A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA SALA DE ATIVIDADES

Marta Loureiro Castel-Branco

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA SALA DE ATIVIDADES

Marta Loureiro Castel-Branco

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste processo, que hoje termina, foram muitos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram ao nível académico, pessoal e profissional e por isso, sinto que o meu agradecimento deve ser espelhado nesta página.

Obrigada, pai, por depois de alguma discórdia aceitares e apoiares esta escolha. Obrigada mãe, por me ajudares neste mundo da educação. Obrigada, ao irmão, tios e primos que pedem conselhos de educação e me incentivam a continuar.

Obrigada, Gui, por teres confiado em mim quando apostei neste curso, por me relembrares todas as minhas capacidades, por aguentares e me apoiares nos momentos menos fáceis deste curso, por me ouvires e "mimares" quando mais preciso, e por releres todos os trabalhos destes últimos 5 anos!

Obrigada, Marta, Rita, Priscila e Filipa! Por me mostrarem que este era um caminho de grupo e o tornarem mais divertido e alegre. Por todas as horas passadas na ESE a treinar ou ao computador a escrever!

Obrigada, à Catarina, à Andreia e às crianças do Bilene e Manhiça, por me acompanharem durante 2 meses e me fazerem acreditar que a minha vida passará por lá voltar e ser educadora daqueles rostos, que agora tem um nome!

Obrigada ao grupo da MarCha que diariamente me cuida espiritual e emocionalmente. Pelos desabafos, abraços, partilhas e (re)encontros.

Obrigada a ti Mariana Moreno, por todos os dias olhares para mim com um olhar de ternura e orgulho desta "senhora educadora"!

Obrigada, professor Tiago Almeida, por me ter acompanhado e apoiado neste mestrado, e por acreditar em mim e nas minhas capacidades.

Obrigada, educadoras Marta e Mafalda, por todo o apoio, valores, atitudes e ensinamentos que me transmitiram! Por me escutarem e me integrarem no vosso "ninho" tão bem! Fizeram de mim melhor pessoa e futura profissional.

Paulino, guardo este canto para ti! Para te agradecer tudo o que fizeste por mim, por me ensinares a ser feliz, pelas boleias, pelas brigas. Por ser uma sortuda de te considerar um melhor amigo. Espero que estejas orgulhoso de mim!

A todos vocês, o meu OBRIGADA mais sincero!

RESUMO

O presente trabalho procura analisar o percurso concretizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), incluído no plano de estudos para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, e reflete todo o trabalho desenvolvido ao longo desse período. Desta feita, este estudo contempla duas dimensões: (i) a descrição e análise do trabalho realizado entre os dias 7 de outubro de 2019 e 24 de janeiro do corrente ano, numa instituição privada do concelho de Lisboa, na valência de Jardim de infância (JI), com um grupo de 25 crianças de 4 anos de idade; e (ii) a componente investigativa e reflexiva, que resultou de uma observação e vivência do contexto socioeducativo onde estive inserida, centrada nas expectativas que educadora e famílias têm em relação à participação das segundas na sala de atividades. Esta temática procurou, também, sensibilizar tanto a equipa educativa, como as famílias para a valorização das suas interações nos mais diversos momentos da educação formal dos seus educandos. Desta forma, apresento meu estudo de caso de natureza mista – **A participação das famílias na sala de atividades**. Esta temática surge por considerar fundamental, tal como expresso por Silva et Al. (2016) e Folque et Al. (2018), que a participação e envolvimento das famílias não era tão acentuado como desejaria que fosse. Para além do interesse pessoal, no decorrer do estágio pude vivenciar que as crianças partilhavam em casa atividades da escolar.

Todos os resultados desta investigação foram obtidos através de quatro técnicas distintas: observação direta (registando as ocorrências em notas de campo); consulta documental; aplicação de questionário às famílias das crianças da sala; e, finalmente, a realização de uma entrevista à educadora cooperante. A utilização destas técnicas em simultâneo procurava permitir uma triangulação dos dados obtidos. A análise dos dados obtidos em prol desta permite concluir que, apesar de podermos considerar estas famílias algo participativas, esta participação é sobretudo motivada pela resposta a pedidos da educadora/instituição e raramente se sucede em atividades de sala e/ou iniciativas propostas pela própria família. Destaco, ainda, que ao invés do pensado inicialmente, esta participação não é condicionada somente pela conciliação entre horário laboral e escolar. Apesar disso, existe um esforço por parte da educadora cooperante para incluir mais as famílias nas atividades de sala, será um começo?

No quarto capítulo é realizada uma análise e reflexão de todo o meu percurso académico e de prática profissional, que influenciaram a construção da minha

profissionalidade e crescimento pessoal enquanto educadora estagiária. Por último, serão expostas as considerações finais decorrentes deste trabalho.

Palavras-chave: Jardim de Infância, Famílias, Escola, Participação

ABSTRACT

The present research work seeks to analyze the work carried out in the scope of Supervised Professional Practice II (PPS II) course, included in the study plan for the Master's degree in Pre-School Education, and shows all the work performed in the same period. Thus, this study contemplates two dimensions: (i) a description and analysis of all the work carried out between the 7th of October 2019 and the 24th of January this year, in a private institution in the municipality of Lisbon, in the valence of PreSchool (JI), with a group of 25 homogeneous 4-year-old children; and (ii) a research and reflection component, which results from observation and experience of the socio-educational context in which this group is inserted, centered around the expectations that educators and families hold in relation to the participation of the latter in the class's activities. This theme also seeks to raise awareness to both the educational team and the families to value of family interactions in diverse moments of the formal education of their students. In this context, I present my qualitative case study – **Family participation in the Activity Room**. This research topic is driven by the recognition, as stated by Silva et Al. (2016) and Folque et Al. (2018), that family participation and engagement in school's activities are not as frequent as I would desire. Beyond my own personal interest, during my internship I had the opportunity of realizing that children often talk about school activities at home.

All the results of this investigation were gathered using four different techniques: direct observation (field notes mobilization); document consultation; application of a questionnaire to the families of the children in the room; and, finally, an interview with the cooperating educator. The analysis of the data obtained in the research process in question leads me to consider that, although we can consider these families as somewhat participative, this is the most frequently motivated by requests from the educators / institutions and rarely in activities and / or motivated by the families themselves. I also emphasize that, unlike I initially supposed, this lack of participation is not driven only by the reconciliation between working and school hours. Despite this, there is an effort on the part of the cooperating educator to include more and more the families in the activities of the classroom. Is it a start?

In the fourth chapter, an analysis and reflection is presented on my entire academic and professional practice, which influences the construction of my

professionalism and personal growth as an intern educator. Finally, they will be exposed as final considerations after this work.

Keywords: Kindergarten, Families, School, Participation

ÍNDICE GERAL

1. Introdução 1

2. Caracterização Para A Ação 4

2.1. O Meio E O Contexto Socioeducativo 5

2.2. Caracterização Do Estabelecimento 7

2.2.1 Condições Estruturais 7

2.2.2. Condições Organizacionais 7

2.3. A Equipa E O Ambiente Educativo 8

2.3.1. As Rotinas 11

2.4. As Crianças Da Sala Azul 13

2.5. As Famílias 17

3. Análise Reflexiva Para A Ação 19

3.1. Princípios, Valores Psicopedagógicos E Intenções Para A Ação... 20

3.3. Avaliação Da Concretização Das Intenções 22

3.3.1. ... Com A Equipa Educativa 23

3.3.2. ... Com As Famílias 25

3.3.3. ... Com As Crianças Da Sala Azul 26

4. A Participação Das Famílias Em Jardim De Infância 30

4.1. Identificação E Fundamentação Da Problemática 30

4.2. Revisão De Literatura 32

4.3. Roteiro Ético E Metodológico 37

4.3.1. Roteiro Ético 39

4.4. Apresentação E Discussão De Dados 39

4.4.1. Questionário Às Famílias 40

4.4.2. Entrevista À Educadora Cooperante 47

4.4.3. A Minha Observação 50

4.4.4. Discussão De Dados 52

5. Construção Da Profissionalidade 56

6. Considerações Finais 62

7. Referências 66

Anexos..... 70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Participação em atividades realizadas na instituição, desde o início do ano letivo 41
Figura 2 Grau de satisfação dos inquiridos, referente à participação em atividade de JI 42
Figura 3 Disponibilidade para uma participação mais ativa das famílias 43
Figura 4 Importância atribuída 44
Figura 5 Participação preferencial das famílias 45
Figura 6 Dificuldades sentidas à participação em contexto de sala de atividades 46

Figura A1 Planta da Sala Azul 10603
Figura A2 Organização geral do espaço (registo visual, fonte própria) 104
Figura A3 Área dos cabides (registo visual, fonte própria) 104
Figura A4Área dos jogos (registo visual, fonte própria) 105
Figura A5 Quadro de giz e Área da biblioteca (registo visual, fonte própria) 105
Figura A6 Área das Artes Plásticas (registo visual, fonte própria) 10706
Figura A7 Área do Faz de Conta (registo visual, fonte própria) 10706
Figura A8 Arrumações - gavetas individuais (registo visual, fonte própria) 107
Figura A9 Área da Garagem (registo visual, fonte própria) 14807
Figura A10 Relação de parentesco com a criança 14545
Figura A11 Idade dos inquiridos 14545
Figura A12 Habilitações literárias dos inquiridos 14646
Figura A13 Número de filhos dos inquiridos 14648

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Intenções para a ação com a equipa educativa, as famílias e as crianças. . 21
Tabela2 Análise categorial da entrevista à educadora 48
Tabela 3 Análise categorial de notas de campo 50

Tabela A1 Dia tipo na Sala de Jardim de Infância 101

INDÍCE DE ANEXOS

Anexo A – Portefólio Da Prática Profissional Supervisionada Ii 1

Reflexão Inicial 1

1º Semana De Observação- 7 A 11 De Outubro 2019 2

Reflexão: O Tempo Em Jardim De Infância 8

2º Semana De Observação- 14 A 18 De Outubro 2019 10

Reflexão: Uma Semana De Gestão Do Grupo 16

3ª Semana De Observação- 21 A 25 De Outubro 2019 18

Reflexão: "V, Arruma Os Carros Porque O Professor Te Pôs De Castigo" (Nc Semana 3, Nº26) 24

4ª Semana De Observação- 28 A 31 De Outubro 2019 25

Reflexão: A Importância Das Famílias Neste Jardim De Infância 32

5ª Semana De Observação- 4 A 8 De Novembro 2019 34

Reflexão: A Metodologia De Trabalho De Projeto: Um Desafio 42

Proposta De Exploração: "Vamos Ler, A Lagarta Comilona!" 44

Proposta De Exploração: "Aprendo A Recontar..." 45

Proposta De Exploração: "As Frutas E Os Legumes Da Área Do Faz De Conta" 47

6º Semana De Observação- 11 A 15 De Novembro 2019 50

Reflexão: O Desenvolvimento Da Autonomia Numa Sala De Jardim De Infância 61

Proposta De Exploração: "A Lenda De São Martinho" 63

Proposta De Exploração: "Como Podemos Fazer Massa?" 65

Proposta De Exploração: "Vamos Fazer Massa!" 66

7ª Semana De Observação- 18 A 22 De Novembro 2019 69

Reflexão: O Direito De Participação Das Crianças 74

8ª Semana De Observação- 25 A 29 De Novembro 2019 76

Reflexão: "O Fm Vai Buscar O Livro Que Trouxe De Casa E Pede Que Leia Para O Grupo": A Importância Da Leitura Em Ji 78

