania. O desenvolvimento do sentido de si próprio, a capacidade de distinguir o “eu” dos outros e também a capacidade de reconhecer os elementos do grupo “favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo.” (ME, 1997, p. 54)

Pretendo promover competências nas diversas áreas de conteúdos, nomeadamente favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos considerando como tal que “Uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar.” (Mata, 2008)

É minha intenção também promover de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e educação física) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular, contemplando atividades para cada um dos subdomínios porque considero importante “promover o contato regular e o

conhecimento das diversas linguagens artísticas (o teatro, o movimento (...) a música e o canto, a plástica (...))” (Martins, 2002, p. 57).

No âmbito da área do Conhecimento do Mundo pretendo promover atividades exploratórias de observação, de exploração e descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos; promover a capacidade de organização temporal e lógica de observações, factos e acontecimentos.

Pretendo proporcionar ludicidade aos momentos de transição: através de canções, rimas, lengalengas, jogos de grupo. Como nos referem Hohmann e Weikart (2011, p. 241) uma passagem amena, entre os diversos períodos do dia, revela-se de tal forma importante de modo a que as crianças não sintam qualquer tipo de pressão ou aborrecimento, com a espera.

Atividades e experiências intencionais em JI

Considerando os dados da caracterização e as intenções definidas após a análise da mesma, de seguida tentarei ilustrar as principais atividades que proporcionei neste contexto.

Após surgir o projeto “De onde vem o fiambre?” fomos realizando atividades das várias áreas curriculares, centrando-se fundamentalmente nas áreas de conhecimento do mundo e de expressão e comunicação, nomeadamente nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática e também das expressões. Tendo em conta que “nos contextos de educação pré-escolar, os projectos figuram entre muitas outras atividades disponíveis. Materiais adequados e oportunidades para a brincadeira espontânea dentro e fora da escola, a leitura de histórias, músicas e outros elementos do currículo pré-escolar habitual permanecem paralelos ao trabalho de projeto.” (Katz & Chard, 1997, p. 20) Neste caso, não paralelamente, mas coincidentemente procurei encontrar atividades que fossem de encontro aos interesses do grupo e que abordassem diversos domínios do currículo.

Como referi nas intenções para este contexto, a sala de atividades encontra-se definida por áreas de interesse, sendo que na minha intervenção estas foram dinamizadas semanalmente com propostas desafiantes para as crianças, incidindo especialmente nas áreas da Matemática e da Escrita. As propostas na maioria

decorreram dos projetos e atividades específicas que estavam a decorrer porque considero que só desta forma as atividades são significativas para a criança.

Ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, sempre que tínhamos informações novas sobre o projeto ou novidades as crianças faziam registos escritos, construímos um ficheiro de palavras relacionadas com o projeto em que as crianças, autonomamente, escreveram as palavras no computador e depois fizeram as ilustrações que representassem as mesmas. Fizemos vários jogos de palavras, escrita de palavras com recurso a carimbagem e a recortes de letras e jogos de consciência fonológica e de consciência silábica, estes dois últimos muito desenvolvidos diariamente na rotina do acolhimento.

Considerando que “de cada vez que um adulto lê uma história a crianças, elas começam a identificar as imagens, a ouvir as mesmas palavras na mesma ordem, a ganhar o sentido da história, e a apanhar o ritmo e a cadência da linguagem escrita” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 557), a hora do conto foi uma prática quase diária e partilhada, com as minhas colegas estagiárias no mesmo contexto e com os seus respetivos grupos de crianças.

Ao nível da Matemática, fui propondo desafios relacionados com conteúdos como as contagens, identificação de figuras geométricas, consciência e representação de número, propus também um desafio relacionado com a capacidade de visualização espacial e representação da posição no espaço, simetrias a partir de imagens reais dos animais através dos quais é possível fazer fiambre e exploraram as diversas formas geométricas que as fatias de fiambre podem apresentar nas embalagens onde são comercializadas.

As comunicações orais e oportunidades da criança se exprimir perante o restante grupo foram também momentos que privilegiei ao longo da intervenção, bastante no momento do acolhimento e também no conselho semanal, sendo este um instrumento regulador que facilita a “organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro.” (ME, 1997, p. 36) No Conselho fez-se a análise do *Diário*, onde em grupo se releem as colunas do diário e se conversa sobre os juízos negativos onde “é geralmente a partir da reflexão de juízos negativos (...) que se constroem regras de convivência, que constituem as listas de decisões tomadas em

conselho” (Niza, 2013, p. 156) o que se verificou neste contexto, aqui as crianças resolveram os seus conflitos, falando do que escreveram no *Diário*, explicando situações, perante todo o grupo, esclarecendo as razões que os levaram a dizer/fazer certas palavras/ações e em conjunto o grupo reflete e propõe sugestões de resolução. Este momento do conselho semanal fez também com que bastantes das atividades fossem propostas pelas crianças, o que possibilitou que os seus interesses fossem realmente considerados na minha prática.

Semanalmente, as crianças têm tempos na rotina que contemplam as várias áreas de conteúdos, sendo uma delas a Educação Física. Desta forma, na minha intervenção este foi um tempo sempre respeitado por mim e através do qual dinamizei os diversos blocos que compõem a Educação Física para Educação Pré-Escolar, incidindo mais sobre as Perícias e Manipulações, os Deslocamentos e Equilíbrios e os Jogos, sendo que ao longo da intervenção também propus uma sessão de Atividades Rítmicas e Expressivas.

A expressão musical e a expressão dramática foram também privilegiadas ao longo da minha intervenção, nomeadamente ao nível de atividades no âmbito do projeto: a audição e reconhecimento de sons de animais, a aprendizagem de canções, a divulgação do projeto com a apresentação de um teatro (baseado numa história que tinha como herói um porco), sendo toda a preparação de cenários pintados pelas crianças, entre outras. As atividades no domínio da expressão plástica foram também bastante integradas na minha PPS, em propostas dinamizadas após a Hora do Conto, e através de várias pinturas realizadas com diferentes técnicas, pinturas no cavalete, pintura com técnica de esponja, aguarelas, utilização de vários tipos de lápis (cor, cera, giz), entre outras.

O domínio do conhecimento do mundo foi abordado ao longo do decorrer do projeto, sendo que foi minha intenção trabalhar esta área, considerando que o desejo de saber mais e a curiosidade são características que levam ao desenvolvimento do pensamento das crianças (ME, 1997, p. 79), pois fá-las pensar no porquê das coisas. Deste modo, este domínio foi explorado nomeadamente porque o tópico do projeto teve inerentes conceitos biológicos, nomeadamente ao nível dos animais e ao longo da intervenção fomos realizando também experiências científicas, em que as crianças

tiveram oportunidade de registar as suas previsões e seguidamente verificar os resultados obtidos.

Por outro lado, o desenvolvimento de atividades neste domínio como a visita de estudo ao supermercado com o objetivo de comprar fiambre e outros ingredientes para realizar uma atividade de culinária com a família de uma das crianças, permitiu que se criassem oportunidades de aprendizagem relativas à compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, sobre a organização da vida social, sobre os processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam.

Mais, estas atividades estimularam as crianças a conhecer formas apropriadas de utilizar objetos e materiais, instrumentos e técnicas e promoveram a tomada de consciência do sentimento de pertença à sua família, comunidade, país.

A introdução de uma mascote na sala que ia para casa de todas as crianças rotativamente, reforçou o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão do mundo social.

Ao longo da prática nos momentos de transição, fui adotando estratégias lúdicas como jogos de grande grupo, repetição de rimas, canções, atividades significativas e que captaram a atenção das crianças tornando estes momentos serenos para todo o grupo.

Em suma, as intenções que defini para o grupo orientaram a minha PPS e auxiliaram-me a reajustar a minha ação, sempre que verificava que esta não era a mais adequada ou que não ia ao encontro dos interesses do grupo e das minhas intenções.

2.2 - Identificação da problemática

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las...”

John Dewey (1897, citado em Hohmann & Weikart, 1995, p.99)

O enfoque nesta problemática surgiu através da observação do contexto em que se realizou a PPS em JI, não por constituir um ponto negativo, muito pelo contrário, por ser um aspeto já positivo. Pelas razões acima referidas, uma relação positiva e

participativa entre a escola e a família só trará benefícios para a criança e isso refletir-se à também na minha ação educativa.

Tanto no contexto de Creche como no de JI verifiquei que as famílias constituíam um agente participativo nas vivências das crianças, pelo que procurei em ambos envolvê-las na minha prática, principalmente partilhando com elas o trabalho que é feito na sala de atividades e as competências que os seus educandos vão adquirindo. Este foi um aspeto que foquei na minha PPS em Creche sem ter a consciência ainda que seria o tópico da minha problemática.

Em Creche tentei sempre informar as famílias do que íamos fazendo, para além de as envolver a participar em atividades - como nem todos estão disponíveis, ou nem todos têm um momento diário em que possam ouvir informação dos seus filhos (por diversas situações como atrasos, pressas, trabalho) – procurei que pelo menos estivessem informados sobre o que os filhos fazem durante o dia, as experiências e momentos mais significativos ao longo da semana.

Acima de tudo, foquei-me neste tópico pois senti que poderia refletir mais e compreender melhor na prática os benefícios que me pode trazer esta relação de envolvimento e comunicação “permanente” com as famílias.

A minha perspetiva prende-se com o facto de defender que ao promover o envolvimento das famílias, valorizando as competências dos filhos, e partilhando os momentos significativos do tempo letivo, estarei a valorizar as vivências familiares em casa e as próprias famílias vão sentir-se mais presentes, mais informadas, implicadas e valorizadas. Através desta partilha, talvez me percecionem de uma forma mais positiva, o que me trará enquanto profissional mais confiança e segurança para a minha prática educativa. Perspetivo que o mesmo pode acontecer com as próprias famílias, ao sentirem que as suas ações são valorizadas, os seus filhos são valorizados, possivelmente vão sentir mais confiança e mostrar-se mais disponíveis para participar na minha ação pedagógica e se juntos planearmos e concretizarmos ações específicas, positivas para as crianças estas sentir-se-ão também valorizadas e posteriormente mais confiantes, funcionando como um ciclo em que os agentes escola-família-criança estão permanentemente em contacto e são indissociáveis.

Referencial Teórico

2.2.1. O conceito de Família

A palavra Família deriva do latim *famulus* que significa os escravos e servidores que vivem sob o mesmo teto, as pessoas de casa.

O conceito tal como atualmente é conhecido, num sentido amplo define-se como um conjunto de todos os parentes de uma pessoa, principalmente dos que moram com ela; conjunto formado pelos pais e pelos seus respetivos filhos; conjunto de pessoas que têm um ancestral comum.

No seio de uma família está inevitavelmente algum tipo de parentesco, sendo que os seus membros partilham o mesmo apelido, herdado este dos seus antecedentes diretos.

Uma Família possui vínculos com a capacidade de manter os seus membros e moralmente durante um período de vida e mesmo atravessando várias gerações.

Atualmente a Família é considerada como unidade básica da sociedade. É na família que se estabelece a primária e a mais importante relação social de qualquer indivíduo. Deste modo “a Família deve ser o primeiro espaço educativo e agente socializador onde os filhos aprendem valores, sentimentos e expectativas, por influência dos pais. Assim sendo, devemos entender a família como núcleo fundamental, dinâmico, em mutação constante, aberto e interativo.” (Pinheiro, 2008, p. 24)

É através da convivência familiar que se adquirem regras básicas para a existência e permanência de forma ética e moral na sociedade, partindo esta aprendizagem de princípios como aprender a viver, aprender a ser e aprender a estar (patentes nos Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors (2003)), sendo que, é neste processo que se adquirem todos os valores morais e sociais patentes na atualidade do quotidiano. Como tal, incumbe à família tomar a responsabilidade de facultar à criança um desenvolvimento estável, sendo a importância do ambiente familiar ressaltada “como factor de aprendizagem, independentemente do nível socio-económico, e cultural em que se insere” Bloom (1982, citado em Villas-Boas, 2001, p.20)

2.2.2 Evolução da Participação da Família na Escola em Portugal

Antes do 25 de Abril de 1974 vivia-se numa época de marginalização dos pais, pois os professores eram considerados mais competentes que a própria família das crianças.