9ª Semana De Observação- 2 A 6 De Dezembro 2019 80

10ª Semana De Observação- 9 A 13 De Dezembro 2019 80

11ª Semana De Observação- 16 A 17 De Dezembro 2019 82
Reflexão: O Natal Na Instituição 83
12ª Semana De Observação- 6 A 10 De Janeiro 2020 86
Reflexâo: A Metodologia De Trabalho De Projeto E O Tipo Educadora Que Quero Ser... 90
Proposta De Exploração: “A História Do Natal 92
13ª Semana De Observação: 13 A 17 De Janeiro 2020 94
Reflexão: No Final Da 13ª Semana De Pps, Que Tipo De Educadora Sou Eu? .. 97
Proposta De Exploração: “Vamos Fazer Bolo Rei 99
Anexo B. Dia Tipo Na Sala De Jardim De Infância (Rotina) 101
Anexo C. Planta Da Sala Azul 103
Anexo D. Organização Do Espaço (Registos Visuais) 104
Anexo E. Consentimento Informado Para Os/As Encarregados/As De Educação 108
Anexo F. Roteiro Ético Para Uma Prática Profissional Supervisionada Eticamente Situada 109
Anexo G. Quadro Da Entrevista 119
Anexo H, Transcrição Da Entrevista À Educadora Cooperante 123
Anexo I. Análise Da Entrevista 135
Anexo J. A Participação Das Famílias Da Sala Azul 141
Anexo K. Gráficos Refere À Caracterização Os Participantes Dos Questionários Aplicados 145
Anexo L. Portefólio Individual Da Mari 151

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI – Associação Portuguesa de Educadores de Infância

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NC – Nota de Campo

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

|' '' ' | ' ''

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI) contempla as componentes prática e teórica, tendo ocorrido entre 7 de outubro de 2019 até 24 de janeiro de 2020, na sala azul de um estabelecimento inserido na rede privada. Trata-se de uma instituição de ensino particular e cooperativo, com fins lucrativos, situada na freguesia de São Domingos de Benfica. A componente prática da PPS caracteriza-se por uma intervenção educativa num contexto real, e por uma componente teórica da qual este relatório faz parte.

Pegando numa frase que me acompanha desde que iniciei este processo de mestrado: "Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender." (Freire, 1997). Esta é a postura que tento adotar ao longo do meu processo de estágio. Estar disposta a ensinar e aprender comigo, com a equipa educativa e, sobretudo, com as crianças. Motiva-me o desafio, a novidade, o carinho e afetos. Tudo isto encontrei ao longo do meu processo de PPS I e PPS II. Chego ao final desta etapa consciente de que ultrapassei a minha maior fragilidade na PPS I, assumir o papel de educadora na presença da mesma. Ainda assim, considero que a profissionalidade docente é algo que está em constante construção e que deve ter por base uma aprendizagem e reflexão sistemáticas e constantes definir não só, intencionalidades pedagógicas, mas também me definir enquanto educadora de infância.

Assim, este trabalho tem como objetivo espelhar o desenvolvimento de todo o processo de intervenção e investigação. Por conseguinte, pretende-se, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que se construa um documento que evidencie e fundamente a intencionalidade pedagógica, a consolidação de saberes, o desenvolvimento de competências e atitudes que concorram para a construção de uma identidade pessoal assente na observação, reflexão e avaliação, apresentando, também, o trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Concomitantemente, é expectável que se desenvolva uma investigação, visando a construção e demonstração de uma atitude investigativa. Neste sentido, todo o relatório tem como principal objetivo **relacionar a vivência, enquanto estagiária, do envolvimento das famílias no contexto educativo, com as expectativas da educadora e das famílias em relação a esta temática.**

Neste sentido, procurarei refletir sobre a intervenção no contexto de JI, de forma a evidenciar saberes, competências e atitudes da prática, através de um olhar crítico

sobre o trabalho desenvolvido com as crianças e a restante comunidade educativa, bem como a temática subjacente ao mesmo.

Finalmente, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais, onde reflito acerca das aprendizagens adquiridas e do contributo da PPS para a construção da minha identidade profissional. Uma educadora que trabalha na base do afeto, da confiança e do exemplo. Que deseja ouvir todas as crianças do seu grupo, e ser capaz de alterar o planificado para satisfazer as suas necessidades. Como educadora, espero que cada criança e familiar me recordem com carinho e saudade. E, sobretudo, que me vejam com uma ajuda em qualquer altura e fase da vida.

Por conseguinte, o presente escrito encontra-se organizado em cinco capítulos, tal como previsto nas normas de elaboração de trabalhos académicos: (i) caracterização para a ação: elaboração de uma caracterização detalhada do contexto socioeducativo da PPS; (ii) análise reflexiva da intervenção em JI: descrição e avaliação das intenções definidas para a minha ação e autoavaliação do processo interventivo; (iii) investigação em JI: apresentação do processo investigativo, a definição e fundamentação atualizada e adequada da problemática escolhida, definindo as opções metodológicas e éticas tidas em conta durante o processo e, por último, apresentando e analisando os dados recolhidos; (iv) construção da profissionalidade: análise reflexiva e processual do percurso realizado ao longo da PPS em creche e em JI, evidenciado uma dimensão individual e coletiva quanto à construção da profissionalidade de educadora de infância; e, finalmente (v) consideração finais: balanço final das aprendizagens realizadas.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

|' '' ' | ' ''

Neste capítulo irá ser feita uma breve caracterização do contexto socioeducativo onde a PPS II foi realizada, assim como do meio onde este se insere. Dentro da mesma ótica será apresentada uma breve caracterização do ambiente educativo do grupo de crianças com quem tive o privilégio de vivenciar estes três meses, e das suas famílias.

2.1. O meio e o contexto socioeducativo

Foi em 1947 que a instituição foi criada, com o objetivo de se criar uma nova escola de ensino particular em Portugal. Em setembro desse mesmo ano, é alugado um prédio no centro de Lisboa que serviria de primeiro espaço de ensino. Mas, em poucos anos, o espaço tornou-se insuficiente para a procura, levando à mudança para um palacete no ano de 1953.

Atualmente, e desde 1989, a instituição localiza-se no concelho de Lisboa, freguesia de São Domingos de Benfica. Esta zona é residência de uma população de classe média e é bastante acessível através de transportes públicos (metro e autocarros): "Alvo de um constante aumento demográfico, a área de Benfica vê chegar no século XIX os transportes públicos e uma acentuada expansão das vias de ligação ao centro da cidade" (Junta de Freguesia , 2018).

"Dada a sua situação geográfica que lhe confere a característica de área de expansão de Lisboa, foi uma das freguesias que mais cresceu desde a década de 60. A exceção vai para os últimos 10 anos, em que tem registado um decréscimo nos seus habitantes e um envelhecimento acentuado da população residente" (Projeto Educativo, 2018). A freguesia dispõe de uma boa rede viária e grande variedade de meios de transporte: autocarros, comboio e metropolitano. Harmoniza, ainda, estabelecimentos de ensino públicos e privados que contemplo todas as valências de ensino, espaço de acesso à cultura como bibliotecas, museus ou edifícios históricos. Espaços religioso e de saúde público e privado, bem como de locais de desporto e lazer tais como a Mata, inserida no Parque Florestal de Monsanto ou o Jardim Zoológico de Lisboa. Infelizmente, ao longo do tempo de estágio, não me foi possível observar nenhuma saída a algum espaço ao redor da instituição.

Nas palavras do fundador da instituição, "Educar uma criança é, pois, desvendar-lhe o seu nobre e sublime destino e oferecer-lhe os meios para atingi-lo. Numa palavra, educar uma criança é fazer dela um bom cristão e um virtuoso cidadão." Esta última frase remete-nos, então, para o lema da instituição, que procura, através da sua missão educativa não só educar na qualidade, inovação, diferença e em comunidade, mas

também na espiritualidade, um dos seus pilares (Projeto Educativo, 2018). No período em que realizei a PPS II, pude vivenciar alguns momentos da vida Católica como a Eucaristia de Natal (PPS II, semana 12, nc nº3) e a Celebração de Natal do Pré-Escolar.

> "O Frei começa por perguntar "sabem porque estão aqui hoje?";
> Em conjunto respondem "vamos conhecer a história de Jesus e da estrela";
> Frei: "Ah, então já sabem muita coisa..., mas eu vou-vos contar mais" (PPS II, semana 10, nº 1, 2, 3).

Já na ótica da educação para a espiritualidade, foi notório ao longo de todo o tempo de estágio a preocupação por parte da educadora em dinamizar pequenos momentos de relaxamento:

> "Quando chegámos à sala, uma música de fundo calma e tranquila acolhe-nos. [...] A educadora, em tom baixo, continua com a explicação sobre o que vamos fazer: um bom dia diferente. Hoje vamos fechar os olhos e pensar como nos estamos a sentir" (semana 4, nc nº11).
>
> "A manhã começou com um pequeno tempo de relaxamento. Pedi que se sentassem em roda e respirassem fundo três vezes" (semana 5, nc nº20).
>
> "A manhã começa com o tempo de reflexão pessoal ao som de uma música. Peço ao grupo que se sente em roda e feche os olhos. Durante 30 segundos apenas escutamos a música e respiramos calmamente" (semana 6, nº23).

Uma vez que esta é uma instituição de cariz religioso, regida por uma carta de princípios e valores transversais aos vários estabelecimentos de ensino que pertencem à mesma ordem, a dimensão espiritual e religiosa faz-se presente no dia a dia de todos os alunos. Contudo, na valência de pré-escolar, esta ainda não é muito mobilizada e apresenta-se apenas nos momentos apresentados anteriormente. Importa ainda referir que o momento de espiritualidade iniciado pela educadora cooperante apenas acontece nesta sala de JI. Em suma, esta dimensão não influencia muito a rotina das crianças até aos 6 anos de idade.

Por fim, esta instituição conta com uma equipa educativa formada por 176 funcionários: 106 docentes distribuídos pelos diversos ciclos existentes na escola e 70 não-docentes, assegurando nos diversos setores o bom funcionamento dos mesmos e procurando dar resposta a todo um conjunto de solicitações da comunidade Educativa. Existe, ainda, um grupo de profissionais independentes que asseguram as atividades culturais e desportivas.

São ainda agentes centrais na ação educativa 1360 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos (do Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário).

2.2. Caracterização do estabelecimento

2.2.1 Condições estruturais

O estabelecimento privado, contempla, também, salas com finalidades específicas nas áreas da música, reuniões, educação visual, educação tecnológica, gabinetes de direção, administração, do secretariado da direção e recursos humanos. Oferece, ainda, quatro gabinetes de Psicologia (destinados a cada valência), bem como gabinetes de coordenadores. Dispõe de dois laboratórios de Biologia, um de Química, um de Física, um pavilhão gimnodesportivo, piscina, salas de Catequese e Pastoral e uma Capela. Uma sala de Conferências, onde se podem reunir 250 pessoas, e um Centro de Recursos, com três salas Multimédia, Biblioteca, duas Ludotecas, sala de leitura, sala de trabalho e reprografia.

Todas as refeições são confecionadas na cozinha da instituição e o serviço de almoço é realizado num amplo refeitório. Há também uma Papelaria, uma Enfermaria, serviço de telefonista e Portaria. Falando de uma escola com o título de Eco-Escolas, são diversos os pontos de separação do lixo em todo o espaço escolar.