Como nos faz referência Sá (2000) os pais eram considerados como ausentes do percurso escolar dos filhos, sendo que a sua função seria apenas a de preparar os filhos para serem alunos, acompanhando-os e fiscalizando-os no percurso escolar, confiando em pleno nos professores. Entretanto foram criadas as primeiras associações de pais mas, controladas para não interferirem no bom funcionamento escolar.

No entanto, só apenas com a Revolução do 25 de Abril esta participação apresentou algumas mudanças significativas, pelo menos a nível normativo pois. O envolvimento das famílias no processo educativo levou à democratização do processo de constituição de órgãos de gestão, este era primeiramente constituído pelos estudantes e pelo pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, sendo que só depois numa fase posterior foram incluídas as famílias no mesmo.

“Participação é hoje uma palavra-chave omnipresente nos discursos político, normativo e pedagógico.” (Lima, 2001, p.69) Testemunhamos atualmente uma época em que o interesse pela participação das famílias na escola é crescente, facto que se compreende uma vez que parece existir cada vez maior entendimento de que esta relação de reciprocidade é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Hoje em dia, a primária das socializações (que sobretudo ocorre no contexto familiar) não se revela como suficiente na formação de indivíduos que serão membros da complexa sociedade em que atualmente se vive. Deste modo, contrariamente ao que se verificou noutras temporadas “as famílias não têm condições para assegurar sozinhas a socialização das suas crianças, com vista à sua integração como adultos na sociedade (...), assim, a socialização secundária (...) é cada vez mais longa e diversificada” (Pinto, 1995, p. 123)

Como refere Pinto (1995) a secundária das socializações (caraterizada pela “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições”) traduz-se na atual sociedade como a socialização escolar, aquela que é dedicada a grande parte das crianças e jovens, particularizando neste caso a educação pré-escolar.

2.2.3 Definindo Envolvimento Parental

“O envolvimento parental, largamente entendido como participação dos pais, ou familiares, ou de outros familiares com funções paternais, na educação escolar das

crianças pressupõe a identificação do ambiente familiar como fator de sucesso ou insucesso escolar, na medida em que parece ser revelador da importância que a família pode revestir como facilitadora da aprendizagem.” (Villas-Boas, 2001, p. 26)

Assim, o termo envolvimento remete para ato ou efeito de envolver-se, para o empenhamento, para a aplicação e participação ativa e empenhada. Enquanto o termo parental remete para a mãe e pai, ou seja, aos pais. Podendo, assim entender-se que o envolvimento parental como o empenhamento do pai e da mãe no desempenho dos seus papéis parentais.

Quando se remete ao papel dos pais no ambiente educativo pode-se esclarecer que a iniciativa da participação por parte dos pais, no que diz respeito à cooperação dos mesmos em atividades escolares deve ser vinculada, na medida em que esta tem uma influência na aprendizagem e na aquisição de competências das crianças. Com isto quer afirmar-se que esta participação efetiva dos pais irá possibilitar um melhoramento no ambiente educativo, se bem que cabe ao educador o dever de oferecer e disponibilizar aos parentes ou membros com funções paternas oportunidades para que este envolvimento parental se suceda.

Como tal, as equipas educativas devem ter o conhecimento daquelas que são as disponibilidades das famílias e das respetivas competências individuais de cada familiar auxiliar, para que estas possam dirigir as suas ações através da oferta de funções específicas, quer consoante as suas capacidades cognitivas, quer pela necessidade educativa das crianças. Sem nunca perder o princípio que “o envolvimento dos pais (...) [se encontra] ligado ao desenvolvimento da criança e ao sucesso académico e social dos alunos na escola.” (Davies, et al., 1989)

É importante salientar que a promoção da comunicação entre a escola e as famílias é relevante na medida em que a escola deve estabelecer sistemas de comunicação bilateral, visando disponibilizar diversos meios de comunicação, tais como reuniões de pais, reuniões individuais com a família, realizar contatos telefónicos e comunicar através dos cadernos individuais das crianças, *e-mails*, etc. visando alcançar primordialmente todas as famílias.

Esta relação de comunicação escola-família acresce de algum cuidado, este reside no facto de que a comunicação efetuada deve ser permanente ou regular, na

medida em que deve ir para além das dificuldades escolares, do comportamento ou da avaliação da respetiva criança. Quanto às reuniões de pais, estas devem ser esclarecedoras para os membros paternos em relação ao projeto e método educativo da escola/educador, englobando por isso, o regulamento interno e o projeto curricular de turma.

Em relação às reuniões individuais com os pais ou membros com funções paternas, a escola deve ser responsável por fornecer a informação respetiva à criança, tendo em conta os seus progressos e dificuldades, ou seja, o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Caso se verifique algo de errado em relação ao comportamento ou às complicações de aprendizagem do aluno, deve ser comunicado aos familiares para que estes possam auxiliar os responsáveis na entidade escolar a ultrapassar e superar essas dificuldades.

Estas reuniões onde se estabelece uma relação mais individualizada com cada um dos membros familiares tem como benefício o facto das informações transmitidas pelos pais poderem ser usufruídas pela equipa educativa para entender e conhecer melhor a criança, a própria família e as suas necessidades, tendo por fim como objetivo, o bom aproveitamento escolar, o bom ambiente escolar e o sucesso escolar da criança.

2.2.4 Benefícios do Envolvimento Parental

Através do envolvimento parental “podemos ajudar as crianças (...) ajudar os pais (...) podemos ajudar as escolas (...) podemos esperar melhorias na sociedade democrática” (Davies, et al., 1989, p. 37)

A Família é responsável pela primeira fase educativa do indivíduo, sendo que, posteriormente ao desenvolvimento no ambiente familiar a criança se insere noutra ambiente (escolar/educativo), este que desperta a criança para a vida na sociedade, como ser social e como ser individual, onde interioriza valores, atitudes e crenças e, onde, interpreta e desempenha papéis e atitudes.

O benefício reside no facto de o envolvimento paterno contribuir para o melhor desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Sendo que, este é um trabalho que se deve realizar de forma similar aos métodos usados pela escola para que a criança

se mantenha num ambiente idêntico e se consiga desenvolver de forma natural e espontânea.

Como nos refere a citação acima os benefícios do envolvimento parental não são unilaterais, vão provocar alterações positivas também no papel dos próprios pais, conferindo-lhes “maior apreço pelo seu importante papel, fortalecimento de redes sociais, mais informação” (Davies, et al., 1989, p. 39) Em estudos (Becher, 1986) foram também demonstrados casos em que o envolvimento parental teve consequências positivas para desenvolvimento pessoal dos pais como “aumento dos sentimentos de auto-estima e aumento da eficiência e motivação” (Davies, et al., 1989, p. 39)

O envolvimento parental deve ser cuidadosamente preparado e guiado por princípios éticos e democráticos “baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos (...) deverá haver um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais.” (Davies, et al., 1989, p. 38) Seguindo estes princípios na minha ação pedagógica, foi minha preocupação encontrar estratégias em que todas as famílias se pudessem envolver e efetivamente participar, independentemente das suas condições sociais.

Por vezes este contato da escola com a família nem sempre é fácil de fazer, pois a família pode não querer intervir na prática do educador, ou por outro lado pode querer intervir demasiado, ou seja, este é um processo que necessita de um equilíbrio, pois não se pretende que os pais sejam apenas informados sobre a participação da rotina do seu filho na escola, ou dos resultados que obteve num final do período, mas sim que sejam parceiros educativos e que possam participar ativamente dessa rotina.

Eis as conclusões de uma investigação que nos mostra o processo da participação dos pais no processo educativo dos seus filhos:

“No que diz respeito à disposição para participar, percebe-se que na visão dos pais e alunos o processo participativo é considerado bom, sem contudo significar amplo envolvimento dos actores quer a nível do concreto quer a nível da gestão e organização. Esse facto em relação ao processo participativo demonstra um comportamento cauteloso dos mesmos, caracterizando um tipo de participação reservada, uma vez que não demonstram desinteresse mas também não privilegiam a possibilidade de participar.” (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2225)

Mais uma vez, cabe portanto ao educador e mesmo à instituição educativa, promover estratégias que levem a família a participar de um modo mais ativo na escola, criando relações de confiança, entre a escola e a família, de forma a que a primeira consiga integrar a segunda, levando-a a sentir-se membro da comunidade escolar e a participar na mesma. Ou seja, ainda há bastante a investir nesta relação escola-família, nomeadamente ao nível de ampliar a participação das famílias cada vez mais nos sistemas educativos.

2.2.5 Um crescimento partilhado através das vivências entre Escola-Família

A instituição familiar constituiu-se como o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária, portanto a “família constitui, por direito, o primeiro lugar de toda a educação e assegura, dessa forma, a ligação entre a parte afectiva e a parte cognitiva da criança, bem como a transmissão dos valores e das normas.” (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2215)

É fundamental promover a colaboração da família com a escola, “pois a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho.” (Sousa & Sarmiento, 2009/2010, p. 148).

Segundo o que consta nas OCEPE “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.” (ME, 1997, p. 43). Como tal privilegiei a relação com a família, incluindo-a na minha prática profissional, para que durante a minha ação pedagógica existisse uma comunicação e partilha de vivências de ambas as partes, o que vai de acordo ao que nos sugerem as OCEPE (1997): “A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza (...)” (ME, 1997, p. 43).

Metodologia de investigação, instrumentos de recolha de dados e roteiro ético

Este relatório teve como suporte um processo de investigação, “de articulação linear e sequenciada e orientada” (Máximo-Esteves, 2008) baseado numa metodologia de investigação “ao estilo tradicional, e os métodos e as técnicas para recolher e analisar os dados (...) [foram] de natureza qualitativa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 74), segundo os pressupostos da Investigação-Ação.

A recolha de dados foi efetuada através da realização e análise de questionários elaborados às famílias, bem como através de notas de campo tendo estas como objetivo “registar um pedaço da vida que ali [no contexto] ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87)

“A investigação-acção, à semelhança da investigação qualitativa (...) é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessário reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) Seguindo estes pressupostos, antes de colocar em prática os objetivos inicialmente traçados para a minha ação pedagógica em JI, comecei por realizar uma avaliação inicial ao envolvimento dos pais, sendo que através do questionário (ver anexo I) foi possível priorizar os meus objetivos para a ação. Como referi anteriormente, o enfoque nesta problemática surgiu apenas no JI, sendo que somente neste contexto se realizou a metodologia de Investigação-Ação.

A análise dos questionários efetuados às famílias foi feita através de registos de incidências. Das 20 crianças que fazem parte deste grupo, recebi o questionário de volta de 12 delas, ou seja, uma percentagem de 40% das famílias não respondeu ao mesmo.

Das respostas recebidas, 100% dos pais consideram importante participar na educação formal do seu filho, apontando essa participação como significativa no acompanhamento e desenvolvimento/crescimento/evolução da criança.

Todas as respostas são positivas no que respeita à informação que têm sobre as aprendizagens que o seu educando realiza no JI, ou seja, a este nível os pais consideram-se informados das vivenciais e experiências diárias que ocorrem com o seu filho neste contexto. Antes desta análise avaliativa tinha como um dos objetivos para a ação: divulgar semanalmente às famílias momentos significativos da rotina diária, no

entanto através deste levantamento inicial pude perceber que provavelmente não seria totalmente necessário incidir a minha ação sobre o mesmo.

Quando questionados se consideravam que poderiam estar mais envolvidos nas vivências do contexto em que o seu educando está inserido, 50% dos pais considera que sim poderia, através de algum trabalho elaborado em casa com o educando, pesquisas, em datas especiais e contando histórias. No entanto, uma percentagem igual de famílias considera que não poderia envolver-se mais, pois o fator tempo revela-se um impedimento neste âmbito.

Plano de ação

Pretendi no contexto de JI, efetuar ações na minha prática pedagógica que me permitissem ir ao encontro dos pressupostos acima apresentados e que me levassem a refletir sobre este tema.

Perante esta avaliação inicial consegui perceber que podia adaptar as minhas estratégias e focar mais os meus objetivos, particularmente no que respeita ao envolvimento parental, nomeadamente a nível da participação nas vivências do dia-a-dia dos seus educandos. Deste modo, os meus principais objetivos para a ação foram:

- Envolver a família na participação ativa na aquisição de competências essencialmente sociais (autorrepresentação; autoestima);

- Valorizar as rotinas familiares do grupo de crianças;

Sem esquecer, no entanto, o objetivo:

- Divulgar semanalmente às famílias momentos significativos da rotina diária

Que considerei também na minha ação pedagógica, mas não foi priorizado essencialmente como os dois anteriores, devido à avaliação inicial realizada.