Centrando-me no setor do Pré-Escolar, este é composto por seis salas de atividades (duas de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos de idade), uma sala de acolhimento e um espaço exterior. Importa salientar que este setor é independente dos restantes ciclos, e o recreio também é só utilizado pelas crianças do JI.

Relativamente à sala onde realizei a PPS, esta apresenta um mobiliário relativamente novo e adequado às necessidades das crianças, como descrito mais à frente. Os materiais didáticos, são de elevada qualidade e revistos anualmente pela equipa educativa como se pode ler na seguinte transcrição: “eu tenho muito cuidado em escolher, em junho, os materiais que estão nas diversas áreas, porque eu acredito mesmo que é a brincar que eles aprendem (U.R.30).

2.2.2. Condições organizacionais

O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham. O estabelecimento

educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

Para a caracterização do estabelecimento, utilizaram-se informações disponibilizadas no projeto educativo da instituição.

Presentemente, o estabelecimento está inserido na rede privada e intitula-se como instituição de ensino particular e cooperativo, com fins lucrativos. Esta instituição apresenta dois tipos de ofertas educativas: curricular e extracurricular. A instituição tem 5 valências, correspondentes a **Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo**, e, finalmente, **Ensino Secundário**.

Para além desta oferta, as expressões motoras e musicais apresentam-se como ofertas curriculares da instituição e fazem parte do horário letivo de todas as crianças que a frequentam. No que diz respeito à oferta extracurricular, no horário não letivo, a instituição oferece: inglês, dança, judo, *ballet*, *karaté*, ginástica, *skate* e patins, inglês, natação, escola de música (piano, violino e bateria).

2.3. A equipa e o ambiente educativo

Enquanto estagiária, estive inserida numa sala com 25 crianças com idades compreendias entre os 3 e os 4 anos (à entrada em setembro). Esta sala apresentava, como equipa educativa, uma educadora e auxiliar da ação educativa.

A sala apresenta um espaço amplo e livre de objetos. Esta está organizada em seis grandes áreas (i) a área do faz de conta; (ii) a área da plástica; (iii) a área dos jogos; (iv) da biblioteca; (v) de trabalho, onde estão dispostas quatro mesas e cadeiras e, finalmente, (vi) de descanso. De acordo com Ferreira (2004), estas áreas, para além de estarem devidamente assinaladas por marcadores simbólicos ou físicos (mobiliário, materiais, objetos, brinquedos, instrumentos, etc), também conferem à criança estabilidade no reconhecimento dos lugares onde estão, ordem e regras e são lugares onde a socialização entre pares é muito vincada. De uma forma geral, o grupo apropria-se de todos os espaços existentes na sala de atividades (cf. Anexo C. Planta da sala azul). Estas áreas estão, na sua maioria, encostadas às paredes. No centro da sala, apenas encontramos as mesas e cadeiras, que diariamente podem ser movimentadas pelo grupo de crianças para as suas brincadeiras e dinâmicas.

Um ponto positivo é a entrada de luz natural ao longo do dia. Ao longo da parede, podemos observar um friso contínuo de cortiça onde estão expostos os trabalhos das

crianças, refletindo a prática pedagógica virada para a "socialização dos produtos escolares" defendido por Niza (2012). Nesta área, cada criança tem o seu espaço pessoal, onde são colocados os seus desenhos e produções. Esta disposição é justificada pela educadora cooperante compreendi para que cada uma tenha o seu espaço individual de exposição e, desta forma, seja capaz de mostrar os seus trabalhos mais facilmente à família.

> "Por isso mesmo, esta nossa determinação de orientarmos o nosso trabalho e o dos alunos para produtos socioculturais:
>
> i) clarifica a finalidade da aprendizagem escolar, ampliando a motivação para o trabalho de aprender;
>
> ii) permite sentido humano aos métodos e procedimentos do trabalho de aprendizagem, na busca da máxima congruência entre os fins e os meios na formação social para a democracia;
>
> iii) aumenta a compreensão, pela consciência que se adquire na construção cooperada dos produtos culturais que hão de integrar os currículos escolares" (Niza, 2012, pp. 405-406).

Apesar de ser da responsabilidade da educadora a organização do ambiente educativo, como podemos ler nas OCEPE (2016), as vivências e opiniões das crianças e adultos presentes no momento são ouvidas e postas em prática, sempre que se justifique. Pude observar esta mudança no final do 1º período, quando em conjunto repensámos a organização da sala de atividades. As NC 7, 8 e 9 da semana 9 ilustram o trabalho colaborativo da equipa:

> "Neste dia, (...) vejo que estão a tentar reorganizar a sala de atividades.
>
> Edu: "Ainda bem que chegaste. Estamos aqui a tentar ganhar espaço na sala, mas não sei como..." (...); Aux: "então, acho que a única solução será rodarmos estes móveis, o que é que acha?"; Edu: "experimentamos hoje e vemos se eles gostam e se adaptam, se não voltamos a mudar."

Esta sala de jardim de infância dispõe de mesas e cadeiras baixas, atividades e jogos em gavetas à altura das crianças, estantes para colocar os pertences de cada criança, mobília da área do faz de conta, cavalete de pintura com folhas e tintas.

É de realçar a atenção da educadora no uso e colocação de todos os materiais de acordo com a altura das crianças. Só assim é possível que a criança seja autónoma

nas escolhas das suas atividades, bem como na arrumação das mesmas, como ilustra a seguinte nota de campo:

> "Depois da sesta, as crianças fazem a sua higiene pessoal e regressam à sala. Nesta fase, as crianças brincam livremente pela sala de atividades. O facto de os materiais estarem todos ao nível das crianças, faz com que estas se tornem autónomas na escolha da atividade.
>
> O Mnl e o T sentam-se na área do tapete a folhear um livro e a fazer a leitura de imagens. A Mari e a MG vão até à área do faz de conta, fingindo que são mãe e filha e estão a preparar o almoço. O G, o V e o FR levam a caixa dos legos para uma mesa de trabalho e começam a construir" (Nc 12 e 13, semana 1).

De acordo com Onofre (2004), a criança vai manipulando e explorando os diferentes estímulos que recebe do meio onde está inserida e, por isso, é fundamental que estes sejam o mais diversificados possível e, consequentemente, estejam à sua disposição e segurança (cf. ANEXO D. Organização do espaço (registos visuais).

Portugal (2003) reforça o desejo espontâneo que a criança, em idade de creche e jardim de infância, apresenta de explorar o mundo através dos sentidos. Como tal, mobiliário e materiais existentes devem ser apropriados à idade e ao desenvolvimento, sendo estes organizados em diferentes áreas conforme os seus objetivos e as idades das crianças e bebés.

A opinião da educadora cooperante vai ao encontro do referido pelos dois autores acima mencionados, pois em conversas informais foi possível constatar a sua preocupação pelo uso de materiais diversificados, nunca comprometendo a segurança das crianças, bem como garantir a sua adequada disposição.

É possível caracterizar a equipa pelo excelente trabalho de cooperação entre o par educativo, aliado a uma preocupação constante por parte da educadora cooperante para que todos tenham *voz* na sala, contribuindo para atividades, dinâmicas e sugestões. Esta troca de ideias reflete-se, posteriormente, no trabalho realizado em sala, onde cabe tanto à educadora como à auxiliar a autonomia e responsabilidade de tomar decisões. Apesar desta intencionalidade, nem sempre a auxiliar se sente à vontade para o fazer, pois considera não ser o seu trabalho sobrepor-se à educadora (informações obtidas através de conversas informais).

2.3.1. As rotinas

O tempo em JI é delimitado por três blocos ao longo do dia, cada um correspondente a uma atividade. Esta ideia é corroborada por Eichmann (2014), que afirma:

> "Na educação das crianças mais novas a relação inextricável crianças-rotinas-bem-estar surge no quotidiano do ambiente educativo como um dos aspetos mais importantes a considerar pela equipa educativa, pelo impacto que as rotinas têm no bem-estar das crianças e no modo como influem no seu desenvolvimento global e aprendizagem da criança." (p.14)

O tempo letivo, e de contacto com a educadora cooperante, é de 5 horas diárias, tendo início às 9h e término pelas 15h, com o apoio ao lanche.

Para Cordeiro (2012), a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. Tal como irei descrever, neste JI a rotina caracteriza-se por períodos de acolhimento, momento do tapete, atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene (Cordeiro, 2012).

O grupo está bastante familiarizado com as rotinas de sala, e que estas constituem uma mais-valia para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Realço ainda a importância da existência de uma rotina organizada, mas flexível, como forma de desenvolver o maior número de competências e capacidades no maior número de crianças. Contudo, a criança não tem influência na gestão da mesma, sendo na sua totalidade definida pela educadora cooperante e/ou imposições da instituição.

Neste JI, o dia inicia-se com o acolhimento, que é realizado por uma educadora de apoio e auxiliares da ação educativa 8h às 9h. Todos os dias da semana, às 9h, a educadora dirige-se à sala de acolhimento e leva o grupo consigo ou para a sala de atividades ou para o recreio: NC semana 2 nº2 "Por volta das 9h, dirijo-me à sala de acolhimento, [...], chamamos o grupo. Entramos na sala e livremente o grupo de crianças brinca com alguns legos, picos de plásticos (para construir desenhos), com brinquedos trazidos de casa ou leem livros." Na mesma nota de campo, é possível ler-se que este tempo é também utilizado pelas famílias e pela equipa educativa para pequenos recados sobre a criança.

“Às 9:30h é hora de arrumar e sentar no tapete” (NC semana 2, nº3). Este momento é caracterizado pela partilha de novidades e/ou informações. Mesmo não estarmos perante uma metodologia de trabalho MEM, nesta sala a comunicação é muito privilegiada. Refletindo o enfatizado por Folque, Bettencourt, & Ricardo (2015) a comunicação entre crianças, ou criança-adulto, partilhando experiências, saberes e ferramentas culturais, potenciará desenvolvimento ao nível cognitivo e social, construindo a identidade de cada um.

Após as partilhas, o tempo até ao almoço é ocupado de forma distinta, consoante o dia da semana: à segunda feira, pelo momento de expressão motora (NC semana 2 nº6); à terça feira, pela expressão musical (NC semana 1, nº11); a quinta feira fica marcada pela natação (NC semana 3, nº16). Já nos dias de quarta e sexta feira, existe tempo livre onde as crianças são convidadas a brincarem ou tempo para atividades orientadas (NC semana 5, nº 2, 20, 21 e 22). Por sistema, sempre que o bloco decorre, as crianças nunca estão a realizar em simultâneo o trabalho, existindo ao longo de todo a manhã momentos de brincadeira livre e espontânea.

Segue-se o momento do almoço, às 11:30h. Após a refeição, as crianças encaminham-se para o setor onde se realiza a higienização. Uma vez que já todas as crianças do grupo são autónomas neste aspeto, não existindo nenhuma a utilizar fralda, o adulto apenas está presente no local para garantir que todos lavam as mãos e boca antes de se dirigirem para a sala. Terminado este momento, seguem para o tempo de repouso, com cerca de duas horas. As crianças dormem em catres individuais, com lençóis pessoais. Apesar de algumas crianças não terem necessidade de dormir, todos os membros do grupo estão dentro da sala.