2.2.6 As estratégias de intervenção

De forma a colocar em prática as intenções inicialmente traçadas por mim com base na análise da caracterização das instituições, tentei conduzir a minha ação educativa nunca perdendo de vista o meu perfil intencional com as crianças e com as suas famílias. Neste subcapítulo explicitarei as estratégias de intervenção utilizadas, focando-me essencialmente naquelas que estiveram diretamente relacionadas com a problemática identificada nos contextos, o envolvimento parental.

Como já referi, foi minha intenção que a família fosse parte integrante da minha prática pedagógica, desta forma pretendi envolvê-la em desafios de participação, promovendo a sua participação em atividades diárias, devendo esta ser vista e incluída como um agente educativo que pode atuar conjuntamente comigo e com a instituição escolar no enriquecimento do desenvolvimento da criança.

Creche

Na minha chegada ao contexto de Creche desde logo procurei envolver as famílias informando-as da minha presença (ver anexo J), sendo esta informação a primordial para a construção de uma relação de parceria e envolvimento entre escola-família, onde é essencial a criação de um clima de confiança e uma relação de cooperação entre estes agentes.

No entanto, devido a questões de tempo de duração desta intervenção, a minha relação com as famílias não teve a possibilidade de se fortalecer de tal forma que permitisse nomeadamente partilhas ao nível de contatos diretos, como as conversas no acolhimento na chegada das crianças.

Neste contexto os pais e os educadores “não têm outra alternativa senão partilharem aquilo que conhecem sobre as crianças que estão a seu cuidado e que comunicam, embora não verbalmente. Ao estabelecerem uma “atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em atividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem o ambiente apoiante para as suas crianças” (Post & Hohmann, 2003, p. 327) Devido ao facto acima referido, a maioria das famílias deste contexto não estabeleceu este contacto direto comigo, de se dirigirem a mim durante a chegada, partilhando comigo as vivências dos seus educandos.

No meu entender esta relação de comunicação verbal direta necessita de tempo e principalmente de confiança, esta que se vai conquistando pouco a pouco, e inevitavelmente este tempo de intervenção não o permite. Para além desse fator esta relação já estava estabelecida com os restantes adultos da equipa de sala, sendo eu o novo membro da equipa foi instinto natural que os pais procurassem outros membros mais conhecidos e com quem tivessem uma relação sólida de confiança e cooperação

para poderem fazer estas partilhas. No entanto existem outras formas de promover uma interação com a família, através das quais eu orientei a minha intervenção neste contexto.

Logo após o início da minha intervenção com as crianças em contexto de Creche apelei às famílias, envolvendo-as na minha prática, solicitando a sua participação no tema dos animais (anexo K), tema do interesse das crianças, e que foquei durante esta intervenção neste contexto.

Após este apelo começaram a surgir na sala de atividades materiais que as famílias prepararam como imagens de vários animais, bonecos de animais e principalmente fotografias dos animais de estimação das crianças. Num caso específico de participação direta da família na sala de atividades, tivemos a visita da mãe da N. que trouxe até à sala de atividades o seu animal de estimação, a sua cadela. Este revelou-se um divertido momento para as crianças em que tiveram contacto direto com um dos animais mais populares da pesquisa que fomos desenvolvendo.

Tendo em conta o plano de ação traçado em torno da problemática, este teve também alguma influência nos espaços de sala, as imagens e fotografias dos animais de estimação que as crianças foram trazendo foram sendo expostas na sala de atividades, tal como os bonecos de animais que enriqueceram as áreas do faz-de-conta e jogos e construção.

Com esta participação das famílias fomos enriquecendo as vivências diárias na sala de atividades, sendo que fomos abordando e explorando os vários animais que foram surgindo com as partilhas diárias que as crianças foram proporcionando através dos materiais acima referidos.

Através de todas estas partilhas que as famílias foram proporcionando ao longo da intervenção fomos ampliando as experiências vividas pelas crianças, sendo que as próprias crianças quando partilhavam com o restante grupo algo que tinham trazido de casa se sentiam valorizadas, partilhavam aquilo que tinham trazido e como tinham feito, com quem, etc. Aqui o meu papel foi o de responder “positivamente às experiências familiares das crianças e às suas formas de comunicar sobre as suas famílias” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 108)

Em seguimento do trabalho desenvolvido pela educadora cooperante do contexto, como é referido na caracterização e tento em conta a minha intenção de envolver as famílias, foi minha estratégia de ação enriquecer também os portfólios individuais das crianças, partilhando as vivências e experiências pelas quais as crianças foram passando ao longo da minha prática pedagógica (anexo L).

O portfólio individual da criança apresenta-se como um documento de acompanhamento das vivências e das experiências através das quais a criança atravessa ao longo do seu desenvolvimento, neste caso num contexto educativo. Neste contexto este tem bastante impacto, como referido na caracterização, quinzenalmente as famílias têm a possibilidade de o levar para casa e através dele acompanhar as vivências dos seus educandos. Este é um documento que acompanha a criança durante o seu percurso na instituição, desde a sala do berçário e que se revela também significativo para as crianças esse processo de continuação como ilustra a seguinte nota:

“A educadora está na mesa a preparar os portfólios para mandar para casa este fim de semana. A B. e a M.C estão muito atentas e chegam mais perto, começando a reconhecer os dossiês que estavam abertos. De imediato os olhos da M.C. se arregalam ao perceber que a educadora tem o seu dossiê nas mãos e de seguida pede para o ver com a B.. Nas primeiras páginas são referenciadas as conquistas do berçário que ambas identificam “*As coisas de quando eu era bebé...*” e ali as duas em conjunto identificam momentos vividos no berçário.” (nota de campo, 17 de Janeiro de 2014, sala de atividades)

Não só se revela de extrema importância este documento para as famílias deste contexto, como também se revela significativo para as próprias crianças, que são capazes de o identificar como um instrumento que contempla as suas vivências e experiências e que pode ser sempre revisto e partilhado com outros.

Jardim de Infância

Tal como aconteceu no contexto de Creche a primeira etapa para construir a minha relação de parceria com as famílias, foi informá-las da minha presença no contexto (ver anexo M). Esta foi transmitida através dos cadernos dos pais que servem como mensageiros entre a escola e a família, para troca de informações.

Após surgir o projeto “De onde vem o Fambre?” foi enviada uma comunicação às famílias apelando à colaboração no mesmo (anexo N) visto que “os pais e as crianças podem partilhar facilmente informações sobre os projectos porque é provável que os tópicos lhes sejam familiares” (Katz & Chard, 1997, p. 217), esta participação foi fundamental e grande parte das descobertas foram acontecendo através da análise e partilha de pesquisas que as crianças realizaram com as suas famílias (ver anexo O, figs. 3, 4 e 5), tal como nos referem Katz & Chard (1997) “os pais podem ser muito úteis na prestação de informações, de gravuras (...) que ajudem toda a classe na busca de conhecimento sobre o tópico.” (p.218). Foi também muito significativa a vinda do Pai do T.M. à sala de atividades para fazer com todos uma receita de culinária, esta foi sem dúvida uma das atividades que marcou o grupo de crianças.

Este envolvimento das famílias foi um dos pontos fortes no projeto desenvolvido durante a intervenção, nomeadamente ao nível da participação com pesquisas e com produções que realizaram com os filhos. Quase todas as crianças do grupo partilharam alguma coisa que elaboraram com a família relativamente ao tópico, o que significa que as crianças estavam de tal forma motivadas que conseguiram motivar também os pais.

Nas atividades do âmbito do Carnaval foi também solicitada a participação das famílias, pois os fatos utilizados no desfile de Carnaval foram elaborados com objetos específicos (coração, flor, mão) que as crianças trouxeram de casa e elaboraram com as famílias. De forma a completá-los decidimos também proporcionar às crianças a oportunidade destas construir mais na sala de atividades, oferecendo também a possibilidade daquelas que não tiveram em casa oportunidade de os realizar, poderem fazê-lo na sala de atividades. A maioria das crianças trouxe os objetos de casa, houve mais uma vez um grande envolvimento e participação das famílias nesta atividade, e como já referida anteriormente esta colaboração da família com a escola é fundamental, tendo nesta atividade específica um impacto positivo na autoestima das crianças.

“Esta manhã o J.C. mal chegou à sala de atividades mostrou de imediato os três objetos pedidos para a decoração dos fatos de Carnaval. Durante o acolhimento fez questão de referir que os tinha feito com a ajuda do irmão no café do pai, com um sorriso radiante referiu “*O meu irmão cortou e eu depois pintei... E nós fizemos com caixa de Chocapick*” e desta forma se partilham vivências

familiares com outros.” (nota de campo, dia 24 de Fevereiro de 2014, sala de atividades)

No dia do desfile do curso de Carnaval pelo bairro as famílias puderam acompanhar as crianças durante o mesmo, sendo este também um momento através do qual se criou a oportunidade “para pais, mães, crianças e professores, conversarem, disfrutarem da companhia uns dos outros e partilharem experiencias de aprendizagem ativa” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 120)

A instituição deste contexto promoveu atividades para as famílias em dias especiais como o Dia do Pai e o Dia da Mãe, em que as famílias foram convidadas a vir à escola e realizarem atividades conjuntas com os seus filhos, naquele que é o espaço em que as crianças passam grande parte do seu tempo diariamente.

Esta relação entre escola-família foi visível nestes dias, sendo que o envolvimento foi bastante significativo, a grande maioria das famílias aderiu às atividades e esteve presente para acompanhar o seu educando e desenvolver em conjunto com ele uma ou mais atividades propostas.

As atividades que foram propostas na sala de atividades, no âmbito das celebrações dos dias do(a) Pai/Mãe, foram bastante interessantes ao nível das relações interpessoais entre as crianças e as suas famílias. Estas processaram-se da seguinte forma, as crianças oralmente expressaram os seus sentimentos relativamente ao Pai e à Mãe, referenciando vivências próprias com cada um destes parentes. Nós, equipa educativa, fizemos os registos escritos das comunicações de cada criança que depois nos dias do(a) Pai/Mãe foram expostos num placard da sala de atividades e o(a) Pai/Mãe tiveram a tarefa de identificar-se através das palavras proferidas pelo seu filho.

Desta forma, para além de Pais/Mães e filhos, em conjunto, terem a oportunidade de realizar algumas tarefas ao nível da Expressão Plástica, foi paralelamente proposto ao(à) Pai/Mãe este desafio de identificação do seu educando, através de frases que o mesmos proferiu acerca de cada um. Foi muito interessante presenciar as famílias a resolverem este desafio, algumas reconheceram de imediato os seus educando, noutros casos o reconhecimento não foi assim tão espontâneo.

Fazendo um balanço, todos os Pais/Mães conseguiram identificar o seu filho nas palavras e foi muito interessante verificar as relações que existem entre pais e filhos e o envolvimento de todos nas atividades conjuntas que desenvolveram.

Estudos investigativos revelam que “os pais que brincam e conversam com os filhos, que os apoiam na exploração e manipulação do ambiente que os rodeia e que lhes proporcionam experiências novas e interessantes têm maior probabilidade de terem filhos criativos, curiosos e competentes.” (Stevens, Hough, & Nurss, 2002, p. 765)

Nestes dias, do(a) Pai/Mãe, através das atividades acima descritas foi possível “trazer” um pouco daquelas que são as interações entre família-criança e as partilhas que fazem para dentro da sala de atividades, observando as interações que se criaram, as crianças estavam bastante felizes e entusiasmadas pela presença dos familiares na sala, a desenvolverem atividades em conjunto, foram dias cheios de muitos sorrisos e pelo que observei nas expressões das crianças, muito especiais para todos, incluindo também para as famílias.

Tive a oportunidade de assistir e participar na Reunião de pais, que se realizou no final do 2º período escolar. Nesta estive presente e foi-me facultada a oportunidade de contactar diretamente com todos os pais presentes, dialogar com eles e informá-los daquelas que tinham sido e iriam continuar a ser as minhas estratégias de ação, conversar sobre o desenvolvimento do projeto, sobre outras atividades e receber os seus feedbacks, positivos neste caso.

“Há pouco na reunião de pais, quando a Graciete me deu oportunidade para falar diretamente para as famílias, partilhando com elas aquilo que tenho vindo a realizar em conjunto com os seus filhos, senti-me lisonjeada num momento em que os pais da B.L. se dirigiram a mim partilhando e procurando-me no reconhecimento daquelas que são as características individuais da sua filha. Num breve momento partilhamos vivências que ambos tivemos com a B.L., eles em casa e eu aqui na escola. Senti-me membro integrante da equipa de sala, reconhecida pelos próprios pais como adulto que está presente e tem influência na vida escolar dos seus filhos.” (nota de campo, dia 24 de abril de 2014, sala de atividades)

Outra estratégia e aquela que durante toda a minha intervenção teve um envolvimento e participação mais efetiva de todas as famílias foi a introdução de uma

mascote² na sala de atividade com o objetivo da mesma ser itinerante pelas casas das famílias. Os adultos podem ““agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola.” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 117) este foi o objetivo desta estratégia, prendeu-se com o facto de através da mascote (que se fazia acompanhar por um caderno) as famílias partilharem com pequenas anotações um pouco daquelas que são as suas vivências diárias com os seus filhos, sentindo-se assim valorizadas no contexto educativo. “Um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela concentração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias.” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 104)

Através desta estratégia, que foi estendida a todas as famílias do grupo de crianças verifiquei que “a aproximação entre a escola e a família facilita a diminuição das descontinuidades, aumentadas (...) por diferenças étnicas, culturais e linguísticas. O aumento dos contactos pode permitir a pais e professores uma maior familiarização e uma valorização mútuas.” (Villas-Boas, 2001, p. 26) Através desta mascote, que desde o início da sua inserção no ambiente educativo conquistou todas as crianças, consegui aproximar também as famílias e “trazer” as suas vivências para dentro da sala de atividades, valorizando-as desta forma. O que vai ao encontro ao que nos referem as OCEPE :

“Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso.” (ME, 1997, p. 22)

Ou seja, através desta mascote, da mochila e do livro que a acompanha as crianças em conjunto com as suas famílias podem registar aspetos das suas vivências e culturas, que depois serão valorizados perante todo o grupo de crianças.

² Esta mascote surgiu no âmbito do projeto desenvolvido, caracteriza-se por um porco de peluche, que se faz acompanhar de uma mochila (onde as crianças podem ir colocando objetos pessoais para a mascote) e por um caderno (onde as famílias devem ir registando as vivências que passam com a mascote). Esta mascote tem como finalidade a criação de uma relação de afeto, do grupo e suas famílias pela mascote, em que crianças e famílias a podem levar para suas casas, incluindo-a naquelas que são as suas vivências diárias.

Segundo um estudo realizado por Villas-Boas (1985) “O envolvimento dos pais nas actividades de aprendizagem, em casa, pode ter efeitos positivos no aproveitamento escolar” (Davies, et al., 1989, p. 39) As crianças quando chegavam à sala de actividades de manhã, partilhavam de imediato aquelas que tinham sido as suas vivências com a mascote em sua casa e com a sua família, sentindo-se assim valorizadas perante todo o restante grupo. Para além desta comunicação oral que cada criança tinha a oportunidade de fazer, tínhamos através do caderno todo o registo escrito das famílias que era lido sempre de seguida à partilha da criança (ver anexo P, figs. 6, 7, 8, 9, 10 e 11).

As crianças estavam de tal maneira motivadas com a mascote, que inserimo-la nos diversos momentos da rotina (acolhimento, actividades orientadas, recreio, transições) mostrando-se sempre todas muito ansiosas por saber quando chegava o momento de levá-la para as suas casas. O ambiente educativo foi enriquecido com a introdução desta mascote na sala de actividades, sendo que quando as crianças estavam a realizar alguma actividade, quer orientada, quer livre, faziam-se sempre acompanhar da mascote incluindo-a nas suas brincadeiras, como ilustra a seguinte nota:

“A R.S. está na área das actividades plásticas/representação criativa, veio buscar o Fox, puxou-lhe uma cadeira e sentou-o a seu lado. Pega na massa e diz: “Fox queres massa? (...) Toma um bocadinho de massa para ti!” e assim divide o pedaço de massa que tem na mão, coloca um pedaço na frente do Fox e continua ela a manipular o seu pedaço de massa.” (nota de campo, 6 de maio de 2014, sala de actividades)

As próprias famílias quando chegavam para deixar as crianças partilhavam connosco (equipa educativa) aquelas que tinham sido as suas principais experiências como ilustra a seguinte nota:

“Hoje o F.L. veio à escola e trouxe o Fox, o T.M. a R.S. e a M.I.P correram de imediato em direção a ele e ao Fox³, visto que ele ontem não tinha vindo e já todos perguntaram pelo Fox, tinham saudades... A mãe do F.L. partilha nesta receção com um sorriso no rosto “Tivemos de lhe dar banho, secar com cuidado e depois escovar-lhe o pelo, está aqui!” O Fox estava incrivelmente cheiroso e bem cuidado, notou-se realmente a preocupação e cuidado que esta família teve...” (nota de campo, 14 de Maio, sala de actividades)

³ Fox é o nome escolhido democraticamente pelas crianças para a mascote.

Seguindo também as linhas orientadoras de trabalho da educadora cooperante, continuei a estratégia envolver a família na participação ativa da aquisição de competências essencialmente sociais das suas crianças (autorrepresentação; autoestima). Através das marcas das alturas das crianças, que estavam identificadas no corredor, à entrada da sala de atividades (ver anexo Q, figs. 12 e 13), foi minha estratégia dinamizar esse espaço com as famílias através da sua participação com pequenos apontamentos (post-it) onde escreviam características positivas das suas crianças. As crianças e os adultos vêm-se uns aos outros de forma positiva, “quando os adultos valorizam as forças e talentos específicos das crianças, as outras crianças também os reconhecem” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 108) tendo assim a oportunidade e a capacidade de se expressarem em relação às características individuais de cada um, sendo que este foi também um trabalho realizado em parcerias com as próprias crianças do grupo. Nos momentos de transição, através de jogos, as crianças tinham oportunidade de se expressar umas sobre as outras, identificando nos outros características positivas e competências adquiridas.

A educação pré-escolar é um momento em que é primordial valorizar cada criança, individualmente, em que cada uma deve ter a oportunidade de se expressar sendo “valorizada e escutada, o que [irá contribuir] para o seu bem-estar e auto-estima” (ME, 1997, p. 52) criando desta forma um ambiente “psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 225) para cada uma delas. Tudo isto vai criar na criança um sentimento de pertença a um grupo e a “construção de um auto-conceito positivo (...) em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente mais independentes e autónomos.” (ME, 1997, p. 53)

Outra estratégia que visou o envolvimento parental, que se prendia também com um grande desejo das educadoras da instituição (porque em vários anos nunca teve sucesso) era a participação dos pais na festa de finalistas promovendo algum momento lúdico para os seus filhos (cantar uma canção, fazer um teatro, ler uma história, etc.). Deste modo, eu e as minhas colegas estagiárias no mesmo contexto fizemos esta proposta de participação às famílias, disponibilizando-nos para as auxiliar no que fosse necessário e indo ao encontro também do desejo das educadoras.

Os pais que se mostraram disponíveis para participar organizaram-se em parceria conosco, estagiárias (que acompanhamos a sua reunião e ensaios (ver anexo R, figs. 14 e 15)) de forma a terem uma participação efetiva na festa, neste caso foi a realização do teatro “O macaco de rabo cortado” para os seus filhos e a apresentação da respetiva canção. Esta foi uma estratégia estendida a todos os pais das crianças finalistas da instituição, mas que de uma forma geral teve uma participação pouco significativa no número de pais (apenas 4 pais participaram, com o auxílio também de um membro da associação de pais da escola do 1ºCEB que se situa ao lado da instituição). Apesar de serem poucos os pais a participar nesta estratégia, a motivação demonstrada foi excelente e desde o início referiram que a maior recompensa seria a alegria que iriam proporcionar aos seus filhos quando estes os vissem. Nós, estagiárias, colaborámos com os pais, explicando o tempo que teriam para a apresentação, o espaço que teriam disponível e a pedido dos mesmos fomos-lhe dando o nosso feedback ao longo do ensaio, naquele momento tornamo-nos todos uma só equipa com um principal foco, as crianças. Para as crianças que tiveram os pais presentes neste momento especial da festa foi reconfortante e a alegria estava estampada nas suas faces.

Ao longo da intervenção os placards da sala de atividades, bem como as próprias paredes foram instrumentos de devolução e divulgação da informação, nomeadamente de atividades que se realizaram. As produções das crianças encontravam-se expostas, funcionando como uma técnica de exposição do trabalho desenvolvido para as famílias e para os restantes adultos do contexto educativo. (ver anexo S, figs. 16 e 17)

Foi feita também uma divulgação semanal no placard das informações de algumas frases que as crianças partilharam no momento do diário de grupo (ver anexo T, fig. 18), como ilustração das vivências mais significativas que passaram durante a semana. No entanto a implementação desta estratégia surgiu quase no final da intervenção pelo que não foi possível receber feedback dos pais neste nível, no entanto, quando a análise dos questionários percebi que os pais se sentiam bem informados ao nível da divulgação das vivências dos seus filhos.

2.2.7 Refletindo sobre o impacto das estratégias

Todas as minhas estratégias de ação referidas acima tinham como objetivo o envolvimento parental, pelo que ao longo das mesmas fui referindo inevitavelmente este importante papel dos pais na minha ação.

A avaliação do impacto da intervenção foi sendo feita ao longo da aplicação das estratégias, com a evidente (ou nem por isso) participação dos pais nas mesmas, através de conversas trocadas nos momentos das chegadas, através das anotações que as famílias fizeram no caderno da mascote e através das notas que fui tirando ao presenciar algumas situações.

Ressalto o impacto dos meus dois grandes objetivos em foque na abordagem desta problemática, “*envolver a família na participação ativa na aquisição de competências essencialmente sociais (autorrepresentação; autoestima)*” e “*valorizar as rotinas familiares do grupo de crianças*”.

Nomeadamente a principal estratégia que conduziu ao primeiro objetivo, a dinamização das alturas das crianças com apontamentos positivos das famílias, que foi explicada na reunião de pais, teve um maior “desenvolvimento” quando eu própria procurei dinamizá-la junto das famílias nas chegadas com os filhos.

“Hoje, nas chegadas comecei a propor às famílias a dinamização dos *post-its* para colocar em cima das alturas. Acompanhada de um pequeno bloco e uma caneta, à medida que as famílias iam entrando com as crianças dizia “Escreva aqui uma característica positiva do seu filho, pense no que ele faz bem, o que gosta nele e deixe-nos aqui o seu registo” a mãe do G.J. e a irmã do G.S., debruçaram-se sobre a mesa com um tímido sorriso e após alguns minutos foram as primeiras a deixar um registo valorizando o seu filho e irmão, respetivamente. Mesmo com alguma pressa, as famílias que chegaram hoje à escola foram deixando uma nota positiva para os seus.” (nota de campo, 12 de maio 2014, sala de atividades)

Quando esta estratégia foi apresentada às famílias consistia numa participação mais autónoma das mesmas, sendo isto as próprias famílias irem trazendo os *post-its* com os apontamentos positivos acerca dos filhos. Como tal não se foi evidenciando muito ao longo da minha prática, decidi eu própria dinamizar com as famílias este momento,

sendo que só tive oportunidade de o realizar com aquelas que vêm até à sala de atividades nas chegadas (há crianças chegam mais cedo, têm acompanhamento do AAAF e é com o monitor que chegam de manhã à sala). Deste modo não consegui que esta fosse uma estratégia transversal a todas as famílias de todas as crianças do grupo, no entanto nos momentos em que procurei dinamizá-la, teve um impacto positivo, pois todos os familiares que consegui abordar participaram como esperado, valorizando o seu educando.