Finalmente, o bloco da tarde inicia-se por volta das 14:30h e termina às 15:15h com o lanche. Maioritariamente a educadora utiliza o período da tarde para terminar os trabalhados iniciados da parte da manhã e um incentivo ao desenvolvimento do gosto pela leitura individualmente ou em grupo. Apesar disso, e quando a meteorologia assim o permite, o grupo desloca-se para a parte exterior do sector para que as crianças possam brincar livremente.

Sempre que existe um período de escolha livre, as crianças recorrem a diversos materiais e instrumentos da sala para brincarem. “O Mnl e o T sentam-se na área do tapete a folhear um livro e a fazer a leitura de imagens. A Mari e a MG vão até à área do faz de conta, fingindo que são mãe e filha e estão a preparar o almoço. E o G, o V e o FR levam a caixa dos legos para uma mesa de trabalho e começam a construir.”

(NC nº13, semana 1). Na sua generalidade, as diferentes áreas e jogos são elegidos sempre pelas mesmas crianças, por exemplo, a Mari e a MG brincam maioritariamente na área do faz de conta.

Em suma, e apesar de flexível, a rotina é fortemente condicionada pelas atividades da instituição, que não permite que haja espaço para que a criança tenha a possibilidade de trabalhar ao seu ritmo. Neste sentido considero que seria vantajoso que semanalmente existisse uma reunião entre educadora e grupo de forma a organizar o tempo disponível e, assim, conferir ao grupo autonomia na tomada de decisão.

2.4. As crianças da Sala Azul

2.4.1. Desenvolvimento e Aprendizagem das crianças: duas dimensões indissociáveis.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). Neste sentido, irei fundamentar o presente tópico de acordo com estas dimensões. Para além destas, procurei ainda olhar para o domínio da educação artística, já que esta área "é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas que o educador deve procurar implementar com o respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer (Godinho & Brito, 2010, p. 15).

Em cada uma destas dimensões, foquei o meu olhar na individualidade do que cada uma das crianças trazia para o grupo, evitando categorizações universais sobre os seus "modos de ser" (Almeida, 2019).

Relativamente à **dimensão física**, este é um grupo que aparenta bem-estar físico, constituído por crianças proactivas e bastante autónomas na tomada de decisão. Por exemplo, "nesta fase, as crianças brincam livremente pelas atividades. O facto de os materiais estarem todos ao nível das crianças, faz com que estas se tornem autónomas na escolha da atividade" (NC semana 1, nº2). Ainda na dimensão de saúde e desenvolvimento físico, são crianças curiosas, participativas, gostam de dança e interessam-se por atividades de expressão e comunicação.

Em relação ao **desenvolvimento social e emocional** é pedido ao grupo que identifique as suas emoções/sentimentos, através de momentos específicos:

> “Hoje vamos fechar os olhos e pensar como nos estamos a sentir.
> Ed: “podemos sentirmo-nos calmos, zangados...”; MC: “Tristes”; Mnl “com sono”; Mari “com fome”; MG “felizes e super contentes”; Ed: “boa, podemos sentir muitas coisas, mas temos de pensar sobre elas” (semana 4, nº11).

Considero que, apesar dos esforços na aplicação deste tempo pessoal, esta é uma dimensão ainda em construção, como seria de esperar.

No domínio da *educação artística*, as crianças têm à sua disposição diversos tipos de materiais e ferramentas para utilizarem no tempo de brincadeira, nomeadamente no jogo simbólico, sendo que representam frequentemente situações de faz de conta baseadas nas suas experiências e encarnam diferentes personagens humanas e não humanas. Representam a figura humana com os seus componentes principais, e realizam recortes e colagens com objetos bidimensionais. Na música, demonstram bastante interesse musical e exploração do seu próprio corpo e movimento: “A Mari veio ter comigo e diz “Hoje há discoteca?” (...) Todas as crianças dançam, cantam e gritam durante os 10’ que dura a festa.” (Semana 2, nº8). Defendido por Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016) esta é fundamental para o desenvolvimento emocional e social, uma vez que o “ator” [criança] é exposto a diversas situações do quotidiano, emoções e resolução de conflitos.

Neste grupo, as crianças não apresentam muita resistência em partilhar os materiais e em respeitar o espaço e o tempo do outro. É algo que, em conversa informal com a educadora, tem sido trabalhado ao longo do ano letivo e muito valorizado pela equipa educativa. Como retratado na nota de campo semana 1, nº 10:

> “No decorrer do momento de brincadeira livre, e quando a Lu chega à escola, dirige-se para junto da A, CS e CJ, que já se encontram a brincar com as suas bonecas, e mostra-lhes o que trouxe. Neste tempo, observo que todas as crianças são capazes de permutar os seus brinquedos sem qualquer resistência.”

Enquadrado com o **domínio cognitivo**, na *área da linguagem, literacia e comunicação* previstas nas OCEPE (2016), este grupo reconhece e identifica as letras do alfabeto e, na sua maioria, conseguem identificar o seu nome, levando a que muitas já consigam escrever o seu nome sem recorrer aos cartões. Já na componente de comunicação oral, compreendem mensagens orais e conseguem comunicar eficazmente com pares ou adultos. Na área da *matemática*, a maioria das crianças consegue fazer a contagem sequencial até ao número 20, já adquiriu a correspondência

termo a termo e consegue identificar o último número da sequência como a quantidade total de objetos contados. Em relação à orientação espacial, as crianças dominam conceitos como em cima, em baixo, dentro e fora e, a grande maioria, distingue o lado esquerdo e o lado direito.

O grupo demonstra interesse em novas aprendizagens, e procura experiências diferentes das habituais. Por exemplo, Nc 1ª semana nº5: "No decorrer da sessão é possível verificar que a nível motor todas as crianças conseguem correr, trepar e saltar e são capazes de realizar diferentes ações simples (...)" ou nota de campo 1ª semana nº6: "tanto o professor como a educadora cooperante encorajam as crianças na área do *espaldarte* para que subam sempre mais um degrau... Ou, ainda, na *Área do Conhecimento do Mundo,* revelam muito interesse pelo mundo que as rodeia, brincando com os materiais que estão no espaço exterior, NC semana 1, nº8 "O FM desloca-se pelo espaço de recreio e vai recolhendo diversas folhas que estão caídas no chão.".

A **dimensão cultural,** tal como referido ao longo de todo o documento, ocupam, a par com as famílias, uma posição muito central no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste grupo, e tratando-se de uma instituição privada, é esperado que as crianças desfrutem de situações mais ou menos idênticas. Embora não existam evidências, as crianças parecem, na sua maioria, ter acesso a diferentes expressões culturais, não só através de teatros, museus, jardins, como através do meio em que estão inseridas.

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento de que brincar é um tempo e um espaço de excelência para a criança se relacionar consigo e com os outros (Almeida, 2018; Kishimoto, 2010). Neste sentido, o educador deve apresentar-se potenciador destes momentos. Este agente educativo tem, ainda, como papel fundamental ser capaz de observar, de uma forma crítica, e registar as brincadeiras do seu grupo de crianças. Quando temos um olhar atento para os momentos das brincadeiras, sejam quando participarmos ou não, é onde conseguimos identificar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Durante os momentos de brincadeira, dentro de sala, o grupo explora as diferentes áreas disponíveis, sendo que as mais utilizadas são a área dos faz de conta, da garagem e dos jogos de mesa. Na primeira, gostam de utilizar os disfarces e adereços disponíveis recriar momentos do seu quotidiano, como por exemplo os momentos em família. Na garagem, o grupo gosta de fazer comboios e as suas linhas pela sala de atividades, mostrando aos outros a sua construção. Na área dos jogos preferem realizar

construções utilizando legos e outros blocos. Um aspeto que considero relevante nestas brincadeiras ser realizadas a pares ou grupo de 3/4 criança. Por norma a área do faz de conta é a que conta com mais crianças em simultâneo. No exterior, o que mais gostam de fazer é andar nos triciclos e brincar com brinquedos trazidos de casa e/ou da sala, sendo que partilham estes momentos de brincadeira com crianças de outras salas. Alguns exemplos do tempo de brincadeira:

> "Entramos na sala e livremente o grupo de crianças brinca com alguns legos, picos de plásticos (para construir desenhos), com brinquedos trazidos de casa ou leem livros" (NC semana 2, nº2);
>
> "Brincam livremente no espaço: baloiços, escorrega, triciclos, trotinetas, castelo. Mas, também pedem para levar os seus brinquedos"(NC semana 2, Nº14);
>
> "Neste tempo procuro apenas participar nas brincadeiras quando as crianças me procuram, por exemplo, quando a Mari e a Leo me dão a mão e dizem "vamos para o cabeleireiro". Sigo-as e sento-me, no local por elas indicado, tiro o elástico do cabelo e deixo-as explorar este faz-de-conta cabeleireiro" (NC semana 3, nº1);
>
> "Neste tempo, observo a brincadeira do W e do FR. Estão sentados no chão com um conjunto de letras. FR pega no A e no B e alinha-os, iniciando um comboio de letras que vai completando conforme encontra a letra seguinte." (NC semana 4, nº17).

Por último, importa referir que, relativamente ao número de horas de permanência na instituição, este varia. A maioria das crianças passa todo o dia na escola, perfazendo uma média de 7 a 8 horas diárias. Uma minoria passa mais horas no colégio, saindo entre as 17:30h e 18:30h. Quase todo o grupo chega à instituição por volta das 8h30/ 9 horas (horário de entrada da educadora).

Em suma, as crianças deste grupo são proactivas e autónomas na tomada de decisão. Não apresentam muita resistência em partilhar os materiais e em respeitar o espaço e o tempo do outro e, por último, demonstram interesse em novas aprendizagens e experiências diferentes das habituais.

2.5. As famílias

É essencial conhecer o contexto e a história das famílias das crianças com quem trabalhamos, devendo valorizar a relação entre a escola e a família, já que "o impacto da vida familiar (…) afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100). Em concordância, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), defendem que cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive.

Em conversa com a educadora cooperante, pude concluir que a maioria das crianças têm uma família nuclear, ou seja, o agregado familiar de todas as crianças do grupo é composto por ambos os progenitores, à exceção de três.

Através da consulta do documento orientador fornecido pela educadora, é possível afirmar que:

- Relativamente ao agregado familiar do grupo de crianças, todas as crianças vivem com os pais e irmãos, caso existam. Mais de metade das crianças, dezanove, têm irmãos, no mínimo 1 (11 crianças) e no máximo 3 (2 crianças);
- Com base mesmo documento orientador é possível afirmar que das dezanove crianças que têm irmãos, apenas quatro delas os mesmos não frequentam a mesma instituição, em todos os casos por apresentarem uma faixa etária superior ou inferior à oferta educativa da instituição;
- Em relação às habilitações literárias das famílias, todos completaram o Ensino Secundário e/ou o ingresso no Ensino Superior.

Estima-se que "o trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões (LeeKeeman & Nimmo, 1999) entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças." (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.21). Partindo desta afirmação, considero essencial caracterizar a comunicação e conexões entre as famílias e o contexto.

Relativamente à **análise da frequência da participação das famílias, com base nas notas de campo,** é possível concluir que se trata de uma participação bastante reduzida. Isto acontece apesar de existir bastante conexão e comunicação entre a equipa educativa e as famílias, como podemos ler na análise da entrevista à educadora:

> "(...) na escola, que também é uma forma de participação diária, nos temos uma turma que é bastante participativa que os pais vão e perguntam, seja de manhã

ou à tarde, como é que eles estão... nisso sim, são um grupo que confia, ou seja, tanto me perguntam a mim com a opinião da Mla (auxiliar)" (Anexo H. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, pp. 104).