“Hoje continuei com a estratégia de dinamização dos post-its junto das famílias. A B.L. chegou com a avó, e eu fiz-lhe o pedido “*Avó escreva neste papel algo positivo sobre a B.L.*” A avó respondeu-me que não sabia escrever... “*Não faz mal avó, diga-me o que gosta na B.L.? Como é para si a sua neta? E eu escrevo aqui no papelinho*” ... Foi uma situação que eu ainda não tinha presenciado, mas que não constitui de maneira nenhuma um impedimento para a avó da B.L. participar, ali num curto diálogo a avó disse-me aspetos positivos da sua neta e eu apenas os registei por ela” (nota de campo, 14 de maio 2014, sala de atividades)

Através da análise diária do caderno da mascote, na rotina do acolhimento, verifiquei que esta foi uma estratégia que realmente foi bem-sucedida e através da qual foi possível ir ao longo da prática valorizando as rotinas familiares do grupo de crianças. Durante a minha intervenção, por todas as casas das crianças e suas famílias que a mascote e o seu caderno passaram trouxeram anotações daquelas que foram as suas vivências. As crianças chegavam ansiosas por contar o que elas, as suas famílias, e a mascote tinham feito naquele dia. As famílias entravam na sala de atividades partilhando o que de mais significativo tinha ocorrido com a mascote, ou seja partilhando connosco (equipa educativa) aquelas que foram as suas vivências naquele dia, como demonstram as seguintes notas:

“A R.S. entra pela sala sorridente, hoje traz às costas o Fox na sua mochila e na mão traz outro porco de peluche. A mãe sorridente também justifica “*A R.S. quis trazer uma mãe para o Fox*” (nota de campo, 16 de maio 2014, sala de atividades)

“Esta manhã a L.G. entrou vagarosamente na sala, chegou triste, cabisbaixa... Tinha levado o Fox, na mochila e com o caderno, e tinha-se esquecido do caderno do Fox em casa. Eu procurei reconforta-la “*Não faz mal, tu vais contar à mesma no acolhimento o que fizeste em casa com o Fox e mostrar o que trouxeste para a mochila dele*” (nota de campo, 19 de maio 2014, sala de atividades)

“Hoje o F.S. veio com a mãe e trouxe o Fox, que já estava em sua casa à dois dias. A mãe partilha *“O F.S ontem não trouxe o Fox porque me disse que ele podia ficar em nossa casa dois dias, e hoje ainda me disse “Mãe vamos fingir que nos esquecemos do Fox em casa para ficarmos com ele mais um dia!!”* Entre risos a mãe ainda acrescentou *“Ele ontem adormeceu agarrado ao Fox, tirei-lhe uma fotografia!”* E a mãe, muito satisfeita, mostrou a fotografia no telemóvel. Mais um episódio em que percebo que esta mascote cativou de tal forma as crianças que estas cativaram elas próprias as suas famílias, de tal forma que para além do espelhado no caderno, acontecem estas partilhas diárias... Acho que o Fox está a deixar marca em todos, nas crianças, nas famílias, que fazem questão de registar elas próprias as experiências por que passam e em mim, a minha estratégia está a ter um envolvimento tão grande, nem eu esperava, muito para além das páginas daquele caderno...” (nota de campo, 23 de maio, 2014)

Devendo um educador de infância tentar retirar o máximo partido das “oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 118) esta foi também uma das minhas premissas e o que fui fazendo ao longo da intervenção. As conversas diárias no momento do acolhimento foram-se tornando momentos de partilha entre mim e as famílias, em que a confiança foi alcançando um patamar com cada vez mais solidez, o que possibilitou essa interação e troca de vivências entre estes contextos indissociáveis, escola-família.

Foi sempre minha preocupação envolver as famílias também ao máximo no projeto, trocando, sempre que possível, algumas informações no momento da chegada com as crianças e nesses momentos de interação que tive, estas referiram o entusiasmo das crianças no projeto, bem como a sua opinião quanto ao trabalho que fomos desenvolvendo, considerando-o positivo.

Concluindo, as famílias ao participarem de forma ativa no processo educativo proporcionam a propagação e disseminação de valores éticos e morais entre todos os parceiros educativos. Este envolvimento nas atividades escolares das crianças, por parte dos membros familiares, irá posteriormente contribuir para o apelo de um trabalho em cooperação, que permite alcançar de forma mais segura as realidades sociais individuais de cada criança. Tendo como premissa o reconhecimento e a valorização do “eu” da

criança, não esquecendo a importância que se verifica no ambiente em que este se insere, tendo assim como objetivo que se proporcione um ambiente onde a compreensão recíproca, a tolerância e a responsabilidade estão patentes.

Como tal, acredito que a família deve envolver-se nesta ligação com a escola e consciencializar-se que deve agir perante a mesma, pois esta funciona como um prolongamento do trabalho desenvolvido na escola, deve seguir os seus métodos e complementar, cooperar e implementar atividades dentro do espaço familiar que contribuam para o desenvolvimento das capacidades da criança, para que possa ser possível obter o contributo das mesmas de forma notória.

Se as famílias adotarem um espírito de entreajuda e de apoio, para com a escola, tendo ambas o mesmo objetivo (educar a criança num ambiente saudável e conseguir que esta desenvolva evolutivamente as suas capacidades e competências da melhor forma), irão facultar à criança os elementos necessários, como o apoio e o respeito para que esta se desenvolva com comodidade e facilidade e se sinta bem, quer como ser individual quer como ser social, o que por fim proporciona o seu apogeu, isto é, a fase em que a criança se desenvolve cognitivamente.

Capítulo 3 - Considerações Finais

No presente capítulo irei fazer referência às aprendizagens mais significativas para mim e os princípios que levo para a minha futura prática profissional, refletindo ao mesmo tempo o impacto que teve o meu foco na problemática referenciada ao longo deste relatório para mim pessoalmente e profissionalmente.

Este foi o culminar de anos de formação académica e meses de prática pedagógica em dois contextos distintos.

Faço um balanço bastante positivo ao analisar as minhas intervenções, tanto em contexto de Creche como em contexto de JI, foram ambas experiências bastante enriquecedoras quer a nível profissional quer também a nível pessoal.

Inicialmente tinha alguns receios aquando a prática, principalmente no contexto de Creche, no entanto, fui percebendo que, mais importante que qualquer aprendizagem que eu possa querer promover nas crianças, ou proporcionar-lhes formas para que estas se possam enriquecer, a base de tudo é a relação de afeto e de confiança que se estabelece com as crianças. Senti que tinha de cativá-las bastante, fazê-las ver em mim um apoio, um adulto que lhes transmitisse segurança e confiança, mais do que elaborar qualquer atividade planificada.

Um dos meus receios prendia-se também com o facto de conseguir integrar-me nas rotinas dos grupos, de uma forma ativa e cativante, em todos os momentos, desde o acolhimento, os momentos de refeição, de higiene, os momentos de transição e não somente nos momentos de atividade orientada. Este foi um medo que foi dissipado logo após as primeiras intervenções, eu senti-me como parte integrante da equipa educativa, não existindo separação entre os meus momentos e os momentos dos outros adultos presentes no espaço educativo. Com o apoio da equipa educativa e com a ótima relação que estabelecemos consegui ir ganhando cada vez maior confiança na minha prática e intervenção com este grupo de crianças.

Os momentos de transição, dos quais eu tinha muito receio foram-se tornando ótimos momentos de aprendizagem ao longo dos quais fui evoluindo. Desde que comecei a adotar estratégias que os tornassem calmos e também proporcionassem um momento de união e partilha entre o grande grupo, este tornou-se um momento da rotina

diária muito significativo para mim e atrativo, significativa para as crianças. Inicialmente sentia que tinha de realizar alguma ação que conseguisse captar as crianças mas não sabia o que fazer ao certo, que estratégias adotar, no entanto esses receios foram sendo ultrapassados através de conversas com a educadora cooperante e reflexões pessoais, que resultaram depois em intervenções com sucesso nestes momentos.

Um aspeto que foi melhorando ao longo da minha prática foi a capacidade de gestão do grande grupo, esta foi aumentando e o sentimento de confiança em mim foi crescendo, a partir daí foi possível conseguir dar mais de mim às crianças, entregar-me sem receios, sem medo do fracasso, acima de tudo captando a atenção das crianças. Uma das aprendizagens que levo na bagagem para o meu futuro profissional é esta capacidade de conseguir gerir o grupo, captando-lhe a atenção através de um postura calma mas que de alguma forma o cativa, cantarolar para chamar a atenção, fazer um jogo, colocar eu própria o dedo no ar para falar, são ações que podem parecer banais, mas que através da minha experiência têm um poder muito superior ao de elevar uma voz, a uma postura ríspida. Tive para isto um ótimo modelo, uma educadora cooperante com a qual, através da observação da sua ação, aprendi diversas estratégias a este nível.

Consequentemente com o aumento da capacidade de gestão do grupo tudo se facilita e é possível uma interação harmoniosa entre todos, senti que me foi dado espaço suficiente para conduzir o grupo na rotina, fui considerada como parte integrante na equipa, uma pessoa em quem a equipa educativa confia e que acredita. Sendo esse espaço fornecido, sendo eu colocada como “modelo”, tendo a oportunidade de gerir toda a rotina semanal, as crianças começaram a ver em mim um adulto responsável da sala, com responsabilidades, capacidades e capaz de transmitir segurança, sendo que estes factos evidenciados sempre que as crianças recorreram a mim para mostrar algo novo, para partilhar alguma confiança, em busca de conforto, etc.

A relação com as crianças foi, como referi acima, a base de todo este processo de intervenção, um processo evolutivo, de contato diário, em que procurei sempre respeitar o ritmo e individualidades de cada criança. Procurei estar atenta a cada criança, identificando as suas potencialidades e refletindo sobre a melhor forma de conseguir relacionar-me com cada uma, procurei sempre dar espaço e tempo para as crianças me conhecerem e autorizarem a minha aproximação, antes de propor-lhes qualquer tipo de

dinâmica ou atividade. Esta relação de empatia e afetividade com as crianças foi crescendo ao longo da minha intervenção e tornando-se cada vez mais sólida, sendo que não senti dificuldade a esse nível.

Eu como acredito que as crianças têm “voz” na educação de infância, tentei sempre promover a autonomia e possibilidade de escolha na planificação e realização de atividades sendo a participação da criança “entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo (...) [onde] o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28) Tentei por em prática e acho que consegui, alguns princípios que considero cruciais na intervenção pedagógica com as crianças, nomeadamente o respeito por elas, pelas suas capacidades, opiniões, interesses e necessidades. Tentei sempre reformular a minha prática educativa em função dos interesses que fui identificando no grupo e acho que consegui direcioná-la para esse aspeto.

Penso que me soube adaptar aos contextos, aos grupos de crianças e preocupei-me com o facto de tentar sempre ir de encontro às suas necessidades, fazendo um balanço final penso que consegui. Durante a preparação desta intervenção, elaborei planificações, defini estratégias, defini tempos, mobilizei conhecimentos das mais diversas unidades curriculares que tive ao longo da minha formação, entretanto chegado efetivamente o momento da prática surgiram dificuldades, tive de ultrapassá-las, tive de adaptar os métodos e reformular as planificações. Isto constituiu um desafio também para mim, pois ao perceber que determinadas estratégias resultariam melhor que outras, optei por alterar aquilo que tinha planificado, conseguindo ir de encontro às preferências e interesses dos grupos com os quais realizei a minha intervenção.

Foi um processo evolutivo, no qual tive a sorte de ter uma excelente equipa educativa a acompanhar-me, que me recebeu muito bem, me colocou muitíssimo à vontade, sempre me soube apoiar, valorizar as minhas ações e a minha postura, dando sugestões de melhoria ao longo deste meu percurso de aprendizagem, o que foi bastante enriquecedor para mim. Posso afirmar que a minha orientadora cooperante foi, ao longo de todo o processo, sempre uma inspiração para mim, quer a nível de prática e de valores profissionais que defende, acredita e implementa, quer a nível pessoal, uma pessoa comunicativa, preocupada, compreensiva e afetuosa.

Ressalto também a ótima dinâmica da instituição, a ótima recepção e apoio de todos os profissionais que me receberam muito bem e sempre se mostraram disponíveis para me auxiliar quando necessário.

Ao longo destas intervenções uma das minhas intenções era envolver a família nos processos de aprendizagem das crianças e penso que consegui implementá-la na minha prática pedagógica. Quando surgiu o enfoque nesta problemática, o debruçar sobre este tema levou à projeção de muitas das minhas ações tendo em vista o enriquecimento desta relação escola-família, procurei portanto integrar primordialmente a família na minha prática, considerando-se sempre o agente educativo primário. Analisando todo o percurso que fiz só posso continuar a afirmar que um envolvimento parental que vise a partilha mútua de vivências familiares-escolares só traz benefícios para todos os envolvidos. Trouxe-me benefícios a mim que me senti mais “dentro” das famílias, das suas vivências, e com mais confiança quer na abordagem às próprias famílias quer na relação com as crianças. Para as próprias famílias que se sentiram valorizadas no contexto, sentindo que tinham importância na minha prática e evidentemente para as próprias crianças que se sentiram valorizadas individualmente, por mim, pelas famílias e pelas outras crianças.