O que observei no decorrer da PPS é que "este tempo é privilegiado para receber e dar recados às famílias." (semana 2, nc nº1, nº21), não existindo envolvimento em atividades ou dinâmicas da sala de atividades. Esta informação vai ao encontro da análise feita pela educadora cooperante, que assume a participação como "meramente informativa", e cujo contacto não vai além do cumprimento de deveres básicos da família que dizem respeito aos comportamentos e ao bem-estar da criança em várias áreas como o desenvolvimento, a segurança e a saúde e a comunicação entre o JI e as famílias relativa à evolução e projetos das crianças. Por oposição, as famílias são bastante participativas nas propostas culturais e de convívio promovidas pela instituição.

A relação entre a escola e a família está cada vez mais "estreita" "(…) no sentido da sua universalização(...)" (Silva, 2010, p. 446) e de esta se destacar como uma vantagem para todos os seus participantes. Neste sentido, "(…) pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário" (Hohnmann & Post, 2011, p. 392). Os contextos educativos são, muitas vezes, observados como as Instituições com a função de instruir, sendo que a família tinha apenas a função de cuidar. Neste sentido, e como um visão de que este propósito se tem vindo a alterar, como se observa na envolvência das mesmas em atividades institucionais, é pertinente desenvolver uma análise reflexiva sobre as expectativas das famílias e educadora cooperante face ao envolvimento familiar no contexto educativo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA PARA A AÇÃO

|' '' ' | ' ''

> “A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (…) Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Partindo do parágrafo acima transcrito e tendo em conta a caracterização do grupo, irei apresentar uma análise reflexiva da intervenção ao longo da PPS II. Esta análise está dividida em dois subcapítulos: um primeiro, em que se introduzem as intenções da ação e um segundo, descrevendo-se os princípios e valores psicopedagógicos pelos quais regi toda a minha ação.

Neste sentido, esta equipa educativa trabalha diariamente a par para que as crianças se desenvolvam e aprendam num ambiente de tranquilidade e harmonia pelo que, fará todo o sentido que as minhas intencionalidades pedagógicas para com este grupo seja numa ótica de **colaboração, partilha, entre ajuda e reflexão** constante.

Relativamente às intenções para a ação com as famílias, foram definidas com base na **análise reduzida da frequência da participação das famílias, com base nas notas de campo**. O que observei no decorrer da PPS é que “este tempo é privilegiado para receber e dar recados às famílias” (semana 2, nc nº1, nº21), não existindo envolvimento em atividades ou dinâmicas de sala de atividades. Contudo, e como se pode ler na sua caracterização, considero que existe uma relação bastante estreita entre equipa educativa e famílias, pelo que será minha intenção colaborar a par com a educadora e auxiliar para esta conhecimento e partilha constante com as famílias.

Mais uma vez, e colaborando com as intencionalidades pedagógicas já definidas pela educadora, foi minha intenção, desde o início, com o grupo de crianças reconhecer as suas forças enquanto grupo e individualmente. Reforço a ideia de que caracterizar o grupo numa visão positiva daquilo que são as suas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais trará ao meu trabalho maior solidez e respeito pelo grupo.

3.1. Princípios, valores psicopedagógicos e intenções para a ação...

Durante a minha presença neste contexto, para além de ir observando e conversando com a equipa educativa com o principal propósito de compreender quais

as suas preocupações, dificuldades e ambições relativamente ao grupo de crianças e, também, de famílias, procurei definir os princípios psicopedagógicos associados, não só à prática, como também aos fundamentos do MEM. Esta relação surge da minha vivência enquanto estagiária e aluna do modelo educativo em questão, facto que tem bastante impacto na minha personalidade e, consequentemente, forma de agir e de me relacionar. Assim, delineei, tal como apresentado na tabela 1, as minhas intenções para a ação, tendo por base os atores educativos com quem interagi e me relacionei.

Tabela 1
Intenções para a ação com a equipa educativa, as famílias e as crianças.

Intenções para a ação	
Equipa educativa	○ Desenvolver um trabalho cooperativo com a equipa, planeando e dinamizando propostas pedagógicas em conjunto com a mesma; ○ Contribuir para o debate, a diálogo e flexão conjunta sobre os interesses e necessidades do grupo de crianças, ambiente e tempo
Famílias	○ Criar uma relação definida pelo respeito mútuo, baseada na cooperação e no diálogo; ○ Partilhar informações relativamente a acontecimentos e/ou experiências da(s) criança (s); ○ Promover a participação das famílias em contexto de sala de atividades;
Crianças	○ Privilegiar um espaço onde a criança é vista como um ser ativo e participativo; ○ Privilegiar uma relação afetuosa e de confiança com cada criança; ○ Promover propostas pedagógicas adequadas às características, necessidades e desejos individuais e de grupo; ○ Respeitar os ritmos de cada criança

Analisando as teorias e pedagogias para a educação pré-escolar, é possível identificar as suas características, bem como encontrar diferenças e semelhanças entre todas. Apesar de considerar que todas elas têm valores importantes no desenvolvimento das crianças, o modelo curricular que serviu de inspiração ao longo da intervenção foi o Movimento da Escola Moderna (MEM): um movimento de pedagogia sócio construtivista, assumindo-se não só na prática pedagógica, mas também nos meus princípios e valores.

O modelo pedagógico MEM é “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela os educandos devem criar com os seus 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” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 144).

Em seguida, irei apresentar quais as conceções, princípios e valores psicopedagógicos que considerei essenciais para nortear a minha prática enquanto estagiária na valência de JI e que procurarei manter como pilares na minha ação enquanto educadora de infância.

3.3. Avaliação da concretização das intenções

> “A autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18)

De acordo com Rosales (citado por Cardona, 2007), o processo de avaliação caracteriza-se como um procedimento contínuo de reflexivo sobre a prática educativa, que abrange vários aspetos, tais como objeto, funções, metodologias e aplicações. De acordo com a mesma autora (2007), a avaliação está inteiramente relacionada com a observação atenta e cuidada que o/a educador/a deve adotar, suportando e (re)formulando a intencionalidade do seu processo educativo. Deste modo, colaborei na organização de um portfólio individual das crianças, cronologicamente organizado, seguindo a mesma dinâmica utilizada pela educadora cooperante. Por conseguinte, e como podemos ler na descrição do relacionamento com a equipa educativa, pretendi enquadrar e harmonizar-me com as práticas avaliativas já existentes, associando-me à avaliação do ambiente educativo, à intervenção da equipa, ao processo educativo e ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, contribuindo com ideias, opiniões e sugestões sempre que me foi solicitado.

A intencionalidade educativa do/a educador/a obriga a uma reflexão e natural avaliação do seu papel enquanto agente educativo (Silva, Marques, Mata, & Rosa,

2016). Para isso, é necessário a recolha de diversos tipos de informação, assim como: observações, documentação diária e conversas entre os diferentes intervenientes do dia-a-dia da(s) criança(s) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Como tal, e no decorrer da PPS, dediquei-me a observar o grupo, de forma a construir uma relação afetiva e baseada na confiança com o grupo de crianças e com a equipa da sala. Este foi, sem dúvida, um dos meus pilares no decorrer de toda a prática. Procurei que esta busca e partilha fosse transversal a todo o grupo e não só às crianças mais sociais e/ou predispostas a acolher um elemento estranho na sala. Penso e, com base na avaliação da educadora cooperante, que este princípio foi integralmente conseguido e me permitiu crescer e melhorar enquanto estagiária. Estas observações foram realizadas todos os dias, não existindo um momento específico do dia para o efeito. Através das observações realizadas concebi um conjunto de notas de campo que me permitiram, por um lado, recordar os aspetos mais importantes e, por outro, sustentar a minha prática.

Seguidamente irei apresentar de que forma coloquei em prática todas as intenções que guiaram a minha ação enquanto estagiária, sendo que estas se encontram agrupadas de acordo com os intervenientes: equipa educativa, famílias e grupo de crianças. Para isso, recolhi ao longo destas semanas episódios que considerei significativos, sob a forma de notas de campo, bem como conversas informais e registos visuais, que ocorreram em diferentes dias e espaços (de manhã, de tarde, dentro da sala, no exterior, no refeitório, entre outros). Além destes instrumentos, e como referido no parágrafo anterior, procurei questionar e envolver-me na produção de documentos orientadores da prática profissional da educadora, bem como refletir sobre a sua intervenção (planificações, diários de prática, ou sínteses do trabalho realizado com o grupo e com as famílias, etc.).

Por fim, importa salientar a importância de desenvolver uma **prática reflexiva e avaliativa** para todo o meu processo de aprendizagem, na medida em que me obrigava a refletir sistematicamente e diariamente sobre o dia, procurando responder a perguntas como: “O que pode ser melhorado?”; “Como pode ser melhorado?”; “O que correu bem?”. Este conjunto de observações também permite que nesta fase seja possível avaliar de uma forma mais consciente este tempo de estágio.

3.3.1. ... Com a equipa educativa

Como referido anteriormente, com o decurso do tempo de estágio fui solidificando a ideia da importância e da imprescindibilidade do trabalho em equipa para criar e disponibilizar as condições necessárias para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem holísticas das crianças. O trabalho com a equipa cooperante revelou-se como indispensável na criação de um ambiente educativo adequado e, também, no desenvolvimento de atitudes participativas e cooperativas, no planeamento e avaliação dos objetivos, intencionalidades e propostas pedagógicas constantemente (re)pensadas e (re)adequadas à realidade do contexto.

Assim sendo, preferi adotar uma postura disponível e acessível, a fim de cooperar, partilhar e fundamentar ideias e sugestões para a implementação de propostas pedagógicas, de modo a contribuir para o diálogo, discussão e reflexão em conjunto sobre os interesses, necessidades e características das crianças, como se pode ler na "Reflexão: Uma semana de gestão do grupo":

> No decorrer desta semana, a educadora cooperante esteve em formação e, por isso, a gestão do grupo foi realizada por mim e pela auxiliar. Apesar de um contacto constante com a educadora, a semana teve alguns pontos menos positivos que decidi refletir esta semana. Previamente estabelecidas com a educadora cooperante, a semana teve como fio condutor uma lista de atividades pré-selecionadas. Com a temática em redor do nome das letras, encerramos com algumas tarefas lúdicas e na área do jogo e da pintura (Anexo A, pp. 15).

Consequentemente, e de forma a não entrar em divergência com a ação e intencionalidades da equipa, procurei integrar-me e adequar a minha postura ao contexto já existente na sala para conseguir desenvolver um trabalho cooperativo em todos os momentos da rotina diária. Considero que a minha adaptação à equipa tenha sido bastante positiva, tendo sido apoiada pela educadora que, mesmo não estando familiarizada com a metodologia de trabalho que tentei colocar em prática, sempre mostrou abertura para aprender: "(...) sem dúvida que contribuiu de forma muito positiva, o facto de a educadora cooperante procurar diariamente familiarizar-se com esta metodologia." (Reflexão: A Metodologia de Trabalho de Projeto: Um desafio, pp. 40) refletir e debater sobre a minha prática. Destaco, ainda, as conversas de confiança na minha ação pedagógica para me evidenciar como um elemento capaz e necessário da rotina de sala.