Fazendo um balanço final destas semanas de intervenção pedagógica estas revelaram-se da maior importância, pois foram a mobilização de quatro anos de aprendizagens e de implementação dos mais diversos conhecimentos que tenho vindo a adquirir e mais que isso, uma enorme forma de conhecimento.

Em suma estes foram contextos com ótimas características, surpresas muito positivas, desafiantes para mim, através dos quais enriqueci bastante os meus conhecimentos, quer a nível de estratégias de interação com o grupo, do estabelecimento de relações adulto-criança, quer a nível de observação, reflexão da minha ação e adaptação da mesma ao contexto, tornando-a desafiante e significativa para as crianças. Tive a oportunidade de lhes dar o pouco que ainda sei como educadora de infância e muito de mim enquanto pessoa que com eles diariamente foi fazendo conquistas e com eles foi crescendo também.

Pretendo levar comigo todas estas aprendizagens para que num futuro próximo consiga gerir com sucesso um grupo de crianças, inculcando valores de respeito,

cooperação entre todos e acima de tudo observar cuidadosamente cada criança de forma a respeitá-la sempre na minha ação educativa e aplicando estratégias de envolvimento parental para construir uma base sólida nesta relação tão importante e com tantos benefícios para todas as partes envolvidas.

É um processo muito intenso e árduo, mas que vale a pena quando o nosso principal foco neste processo é só um, é a nossa pequena contribuição para a formação destes pequenos seres humanos incríveis que são as crianças.

Referências Bibliográficas

- APEI. (26 de Maio de 2014). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Obtido de Web site de Associação de Profissionais de Educação de Infância: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Araújo, S. B., & Costa, H. (Dezembro de 2010). Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância n°91*, pp. 8-10.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A Criança e o seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. (1992). *Organização do espaço e do tempo no JI*. Lisboa: APEI.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional Vol VIII N°1*, pp. 13-34.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M. A., . . . Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (2003). Os Quatro Pilares da Educação. In J. Delors, *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (pp. 77-88). UNESCO.
- Educação, M. d. (1994). *Jardim de Infância/Família Uma abordagem interactiva*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, B., & Sarmiento, T. (2009). (RE)PENSAR A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 2212-2226.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2001). Participação e não-participação na escola. In L. Lima, *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (pp. 69-92). São Paulo: Cortez Editora.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 142-160). Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A prespetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, L. A. (2008). *Relação Escola-Família: Que olhar quanto à forma de participação*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Portugal, G. (1999). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (Janeiro de 2000). Educação de Bébes em Creche - Prespectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas - GEDEI*, pp. 85 - 106.
- Portugal, G. (2011). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*, pp. 1-16.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá, V. (2000). Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres? *IV Congresso Português de Sociologia*, pp. 1-15.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2009/2010). Escola - Família - Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento, 17-18*, pp. 141-156.
- Stevens, J., Hough, R., & Nurss, J. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761-789). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *ESCOLA E FAMÍLIA - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Web Site do Ministério da Educação, D. G. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Obtido em 15 de Abril de 2013, de Web Site do Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=7&level=1>

Documentos Oficiais das Instituições

Projeto Curricular de Grupo 2013/2014 - Creche

Projeto Curricular de Sala 2013/2014 – II

Projeto Educativo “O direito à educação desde o nascimento” - Creche

Anexos

Anexo A. Caracterização do Grupo de Crianças do Contexto de Creche

Criança	Data de Nascimento	Idade em Setembro 2013	Freq. no berçário no ano anterior
B.	Jun.2011	29 meses	Sim
C.	Nov.2011	21 meses	Não
D.	Ago.2011	25 meses	Sim
I.	Mai.2012	18 meses	Sim
J.	Abril.2012	17 meses	Não
T.	Jun.2011	32 meses	Sim
L. S.	Mar.2012	16 meses	Não
L. V.	Nov.2011	23 meses	Sim
L. G.	Ago.2011	26 meses	Sim
M. P.	Mar.2011	31 meses	Sim
M. Al.	Mar.2012	16 meses	Sim
M. Ca.	Set.2011	25 meses	Sim
M. S.	Mai.2012	18 meses	Sim
M. C.	Mar.2011	31 meses	Sim
M			
N.	Fev.2012	19 meses	Sim
P.	Fev.2012	19 meses	Não
R.	Mar.2012	16 meses	Sim
S.	Out.2011	24 meses	Sim

Tabela 1. Caracterização do Grupo de Crianças do Contexto de Creche

Fonte: Elaboração própria através de dados extraídos do PCG (2013/2014)

Anexo B. Caracterização do Grupo de Crianças do Contexto de JI

Nº	Nome do aluno	Idade	Nº irmãos	Escalão SASE	Deslocação Casa/escola		Saúde e desenvolvimento				
					Km	transp	Visuais	Auditivas	Motoras	Linguagem	Cognitivas
1	LG	6	2	A	0,1	Pé				Sim	Sim
2	DG	5	3	A	0,1	Pé			Sim	Sim	Sim
3	FS	5	1	B	0,1	Pé					
4	LC	5	1	A	0,1	Pé				Sim	
5	LL	5	0	A	0,1	Pé					
6	DN	5	1	B	0,1	Pé				Sim	
7	GJ	5	0	B	0,1	Pé					
8	CP	5	1	C	0,1	Pé	Sim				
9	GS	5	3	A	0,1	Pé					
10	FF	5	0	A	0,5	Carro					
11	JC	4	1	A	0,1	Pé					
12	BE	4	1	C	20	Carro					
13	TM	4	0	B	0,1	Pé					
14	FL	4	2	A	0,1	Pé					
15	FS	4	1	A	0,1	Pé					Sim
16	RS	4	0	A	1	Autoc					
17	BL	4	1	C	0,1	Pé	Sim				
18	DL	4	1	A	2	Autoc			Sim	Sim	Sim
19	MIP	4	0	B	0,1	Pé					
20	AA	3	0	C	1	Carro					

Tabela 2. Caracterização do Grupo de Crianças do Contexto de JI

Fonte: Dados extraídos do PCS (2013/2014)

Anexo C. Profissões e Idades das Famílias das Crianças do Contexto de Creche

Criança	Pai		Mãe	
	Profissão	Idade	Profissão	Idade
B.	Economista	34	Psicóloga	29
C.	Arquiteto	38	Engenheira	35
D.	Informático	37	Advogada	35
I.	Escriturário	41	Bancária	39
J.	Empresário		Advogada	
T.	Controller	42	Advogada	37
L. V.	Político		Diplomata	
L. S.	Webdesigner		Investigadora	
L. G.	Engenheiro Civil	42	Arquiteta	33
M. P.	Economista	39	Economista	36
M. Al.	Bancário	36	Ed. de Infância	30
M. Ca.	Engenheiro Civil	37	Farmacêutica Hospitalar	33
M. S.	Gestor	32	Gestora	29
M. C.	Jornalista	40	Jornalista	
M.				
N.	Gestor Comercial		Professora	
P.	Advogado		Jornalista	
R.	Esp. Informática		Func. Judicial	
S.	Téc. Oficial de Justiça	39	Designer	36

Tabela 3. Profissões e Idades das Famílias das Crianças do Contexto de Creche

Fonte: Elaboração própria através de dados extraídos do PCG (2013/2014)

Anexo D. Habilitações e Profissões das Famílias das Crianças do contexto de JI

Nome do aluno	Pai		Mãe	
	Habilitações	Profissão	Habilitações	Profissão
LG	7º ano	eletricista	6º ano	comércio
DG	4ºano	carpinteiro	iliterário	limpezas
FS	9º ano	estafeta	9º ano	desempregada
LC	10º ano	motorista	6º ano	animadora
LL	s/informação	s/informação	9º ano	desempregada
DN	s/informação	s/informação	9º ano	desempregada
GJ	7º ano	comércio	7º ano	desempregada
CP	4º ano	segurança	licenciada	enfermeira
GS	s/informação	s/informação	9º ano	desempregada
FF	s/informação	s/informação	12º ano	comercio
JC	s/informação	s/informação	s/informação	desempregada
BE	Licenciado	engenheiro	licenciada	docente
TM	8º ano	desempregado	6º ano	desempregada
FL	4º ano	vendedor ambulant	4º ano	vended.ambult
FS	s/informação	comercio	9º ano	desempregada
RS	s/informação	s/informação	12º ano	animadora
BL	12º ano	comércio	7º ano	animadora
DL	s/informação	s/informação	12º ano	comercio
MIP	10º ano	pedreiro	6º ano	limpezas
AA	Licenciatura	comercio	mestrado	psicóloga

Tabela 4. Habilitações e Profissões das Famílias das Crianças do contexto de JI

Fonte: Dados extraídos do PCS (2013/2014)

Anexo E. Planta da Sala de atividades do Contexto de Creche



Figura 1. Planta da Sala de atividades do Contexto de Creche

Fonte: Elaboração própria através de dados recolhidos através de observação

Anexo F. Planta da Sala de atividades contexto JI

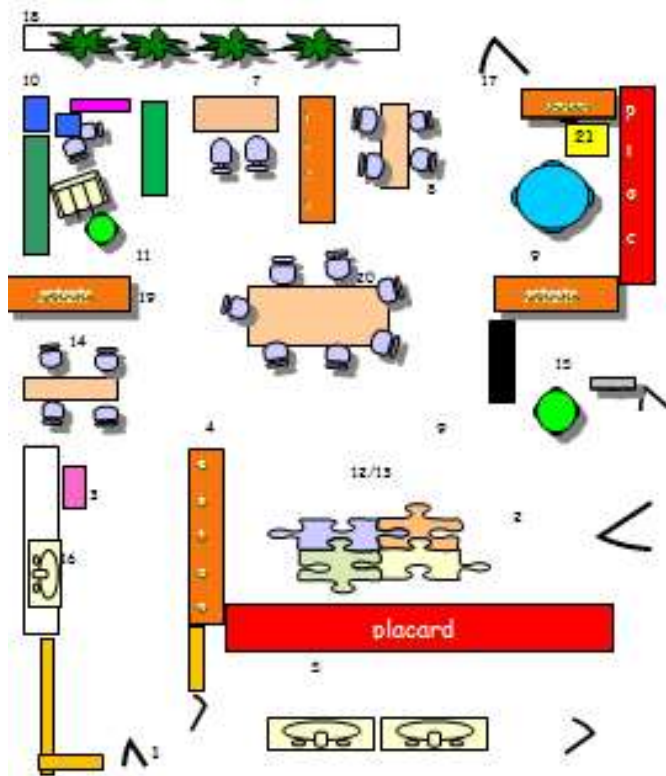


Figura 2. Planta da Sala de atividades contexto JI

Legenda da Figura 2

1. Porta de Entrada (acesso ao espaço de cabides das crianças)
2. Porta de Acesso à Sala 1
3. Cavalete de Pintura (Área da Pintura)
4. Estante (onde se colocam as folhas brancas, o rádio, os Cd, a plasticina e outros materiais plásticos)
5. W.C (casa de banho da sala)
6. Arrecadação da Sala 2
7. Área da Escrita
8. Área da Matemática
9. Área dos jogos de mesa e suporte para dossiers dos alunos
10. Área do Computador
11. Biblioteca
12. Área das atividades de grande grupo e que se converte na área das construções
13. Área da garagem e das construções
14. Área de atividades plásticas/representação criativa

15. Área do Faz de Conta (cama, baús de arrumação, frigorífico, mesa, dois armários)
16. Bancada, lava loiça
17. Porta de saída para o exterior (recreio)
18. Janelas
19. Área da ciência
20. Área de suporte para trabalho em pequenos grupos
21. Pilha de 20 arquivadores individualizados para cada criança arquivar os seus trabalhos

Fonte: Dados extraídos do PCS (2013/2014)