3.3.2. ... Com as famílias

Do mesmo modo, procurei ao longo de todo o tempo de PPS **contribuir de forma positiva junto das famílias.** Contudo, e apesar de considerar que desenvolvi bastante empatia com as famílias da sala azul, não consegui promover a sua participação ativa nas atividades de sala. Citando a educadora cooperante na sua entrevista: "a própria cultura de tu estares num colégio privado, portanto exigem-te aqueles momentos que está no calendário", não dá espaço a esta participação. Apesar disso, algumas famílias contribuíam para o desenvolvimento dos projetos em curso

> "Como vamos iniciar o tema da alimentação, a Mari trouxe o livro A lagarta comilona e pede que leia ao grupo" (NC nº2, semana 5);
>
> "MT: "olha Marta, trouxe isto!"
>
> Começo a ver e digo "Uau MT, é um livro sobre a história de Jesus. Porque é que o trouxeste?"
>
> MT: "é para lermos, para fazer a história" (NC nº8, semana 13).

Ainda assim, existem "pontualmente mães que são fora do normal" (Anexo H, Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante). Como constatei com uma mãe que fez a leitura de uma história, no dia de aniversário da filha ou que passa uma manhã na instituição para fotografar as crianças nas festividades do Natal (semana 1, NC nº8).

É notório o esforço por parte da equipa educativa em ter momentos de partilha com as famílias como se pode ler nos excertos:

> "Depois presença na escola, que também é uma forma de participação diária, nos temos uma turma que é bastante participativa que os pais vão e perguntam, seja de manhã ou à tarde, como é que eles estão... nisso sim, são um grupo que confia, ou seja, tanto me perguntam a mim com a opinião da Auxiliar" (Anexo H, Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante);
>
> "Por volta das 9h, (...) [vestimos] os casacos e vamos dar uma corrida no recreio. Como é habitual, este tempo é gozado pelas crianças nas diferentes zonas do espaço e os adultos aproveitam para dar e receber recados do dia" (NC nº11, semana 3).

Famílias e escola devem operar em conjunto na criação de um ambiente seguro, de partilha de informações acontecimentos e/ou experiências. Em conformidade com Diogo (1998):

> A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se "criam" e "educam" as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. (...) A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre o s seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (p.37).

Com um contacto já regular com as famílias, desde cedo comecei a **interagir e relacionar-me** com as mesmas, reconhecendo-me com carinho e atenção:

> "O FM chega, e a mãe pede que oiça o recado que tem para me dar: "o FM não trouxe o equipamento de ginástica, nem os ténis". Digo-lhe que não tem problema" (NC nº3, semana 4);
>
> "De manhã, quando chegou à escola cruzo-me com a mãe da Mari que prontamente me diz "Marta, ouvimos falar muito bem do seu bolo rei, tem de passar a receita. A Mari passou o fim de semana todo a dizer que tinha feito bolo rei consigo e a pedir a receita" (NC nº4, semana 13).

3.3.3. ... Com as crianças da sala azul

Nas últimas duas décadas, a legislação Portuguesa sobre a infância tem vindo a ganhar um papel importante para o reconhecimento social da criança. Estas mudanças foram fortemente influenciadas pela ratificação, em 1990, da convenção sobre os Direitos da Criança (Tomás, Fernandes, & Sarmento, 2011).

Na pedagogia transmissiva, a criança era vista como uma "folha em branco" e o seu papel era "preencher" essa folha com os conhecimentos que eram considerados importantes. Graças a vários estudos realizados no âmbito da educação de infância (psicologia, sociologia e pedagogia) surgiram diferentes modelos pedagógicos centrados na criança.

A minha representação de criança é fundamentada nas teorias sócio construtivistas que apresentam **(i) a criança como participante ativo da sua**

aprendizagem e desenvolvimento e defendem que o meio, as pessoas ao seu redor e a cultura também têm um papel fundamental neste processo.

A criança é vista como um ser ativo e participativo, um cidadão com direitos, inserida numa determinada cultura e a viver num determinado tempo histórico. Desta forma, devemos encarar a criança como "sujeito e agente do processo educativo, [ou seja], partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades" (Tomás, Fernandes, & Sarmento, 2011, p. 9).

Desde o primeiro dia de estágio, o dia em que conheci o grupo de crianças que iria acompanhar durante os meses seguintes, que a minha principal preocupação se baseou na construção de uma relação singular com cada membro do grupo.

Assim, e reforçando a ideia de que uma relação com base no afeto é o ponto de partida para o desenvolvimento harmonioso da criança, surge a intenção de **privilegiar uma relação afetuosa e de confiança com cada criança.** Esta intenção foi tida em conta no decorrer de todos os momentos de interação, onde, através do suporte físico e emocional, procurei demonstrar que a criança podia confiar em mim. Esta prática vai de encontro ao defendido por Portugal (2012), que afirma que a criança tem a oportunidade, através de relações de confiança, de desenvolver um "sentimento de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar" (p.6).

Através do olhar atento dos diferentes momentos da rotina diária das crianças, e assumindo-os como oportunidades para a promoção de aprendizagens procurei desenvolver **propostas pedagógicas adequadas às suas características, necessidades e desejos individuais e de grupo.** Simultaneamente, procurei ter também em atenção alguns aspetos debatidos com a educadora cooperante, considerando que só assim conseguiria que as crianças tirassem o maior partido das atividades planificadas, privilegiando "o desenvolvimento da criança [...] como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto" (Silva et al., 2016, p. 10). É nesta ótica que Portugal (2008) define responsividade como a postura que o educador deve adotar, garantindo uma ação que permita dar respostas adequadas e de qualidade segundo as especificidades do grupo e de cada criança.

Apesar de não ser prática comum na instituição o Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), procurei mobilizá-la ao longo de todo o processo, conferindo que todas

seriam escutadas na formulação de questões como “o que sabemos?”, “o que queremos saber” ou “como vamos saber”. Desta forma respeitando o que está previsto nas OCEPE (2016) “planear não é . . . prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15). Em suma, “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Finalmente, e tendo por base a noção de as crianças são «actores sociais plenos, competentes, activos e com “voz”» (Tomás, 2007, p. 45), procurei, ao longo de toda a intervenção em PPS garantir o **respeito pelos ritmos de cada criança**, através do acompanhamento individualizado nas diferentes atividades, bem como, dar oportunidade a todos de se expressarem, como é observado na semana 13:

> Hoje, cabe ao FG a marcação do dia no calendário da sala. Ele levanta-se, mas não consegue identificar o dia, ficando a olhar apenas para o calendário com a caneta na mão. Pergunto-lhe se quer ajuda e ele diz que sim.
>
> Começamos por riscar o dia anterior (consegue identificá-lo, pois está escrito no calendário). Depois, pergunto qual o dia que está a seguir ao que ele acabou de riscar, mas ele não o consegue identificar.
>
> Calmamente, volto a insistir, “FG, riscamos este porque era o dia de ontem, então hoje é que dia?”
>
> Sem conseguir identificar, e mostrando algum desconforto com o corpo (levando as mãos à boca e coçando a cabeça), pergunto se quer mais ajuda, e após a resposta afirmativa, peço que escolha uma criança da sala para o ajudar.
>
> Ele escolhe a MC e esta vai e aponta para o dia em que estamos. Após esta identificação, voltamos para o quadro e, sem dificuldades escreve o numeral 1. Já para o 4, pede que escreva o tracejado por baixo para ele copiar. Faço-o e permito que complete o número referente ao dia em que estamos. (NC nº1)

Enquanto futura educadora, acredito que um dos nossos objetivos seja a regulação da satisfação das necessidades das crianças. Contudo existem diversos fatores que condicionam e/ou facilitam que as intencionalidades propostas para ação sejam alcançadas. Ainda assim, penso colocar diariamente o meu esforço em prol do

seu cumprimento, e, deste modo, trabalhar com a equipa educativa, famílias e, principalmente, as crianças.

4. A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

|' '' ' | ' ''

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

> "A profissão de educadora de infância não pode deixar de estar conectada com a satisfação dos aspetos afetivos e emocionais das crianças porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da mesma" (Sarmento, 2009).

Barbosa e Fochi (2012) afirmam que a prática deve desenvolver-se a partir de "observar, participar, ouvir, actuar e visualizar as crianças nos espaços educativos" (p. 1). Considerei, também, fundamental, ser capaz de refletir ao longo de todo o processo pedagógico, de forma a alterar a minha postura em sala, consoante o que observava, ouvia ou participava.

No contexto da PPS II, emerge a necessidade de realizar uma investigação, problematizando criticamente uma temática vivenciada na valência de jardim de infância e, desta forma, "promover processos reflexivos que potenciem os/as estudantes a transformarem os saberes disciplinares em saberes profissionais, de modo a fundamentar e orientar com sentido a ação educativa" (documento orientador PPS, p.3, 2019/2020)

o estudo de caso – "***A participação das famílias na Sala de Atividades***" – surge como temática de análise reflexiva, por ter percebido ao longo do estágio, tal como expresso por Silva et Al. (2016) e Folque et Al. (2018), que a participação e envolvimento das famílias não era tão alargado como inicialmente me propus a que fosse. Nesse sentido, procurei compreender quais as expectativas que as famílias e a educadora cooperante tinham sobre o envolvimento e participação das primeiras em sala de atividade.

Assim, procurarei refletir sobre esta realidade no meu contexto de estágio, mobilizando uma entrevista à educadora cooperante, as notas de campo que fui recolhendo ao longo do estágio, bem como a opinião das próprias famílias, através de um questionário. O objetivo foi conseguir realizar uma triangulação de dados defendida por Stake (1999).

Citando as Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

> Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo

também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Ou seja, é de importância extrema que consigamos sensibilizar os pais/famílias a participarem ativamente nas propostas da sala de atividades dos seus educandos, bem como manterem uma postura pró-ativa na proposta e dinamização de atividades significativas para as crianças.

Desta forma, este estudo tem como principal objetivo compreender de forma as minhas expectativas e representações sobre o envolvimento das famílias no contexto educativo se alinhavam ou não com as expectativas da educadora e das famílias em relação a esta temática. Foi, ainda, necessário estabelecer quatro objetivos específicos, por forma a uma recolha mais orientada de dados. São eles: i) analisar a frequência da participação da família a partir das notas de campo; ii) analisar a importância que é dada a esta temática, por parte da família; iii) compreender, do ponto de vista da educadora, qual a participação das famílias em contexto de sala; iv) identificar eventuais obstáculos ao envolvimento das famílias sentidas por estas e pela educadora.

4.2. Revisão de literatura

Uma breve pesquisa nos repositórios nacionais permite constatar que são inúmeras as pesquisas e estudos realizados sobre a participação das famílias em jardim de infância. Entre eles destaco Pires (2017): *As relações entre a escola e as famílias: a participação das famílias no jardim de infância* e Batista (2014): *A criança, a família e a escola: uma relação a construir*. Estas investigações evidenciam o crescente interesse que a temática tem no âmbito da formação de futuros educadoras de infância. No seu relatório, Pires (2017) tem como objetivo desenvolver uma relação entre o JI e as famílias criando estratégias para o incentivo para as famílias participarem no mesmo, em prol do bem-estar e do desenvolvimento das crianças. Retira como principais mais valias e conclusões do estudo:

> "(...) permitiu que refletisse e pensasse mais sobre a importância de um trabalho de parceria entre os principais contextos onde a criança se desenvolve, cresce e se relaciona com o mundo que a rodeia. [Ainda assim], considero que muito trabalho terá de ser realizado para promover a participação das famílias no JI. Seria importante envolver os familiares em mais atividades de enriquecimento

curricular, mas também implicá-los na organização do ambiente educativo" (p.46).

Para isso, a autora destaca a necessidade de o/a educador/a ser um membro ativo com pedidos de colaboração para que, a longo prazo, as famílias comecem a ter mais conhecimento sobre como agir, tornando-as mais ativas e proactivas.

No mesmo sentido, Batista (2014) desenvolve um conjunto de estratégias e momentos com o objetivo de (i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo das crianças; (ii) Estabelecer uma relação com cada família, de modo a trocar informações essenciais ao desenvolvimento das crianças; (iii) Colaborar com as famílias em atividades que estas possam vir a propor (p.23). Destaco este relatório, pela evolução que, enquanto estagiária, conseguiu alcançar neste período, melhorando o seu relacionamento e contacto com as famílias, através da partilha e comunicação do que iam concretizando em casa e, até mesmo pedindo sugestões de atividades. Esta atitudes fazem reconhecer o impacto positivo que vem a referir: "Os comentários revelam que os pais são participativos e interessados, estando entusiasmados com as atividades que lhes propus" (p.39).

Neste relatório também são ouvidas as crianças e, a mesma autora faz um balanço da opinião das mesmas, reconhecendo o defendido na minha exposição:

> "Através dos testemunhos das crianças pude concluir que a participação das famílias é importante, pois as crianças sentem que estão a ser acompanhadas e que o trabalho realizado quando é valorizado pelos pais tem um efeito motivador, incentivando as crianças a participarem mais nas atividades" (p.41).

De acordo com Sampaio (1996), os pais estão demasiado ocupados a não ter "tempo" para prestar aos seus filhos a atenção necessária acabando, em alguns casos, por delegar responsabilidades educacionais, esquecendo-se que a escola não pode educar sozinha e necessita da sua colaboração e participação para que a criança tenha um melhor desenvolvimento. Neste sentido, tornou-se importante para mim, enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ser capaz de pesquisar, refletir e aprofundar, à luz da teoria já existente, de que forma o JI e a família podem adotar uma relação positiva e fortalecer o bem-estar da criança.

A apropriação por parte da criança do espaço educativo como local seguro tem ser cada vez mais precoce. Isto deve-se ao facto de frequentarem creches e outros locais, que não o espaço casa, em idades mais baixas, e sem a presença das figuras de vinculação iniciais. Neste sentido, torna-se tão importante para a criança como para

a instituição que a sua adaptação a este contexto seja favorável e tranquila. Contudo, este processo nem sempre é fácil, levando mesmo Rodrígues e Hignett (1981, citado por Portugal, 1998), a afirmar, que, por vezes, pode ser "um processo muito mais complexo do que se poderia supor e que durante determinadas fases de desenvolvimento é de esperar o ressurgimento de comportamentos negativos semelhantes aos observados em períodos de adaptação inicial" (p. 184).

Na mesma publicação, Portugal (1998) descreve o papel do educador como aquele que ajuda famílias e crianças a ultrapassarem as dificuldades deste processo. Desta forma, muitos autores considerem que a forma mais adequada da criança lidar com esta situação positivamente é criando uma ligação de confiança entre família-criança-educador/a (Aspendorf e Valsiner, 1992, citado por Cole & Cole, 2004).

Temos visto, uma "crescente importância do JI na constituição da infância moderna pelo facto de, ao organizar a vida quotidiana das crianças localizando e regularizando as suas práticas sociais, desempenhar um papel importante na construção social do recorte de idades na infância" (Ferreira M. , 2004, p. 31). Esta gradual importância, reflete-se nas mudanças que esta valência tem sofrido nos últimos anos, nomeadamente no que à imagem da criança e princípios psicopedagógicos diz respeito. Tornou-se, então, indispensável que algumas das experiências e vivências até então tidas como certas, fossem sofrendo alterações, entre as quais a participação das famílias no processo educativo formal das crianças. Atualmente, e com a escola a assumir um lugar de destaque no processo de socialização das crianças, a par com as famílias, é primordial que nenhuma das partes funcione de forma independente.

Na sua conferência, Canário (2007) afirma que a relação entre escolas, famílias e comunidades é complexa e multifacetada, definindo-a, à luz de Silva (2003), como uma relação armadilhada. O conferencista expõe que, esta se trata de uma relação que envolve uma multiplicidade de atores sociais, cada um deles diferente e com interesses díspares, pelo que a resultante pode levar à reprodução de desigualdades sociais e culturais (p.115-116). Neste sentido, existe uma necessidade de criar uma sintonia perfeita entre a escola e a família, não permitindo espaço para estas disparidades.

Apesar de considerar que a participação das famílias na escola está a aumentar, de acordo com Miguéns (2004) esta presença não é [tão] significativa, uma vez que o relacionamento formal e tradicional ainda prevalece na maioria das instituições. Estes momentos são na sua maioria as reuniões de pais, pedir a participação numa atividade orientada pela educadora ou, em momentos mais informais tais como quando os pais

deixam ou vão buscar os seus filhos ao JI. Esta posição parece torna-se confortável para os pais que cada vez mais tem maior carga horária laboral e/ou pouca disponibilidade para os seus filhos (Miguéns, 2004). Mais à frente, no mesmo documento, pode ler-se que para que este paradigma se possa alterar é necessário que as famílias se sintam acolhidas e desejadas nas atividades escolares numa perspetiva de formação para as três partes (escola, criança e família). Por forma a combater esta contrariedade, é necessário revogar em definitivo a ideia pré-concebida por muitos educadores/professores e instituições que "continuam a ter uma forma sobranceira de olhar para o envolvimento dos pais e não confiam neles" (Marques, 1998, p. 47). Só desta forma eles poderão assumir um papel ativo nas escolas e na educação das crianças. Esta afirmação vai ao encontra do está descrito na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, artigo nº10, alínea i): cabe ao educador de infância incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) ao longo das OCEPE vinculam que cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem, assumindo [a criança] um papel dinâmico. Esta visão é corroborada por Onofre (2004), que afirma que a criança vai manipulando e explorando os diferentes estímulos que recebe do meio onde está inserida, levando a uma especial atenção por parte do adulto que deve garantir a diversidade dos mesmo e, consequentemente, que estejam à sua disposição e segurança.

Promover o trabalho com a família da criança é ser capaz de ampliar as suas aprendizagens (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015). Deste modo, e garantindo o defendido na Carta de Princípios para um Ética Profissional (nº2) é nossa responsabilidade, enquanto escola "promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa". Mas, ao mesmo tempo, é importante que exista uma construção positiva de participação entre o JI e as famílias. Este objetivo pode ser concretizado através dos quatro pontos definidos por Borràs (2002, p. 108):

- **Colaboração**: O JI deve compreender quais as necessidades de famílias e crianças para conseguir ajudar sem se envolver demasiado;

- **Responsabilidade principal**: Ter presente que a família é quem tem o papel fundamental num contexto educativo, [uma vez que] é a parte que melhor conhece as crianças;

- **Nunca substituir a família**: Cada parte deve assumir o seu trabalho, que é distinto, mas terem a capacidade de cooperar sempre para a mesma finalidade, o conforto e a tranquilidade da criança.

- **Espaço de participação e colaboração dos pais**: A equipa pedagógica deve criar oportunidades neste sentido, proporcionando espaço e tempo à família e criança, promovendo um melhor desenvolvimento da segunda e relação com a família. É, numa ótica positiva e vantajosa da participação das famílias no contexto educativo, que no Projeto Educativo (PE) da instituição poder ler-se que é desejo da mesma: (i) Estimular a cooperação dos pais no processo educativo, quer pelo acompanhamento escolar dos filhos, quer pela colaboração em atividades de complemento curricular; (ii) Privilegiar os contactos entre as famílias e a comunidade escolar, nomeadamente nas iniciativas de caráter pastoral, cultural ou desportivo (p.14). Contudo, ao longo de toda a prática não pude vivenciá-los, e por isso, tornou-se objeto de estudo para este relatório investigar quais as passíveis razões para esta falta de participação.

Como forma de caracterizar o envolvimento das famílias nas atividades da sala de atividades e, deste modo, conseguir cumprir o principal objetivo do presente relatório, foi necessário recorrer a mais alguma literatura e, assim, definir as dimensões de participação das famílias em contexto escolar. Nesse sentido, tornou-se indispensável recorrer ao modelo apresentado por Epstein (1995) que expõe e classifica o envolvimento dos pais partindo das relações entre o JI, os intervenientes e a família. Este modelo abrange a comunicação e as informações que são trocadas pelos educadores/as, pelas famílias e pelas crianças e está definido em seis tipos.

> O tipo 1 – Deveres básicos da família que dizem respeito aos comportamentos e ao bem-estar da criança em várias áreas como o desenvolvimento, a segurança e a saúde. O tipo 2 – Deveres básicos do JI que abrange a comunicação entre o JI e as famílias relativo à evolução e projetos das crianças. O tipo 3 – Colaboração das famílias em atividades ou eventos realizados no JI. O tipo 4 – Colaboração em atividades realizadas em casa, que incentivem o trabalho realizado no JI. O tipo 5 – Participação na tomada de decisões, passa pelo envolvimento das famílias, dos intervenientes do JI e da comunidade. O tipo

6 – Envolvimento e troca de ideias com as organizações da comunidade e partilha de responsabilidades para com as crianças (Cabaço, 2018, p. 10).

Com o intuito de compreender como se caracteriza a participação das famílias na sala onde realizei o estágio de intervenção da PPS II, e quais as representação de educadora e famílias sobre o tema, realizou-se um estudo de caso tendo como ponto de partida o modelo de Epstein (1995) e a sua triangulação com as minhas notas campo, a entrevista à educadora e as respostas aos questionários aplicados às famílias das crianças.

4.3. Roteiro ético e metodológico

A abordagem utilizada para realizar a investigação foi uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Esta caracteriza-se, segundo Johnson e Onwuebuzie (2004), como "the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study" (Paranhos, Filho, Rocha, Junior, & Freitas, 2016, p. 391). No caso deste estudo, numa primeira fase recolhi notas de campo (técnica qualitativa) e, posteriormente, à aplicação e análise de uma entrevista à educadora cooperante (qualitativa) e questionário aplicado às famílias (quantitativo).

Ao iniciar a investigação, foi necessário compreender qual o método a mobilizar, tendo em conta a especificidade do tema. Desta forma, a investigação a realizar segue o método de estudo de caso, debruçando-se sobre a análise das representações dos pais e educadora do grupo de crianças da sala onde estagiei. Stake (1999) define estudo de caso como o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade em circunstâncias importantes.

Relativamente à tipologia do estudo de caso, esta é classificada por Stake (1999) em intrínseco e instrumental. Neste caso, a tipologia instrumental é privilegiada, pois a investigação refere-se a uma ou mais situações específicas – ***A participação das famílias na Sala de Atividades***- para procurar refletir sobre **quais as expectativas da educadora e das famílias em relação à participação das últimas no contexto educativo**. Por sua vez, inerente a esta técnica, foi necessário definir um conjunto de instrumentos necessários para recolher os dados que sustentam a investigação.