Anexo G. Rotina diária do contexto de Creche

A Rotina da Sala	
8.00 – 9.30	Acolhimento
9.30 – 10.00	Acolhimento na Sala, com a educadora (cantam-se canções, contam-se histórias, lengalengas, entre outras atividade)
10.00 – 11.15	Atividades Livres/ Orientadas de acordo com a agenda (Segunda - Recreio; Terça - Ex. Musical; Quarta - Ex. Motora; Quinta - Atividade livre/orientada; Sexta - Culinária)
11.15 – 13.00	Higiene/ Almoço/ Higiene
13.00 - 15.00	Sesta
15.00 – 16.30	Higiene/ Lanche/ Higiene
16.30 – 17.00	Atividades Livres/ Orientadas
17.00	Reforço
17.10 – 19.30	Brincadeira Livre/ Saída

Tabela 5. Rotina diária do contexto de Creche

Fonte: Dados extraídos do PCG (2013/2014)

Anexo H. Rotina Semanal do Contexto de JI

	HORAS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã	8:00h-9h	- Prolongamento de horário (componente de apoio à família)	- Prolongamento de horário (componente de apoio à família)	- Prolongamento de horário (componente de apoio à família)	- Prolongamento de horário (componente de apoio à família)	-Prolongamento de horário (componente de apoio à família)
	9h-9h30h	-Acolhimento/Tempo de planeamento	-Acolhimento/Tempo de planeamento	-Acolhimento/Tempo de planeamento	-Acolhimento/Tempo de planeamento	-Acolhimento
	9:30h-10h	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar
	10h-11:00h	Atividades orientadas/ Atividades livres -	Atividades orientadas/ atividades livres- Histórias da matemática	Atividades orientadas/ atividades livres – atividades de experiências científicas, de culinária, técnicas específicas de plástica	Atividades orientadas/ atividades livres - Atividades de expressão musical	Conselho Semanal
	11h-11:15h	- Atividades de arrumação da sala	- Atividades de arrumação da sala	- Atividades de arrumação da sala	- Atividades de arrumação da sala	Atividades de arrumação da sala
	11:15h-11:30h	-Recreio/Higiene	Recreio/Higiene	Recreio/Higiene	Recreio/Higiene	Recreio/Higiene
	12h-13h	-Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Tarde	13.00h-13.30h	Hora da História /planeamento (sala 1 e sala 2)	Atividades de Expressão Motora no ginásio ou ao ar livre	Hora da História /planeamento (sala 1 e sala 2)	Hora da História /planeamento (sala 1, sala 2 e sala 3)	Hora da História Partilha de atividades inter turmas
	13.30h-14:30h	- Atividades livres e/ou orientadas		Atividades livres e/ou orientadas/	Atividades orientadas/ atividades livres	Arrumação da sala/Organização semanal dos trabalhos nos dossiers, capas
	14:30h-15h	- Arrumação dos espaços e reunião/diário da turma e comunicações	- Arrumação dos espaços e reunião/diário da turma e comunicações	- Arrumação dos espaços e reunião/diário da turma e comunicações	- Arrumação dos espaços e reunião/diário da turma e comunicações	
	15h-18.30h	Prolongamento de horário (AAAF)	Prolongamento de horário (AAAF)	Prolongamento de horário (AAAF)	Prolongamento de horário (AAAF)	Prolongamento de horário (AAAF)

Tabela 6. Rotina Semanal do Contexto de JI

Fonte: Dados extraídos do PCS (2013/2014)

Anexo I. Questionário realizado às famílias

QUESTIONÁRIO

Olá Pais, no âmbito de um processo investigativo e para melhorar a minha ação pedagógica gostaria que me respondessem a algumas questões. Estes dados serão apenas utilizados para trabalho académico.

1. Considera importante participar na educação formal (JI) do seu filho? Porquê?

Sim__ Não__

2. De que forma participa na educação do seu filho, em contexto de jardim de infância?

3. Que informação tem sobre as vivências e experiências que ocorrem diariamente no JI? Como lhe é comunicada essa informação?

4. Considera-se informado sobre as aprendizagens que o seu filho realiza no jardim de infância?

Sim __ Não__

5. Acha que poderia estar mais envolvido nas vivências do jardim de infância? Se sim, como? O que gostaria de fazer?

Sim__ Não__

Obrigada pelo tempo e pela atenção!

A estagiária

Anexo J. Informação da minha presença às famílias do contexto de Creche

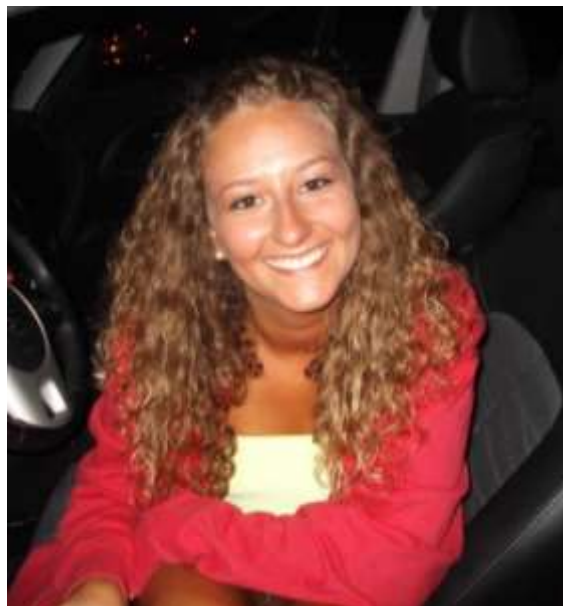
Olá Pais

O meu nome é Rita Moita, sou aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa e no âmbito do meu estágio de prática profissional estarei a acompanhar os vossos filhos de 6 a 31 de Janeiro do ano de 2014.

Lisboa, Janeiro de 2014

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária



Fonte: Elaboração Própria

Anexo K. Informação às famílias do contexto de Creche apelando à sua participação

Olá Pais

Na nossa sala estamos agora a descobrir os **ANIMAIS!** Já conseguimos conhecer alguns e também gostaríamos de conhecer novos.

Será que nos podem ajudar trazendo algumas imagens em formato A4?

Estas podem ser dos nossos animais preferidos, daqueles que temos em casa, daqueles que temos medo, outros que queremos conhecer melhor, etc.

Aproveitem este fim de semana para nos dar uma pequena ajudinha e assim na próxima semana podemos partilhar as novas descobertas com os nossos amigos.

Obrigada pela vossa atenção e colaboração!

Fonte: Elaboração Própria

Anexo L. Documentos elaborados para os Portfólios Individuais das Crianças do Contexto de Creche

Atividade Culinária – dia 10 de Janeiro

Biscoitos de Manteiga com formas de animais

Ingredientes:

	500g
	200g
	200g
	2

Materiais:



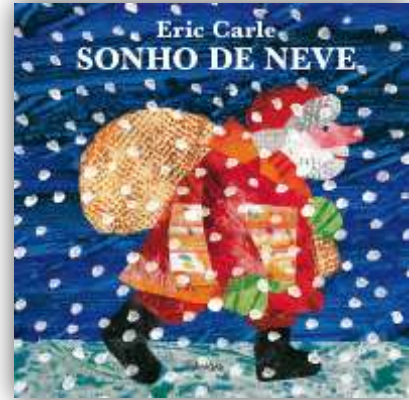
Modo de preparação:

Misturar bem o açúcar com a margarina. Adicionar os ovos 1 a 1 e mexer até obter um creme fofo. De seguida juntar a farinha de uma só vez. Estender a massa com o rolo de cozinha até ficar com cerca de 1/2 cm de espessura. Por fim cortar com as formas de animais ou outras. Levar a cozer em forno pré-aquecido cerca de 10/15 min.

(Foto)

A neve chegou à nossa sala! – 21 de Janeiro

Depois de ouvirmos contar a história “Sonho de Neve” e descobrirmos a neve, ela apareceu mesmo na nossa sala.



Estivemos a mexer em neve artificial e pudemos apurar os nossos sentidos, foi muito divertido! Explorámo-la com as nossas mãos, sentido a sua textura e a nossa curiosidade também nos levou a experimentar o seu sabor.

Aqui fica o registo desta nova descoberta!

(foto)

O Inverno chegou e com ele trouxe o Frio!

- 23 de Janeiro -



Com as baixas temperaturas que se fazem sentir fora da nossa sala é preciso protegemo-nos! Hoje estivemos a descobrir alguns materiais que nos podem ajudar a aquecer e proteger do frio do Inverno.



Reunimo-nos em grade grupo, numa atividade conjunta com a sala da Mónica e fomos descobrindo numa cesta mágica os vários materiais que podemos usar nesta época do ano!

Foi uma descoberta interessante e repleta de boas-disposição em que pudemos experimentar gorros, luvas, cachecóis, boinas, mexer em gelo, em tangerinas, entre outras coisas!

(Foto)

O mês de Janeiro na nossa sala...

No início deste mês recebemos na nossa sala a Rita, que veio estagiar connosco!

O nosso interesse despertou-nos para a descoberta dos Animais e sendo assim, ouvimos várias histórias relacionadas com este tema, vimos vários animais através de imagens reais e também pintámos desenhos de animais explorando tinta com as mãos.

Com a ajuda dos nossos pais pesquisámos imagens de animais e depois partilhámo-las com os nossos amigos.

Depois de ouvirmos a história “Viva o Peixinho!” fizemos peixes através do decalque da nossa mão e colocámo-los num aquário com algas pintado por nós. Este aquário foi depois exposto no hall de entrada da nossa escola para que todos pudessem ver!!

Fizemos um divertido Jogo no ginásio onde nos pudemos deslocar de várias formas, tal como os animais se deslocam, gatinhámos, pulámos, rastejámos entre outros tipos de deslocações de animais.

O coelho Alberto também veio fazer uma visita à nossa sala, adorámos vê-lo mais de perto, puder tocar-lhe e sentir o seu pêlo fofinho. Não tivemos medo nenhum de nos aproximar dele!!

Chegou também à nossa sala uma caixa cheia de vários animais, de várias texturas, que adorámos explorar nas nossas brincadeiras diárias.

Como o frio também se fez sentir ao longo deste mês, ouvimos várias histórias relacionadas com o Inverno, a “neve” chegou à nossa sala e pudemos explorá-la com as nossas mãos.

Estivemos a descobri uma Caixa Mágica cheia de materiais do Inverno, em conjunto com a sala da Mónica, onde pudemos experimentar luvas, cachecóis, gorros, mexer em gelo e entre outras coisas.

A chuva foi característica deste mês e como tal criámo-la na nossa sala, fizemos duas nuvens com algodão e gotas de água caindo delas, simbolizando estas a chuva que cai lá do céu.

Ao longo do mês realizámos várias atividades de culinária onde adorámos experimentar vários alimentos e percebemos que somos cada vez mais autónomos.

A Rita adorou estar durante este mês connosco e nós recebemo-la muito bem!

Fonte: Elaboração Própria

Anexo M. Informação da minha presença às famílias do contexto de JI

Olá Pais

O meu nome é Rita Moita, sou aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa e no âmbito do meu estágio de prática profissional estarei a acompanhar os vossos filhos até ao final do mês de Maio do ano de 2014.

Conto com a vossa colaboração e participação neste processo e irei partilhar convosco as novas descobertas, feitas pelos vossos filhos, ao longo dos próximos meses.

Com os melhores cumprimentos,



A estagiária

Fonte: Elaboração própria

Anexo N. Informação aos pais apelando à participação no projeto

Olá Pais

Queríamos informar-vos que iniciámos um novo projeto: **“DE ONDE VEM O FIAMBRE?”**

Como tudo começou:

Este surgiu quando o T.M. nos mostrou uma bolota e começamos a falar dos animais que comiam bolotas. Falámos do esquilo, mas não nos conseguimos lembrar de mais... Para nos ajudar a pensar em mais animais perguntáramos: De onde vem o fiambre? Esta pergunta fez-nos pensar, começamos a olhar uns para os outros e não sabíamos ao certo a resposta... Sabemos que comemos fiambre, mas e de onde será que ele vem?

Gostaríamos de pedir a vossa ajuda para que no próximo fim de semana **pesquisem connosco informações** para podermos trazer para a escola e partilhar as descobertas com os amigos. Pode ser um desenho, uma frase, um livro, uma embalagem, uma imagem... O que quisermos!

Contamos com a vossa ajuda!

Obrigado

Fonte: Elaboração própria

Anexo O. Pesquisas e produções elaboradas pelas famílias



Figura 3. Pesquisas e produções elaboradas pelas famílias



Figura 4. Pesquisas e produções elaboradas pelas famílias



Figura 5. Pesquisas e produções elaboradas pelas famílias

Fonte: Registos fotográficos próprios a partir das produções elaboradas pelas famílias

Anexo P. O caderno do Fox



Figura 6. Capa do Caderno da mascote

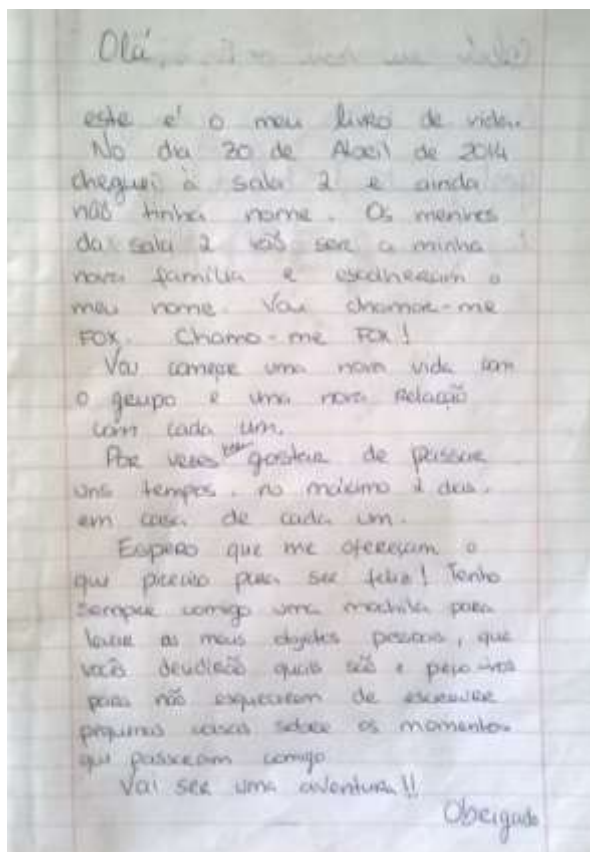


Figura 7. Carta de Apresentação do Fox

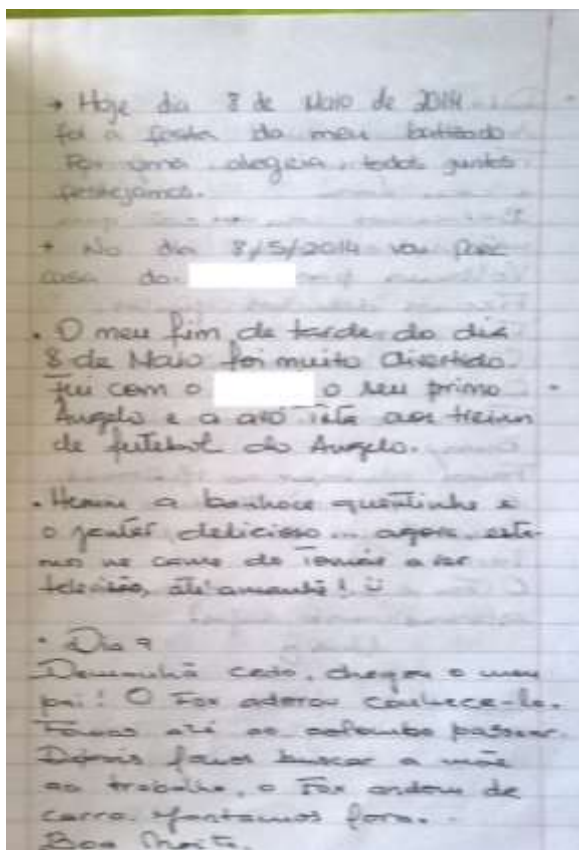


Figura 8. Registos das famílias no caderno

Fonte: Registos fotográficos próprios a partir das produções elaboradas pelas famílias

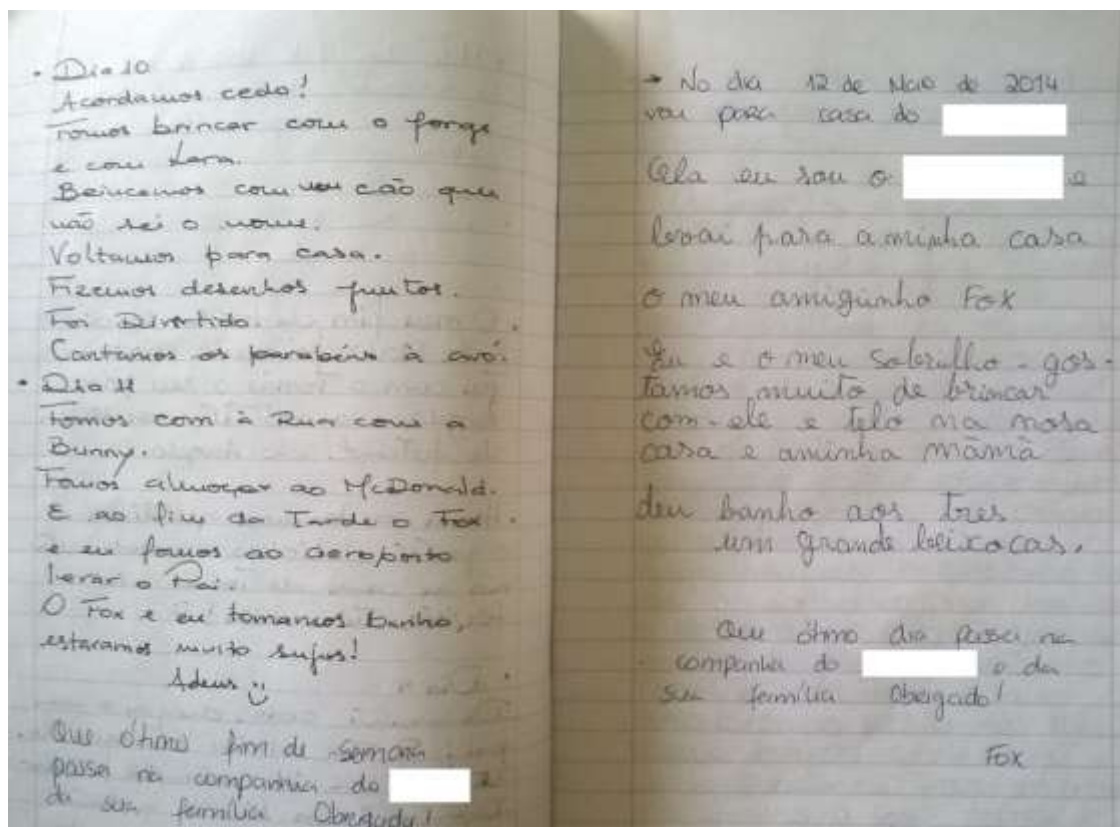


Figura 9. Registos das famílias no caderno

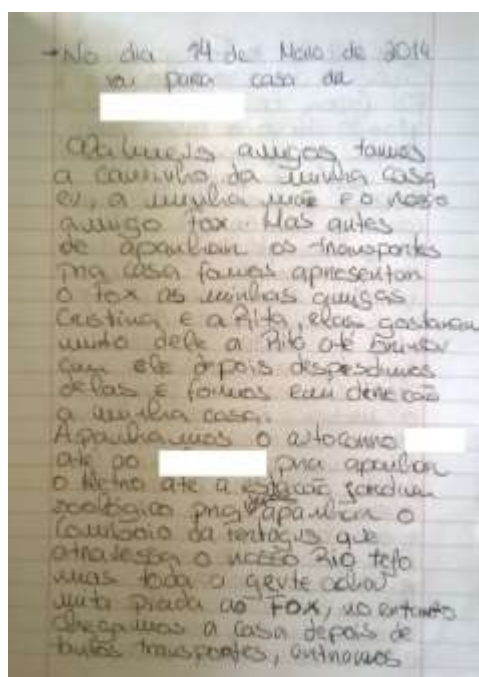


Figura 10. Registos das famílias no caderno



Figura 11. Registos das famílias no caderno

Fonte: Registos fotográficos próprios a partir das produções elaboradas pelas famílias

Anexo Q. Zonas das alturas das crianças



Figura 12. Zona das alturas das crianças, com os post-its elaborados pelas famílias



Figura 13. Zona das alturas das crianças, com os post-its elaborados pelas famílias

Fonte: Registos fotográficos próprios a partir das produções elaboradas pelas famílias

Anexo R. Participação das famílias na festa de finalistas



Figura 14. Ensaios dos pais para preparar o teatro



Figura 15. Apresentação do teatro feito pelos pais, na festa de finalistas

Fonte: Registos fotográficos próprios

Anexo S. Divulgação de trabalhos desenvolvidos com as crianças para pais/comunidade educativa



Figura 16. Trabalhos de expressão plástica no âmbito da atividade de exploração da obra “Caretas” de Joan Miró



Figura 17. Produções elaboradas no âmbito da leitura da história “Coração de Mãe”

Fonte: Registos fotográficos próprios a partir das produções elaboradas pelas crianças

Anexo T. Divulgação aos pais de vivências relatadas pelas crianças no diário de grupo

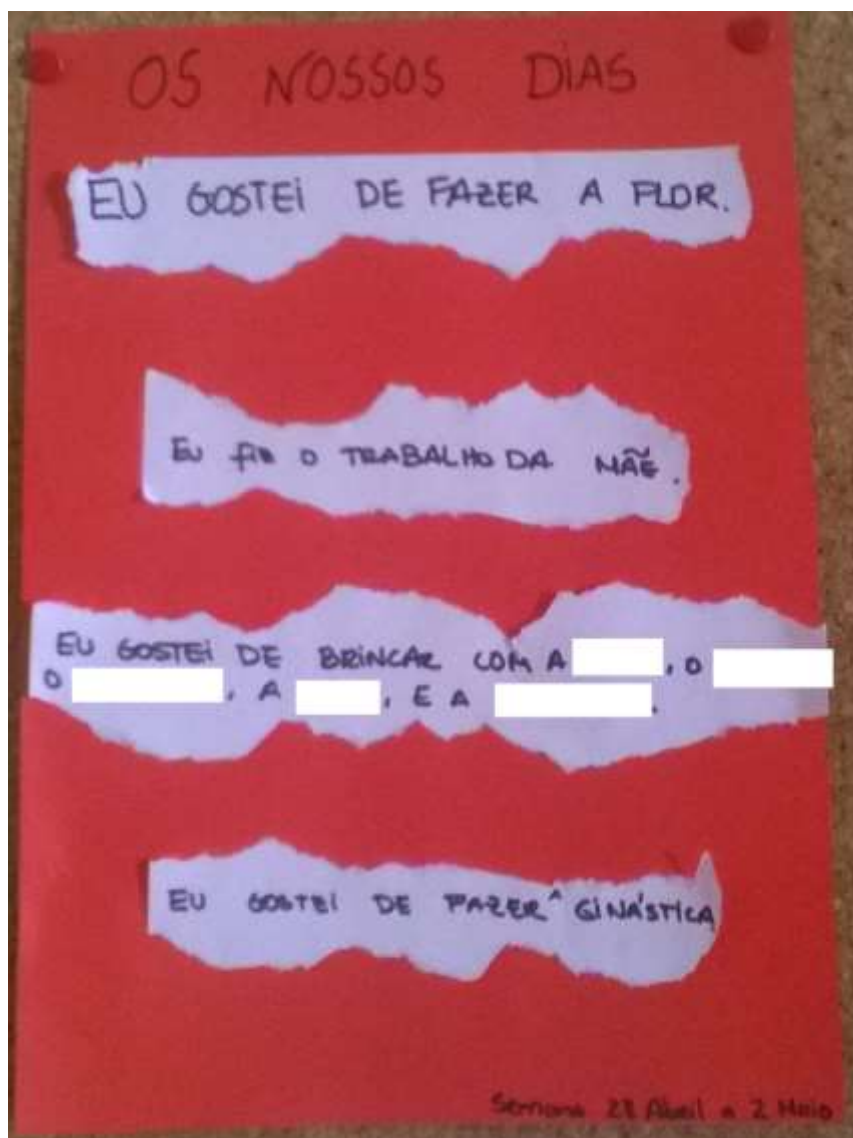


Figura 18. Divulgação aos pais de vivências relatadas pelas crianças no diário de grupo

Fonte: Elaboração própria através de frases retiradas do diário de grupo