Assim, empreguei quatro técnicas distintas: observação direta (mobilizando notas de campo, registos visuais e reflexões semanais); revisão de literatura (através da procura de fundamentação teórica que sustente a investigação); a aplicação de questionário às famílias das crianças da sala (cf. Anexo J. A participação das famílias da Sala Azul) e, finalmente, a realização de uma entrevista feita à educadora cooperante (Anexo H, Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante). É importante realçar que os métodos de recolha de dados são normalmente complementares e deve, portanto, existir uma triangulação dos mesmos, por forma a que o trabalho tenha uma melhor sustentação. Isto permite, segundo Stake (1999) "conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación [ou] para demostrar lo común de un aserto" (p.98).

Relativamente à observação, técnica mais utilizada no decorrer da PPS II, optei por uma observação direta participante e indireta. Assim, como instrumentos de observação, recorri às notas de campo e reflexões semanais que se encontram reunidas no portfólio. Apesar de não tão expressivos para a temática em questão, os registos fotográficos foram também mobilizados ao longo do processo, pois complementam os registos escritos. Para além destes registos formais, diariamente existiram conversas informais com a equipa educativa cooperante e não cooperante, onde partilhámos informações úteis sobre as crianças, atividades a desenrolar, vivências e dúvidas.

No que à consulta documental diz respeito, esta foi realizada desde o momento em que iniciei a investigação, e foram analisados documentos internos da organização, como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo de Estabelecimento e documentos onde consta a metodologia adotada pela instituição, para compreender a visão institucional face ao tema. Foi, ainda, necessário recorrer à fundamentação teórica relacionada com o caso de estudo para uma melhor caracterização do envolvimento da família no contexto.

Por último, a aplicação de um questionário às famílias constituí um dos pontos mais importantes para o sucesso desta investigação, uma vez que parte do principal objetivo recai sobre as expectativas que as mesmas têm sobre a sua participação em sala de atividades. Para isso, e após recolha de dados, tornou-se imprescindível analisar o conteúdo e realizar uma estatística descritiva dos resultados obtidos.

Em suma, a utilização de diferentes técnicas e processos de recolha e análise de dados é fundamental para o sucesso da investigação, na medida em que sem esta triangulação a sustentação do trabalho investigativo desenvolvido estaria fragilizada.

4.3.1. Roteiro Ético

Desde o primeiro dia do contacto com crianças que considero que as questões relacionadas com a ética são essenciais para a investigação e definição de profissionalidade. Assim, e enfatizando Graue e Walsh (2003) "Agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos". Nesta instituição, as crianças estão maioritariamente familiarizadas com a realização da tarefa que o adulto propõe, sem questionamento e/ou crítica. Este contratempo faz com que seja imprescindível deixar desde início claras as minhas intenções e, sempre que realizava e/ou participava na atividade, tomar atenção à expressão corporal ou facial das crianças envolvidas.

Neste sentido, e à semelhança do que já havia acontecido no âmbito da PPS I, surge a necessidade de elaborar um roteiro ético para uma prática profissional supervisionada eticamente situada. O documento preenchido (cf. Anexo F. Roteiro ético para uma prática profissional supervisionada eticamente situada) estabelece a ligação entre os princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011), os princípios para uma ética profissional (APEI, 2012) e a forma como estes foram postos em prática no contexto de estágio com as crianças, equipa educativa e famílias.

Como é possível observar no Anexo F, foram assegurados dez princípios éticos no decorrer da investigação. São eles: explicitar os *objetivos do trabalho*, definir os *custos/benefícios* da investigação garantindo sempre maior número de benefícios, garantir o *respeito pela privacidade e confidencialidade* dos participantes, referir as minhas *decisões face às crianças envolvidas ou excluídas* na investigação, os *fundamentos* em que assenta a mesma, a *planificação e definição dos objetivos e os métodos de investigação*, os *assentimentos/consentimentos informados* entregues aos participantes, o *uso e relato das conclusões*, e, finalmente, *informação dada às crianças e adultos/as envolvidos/as.*

Em suma, enquanto futura educadora de infância, considero fundamental ter consciência que estes documentos orientadores existem e que podem, e devem ser mobilizados ao longo de toda a prática profissional de forma a garantir os princípios éticos e deontológicos de todos os intervenientes da ação pedagógica.

4.4. Apresentação e discussão de dados

Tendo em conta as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, apresento, de seguida, os resultados obtidos através da entrevista realizada à

educadora (Anexo I. Análise da Entrevista), questionário às famílias (cf. Anexo J. A participação das famílias da Sala Azul - Questionário) e notas de campo presentes no portfólio individual de PPS II (cf. Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II). Assim, este tópico será subdivido segundo os três instrumentos de recolha de dados.

Infelizmente, e devido ao encerramento das escolas, não me foi possível realizar uma recolha de dados junto de crianças. Seria, na minha visão, uma mais valia para este estudo dar voz às crianças, e (re)conhecer as suas opiniões sobre a participação das famílias em contexto.

Cada instrumento de recolha de dados irá ser útil para compreender melhor cada um dos objetivos. Assim, para i) analisar a frequência da participação da família, recorri às notas de campo e análise dos questionários; de forma a ii) analisar a importância que é dada a esta temática, por parte da família, mobilizei os questionários; para iii) compreender, do ponto de vista da educadora, qual a participação das famílias em contexto de sala, recorri às respostas da entrevista; e, finalmente, triangulei as respostas dos questionários e da entrevista para iv) identificar eventuais obstáculos ao envolvimento das famílias

4.4.1. Questionário às famílias

Iniciamos esta apresentação com os resultados dos questionários respondidos por 26 prestadores de cuidados das crianças da sala azul. Importa referir que os questionários foram realizar em tempo de quarentena, devido ao estado de emergência decretado devido à COVID-19, e via *online.*

Assim, as primeiras questões, cujos gráficos se encontro no Anexo K, visam caracterizar os participantes. Relativamente aos inquiridos, estes são, na sua maioria, mães (88%), tendo apenas alcançado 12% de pais. Infelizmente, e como exposto anteriormente, o presente inquérito não teve a participação de avós, avôs e outros pela dificuldade de acesso aos seus contactos eletrónicos.

Da análise *dos* gráficos posso ainda afirmar que a maioria dos inquiridos têm idade compreendida entre os 36 e os 45 anos (77%), apesar disso a percentagem de familiares com idade superior a 45 anos ou inferior a 36 é igual (11,5%). Desta análise pode concluir-se que são um grupo de participantes jovens.

No que às habilitações literárias diz respeito e, tratando-se de uma instituição particular, apenas 1 inquirido (4%) apenas concluiu o Ensino Secundário. O mesmo

número apresenta uma Pós-graduação e uma esmagadora maioria (73%) terminou a licenciatura. Por existir esta percentagem muito elevada, existe um grande distanciamento entre os valores obtidos nos níveis de estudos adjacentes (Ensino Secundário e Mestrado e/ou Doutoramento). Consequentemente, foi recolhida também a profissão de cada inquirido e surgem cargos como: psicólogos (3), advogados (2), professores (2), engenheiros (2), gestores (2), médico (2). Todos os valores são apresentados como valores absolutos. Ainda assim, e de um ponto de vista de apenas uma ocorrência em inquiridos apresentam profissões como: design e arquiteta de interiores; empresária; enfermeira; financeiro; gerente; gestora de eventos; juíza; jurista; técnica de cardiopneumologia; técnica de *payroll*; tripulante de cabine. Finalmente, de entre este grupo de 26 inquiridos, apenas 1 é desempregado.

Relativamente ao número de filhos, metade dos inquiridos (50%) tem, no seu agregado familiar 2 filhos. Em seguida, surgem as famílias onde apenas existe a criança pertencente a este grupo (27%), e no oposto 23% dos inquiridos tem 3 filhos. Ainda assim, e de uma forma crítica, não me é possível afirmar que os 50% sejam refletivos do grupo, uma vez que não foi confirmado se os inquiridos eram todos de famílias diferentes ou se existia pai e mãe da mesma criança a realizar o questionário.

Em seguida, passarei a apresentar os dados referentes ao tema em estudo.

Figura 1

Participação em atividades realizadas na instituição, desde o início do ano letivo

Através do Gráfico 1, posso concluir a mesma percentagem de inquiridos (46%) afirmam participar entre 1 a 3 ou 4 a 6 vezes em atividades propostas pela instituição. Isto é, 96% dos participantes afirma participar pelo menos uma vez em atividades realizadas na escola. Apenas 1 inquirido nunca participou e o mesmo número participou 6 ou mais. Destacam-se as participações nas atividades de Natal (peça de teatro de pais para filhos), campanhas de solidariedade (semana da solidariedade, recolha de alimentos), reuniões de pais, festas de aniversário e dias temáticos.

À questão "Descreva, de forma breve, qual a que mais gostou e porquê" podemos ler respostas como:

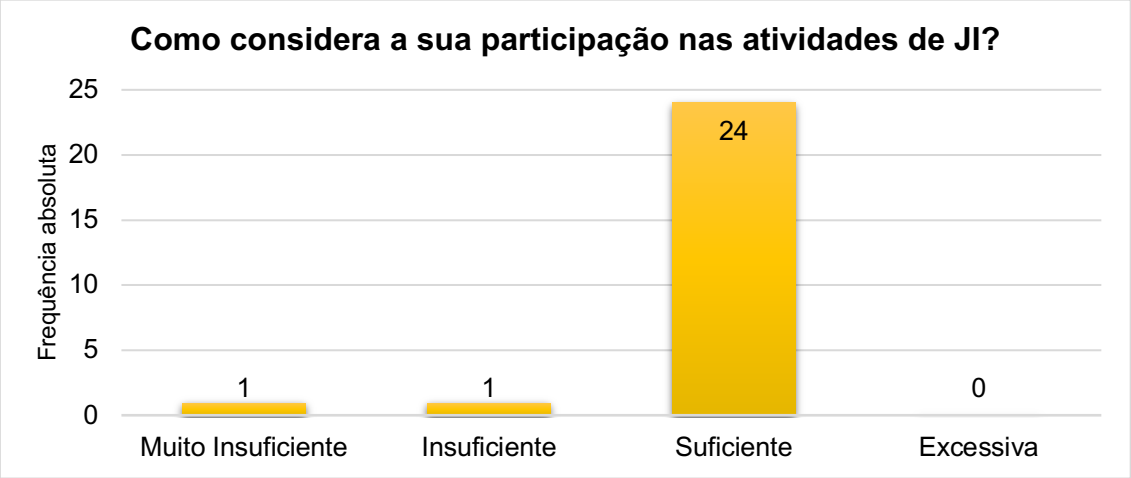
"Solidariedade! Onde sinto que podemos fazer a diferença";

"Festa de Natal. Participar no Teatro dos Pais para os Filhos, apesar de todo o esforço que exige de nós para os ensaios e preparação, é algo inexplicável. Sentir os nossos filhos admirados, orgulhosos e felizes por nos ver no palco a fazer algo para eles. É muito bom e enche o coração.";

"Ajuda alimentar, pois consigo que o meu filho perceba a importância de ajudar o próximo, mesmo que seja com gestos pequenos".

Figura 2

Grau de satisfação dos inquiridos, referente à participação em atividade de JI



De uma forma geral (92%), os inquiridos consideram suficiente a sua participação em atividades de JI. Contudo, e como podemos verificar no Gráfico 2, numa escala de 0 a 5, 77% dos inquiridos respondeu um valor superior ou igual a 4, o que me faz afirmar que estariam bastante dispostos a colaborar de uma forma mais ativa com a instituição.

Figura 3

Disponibilidade para uma participação mais ativa das famílias

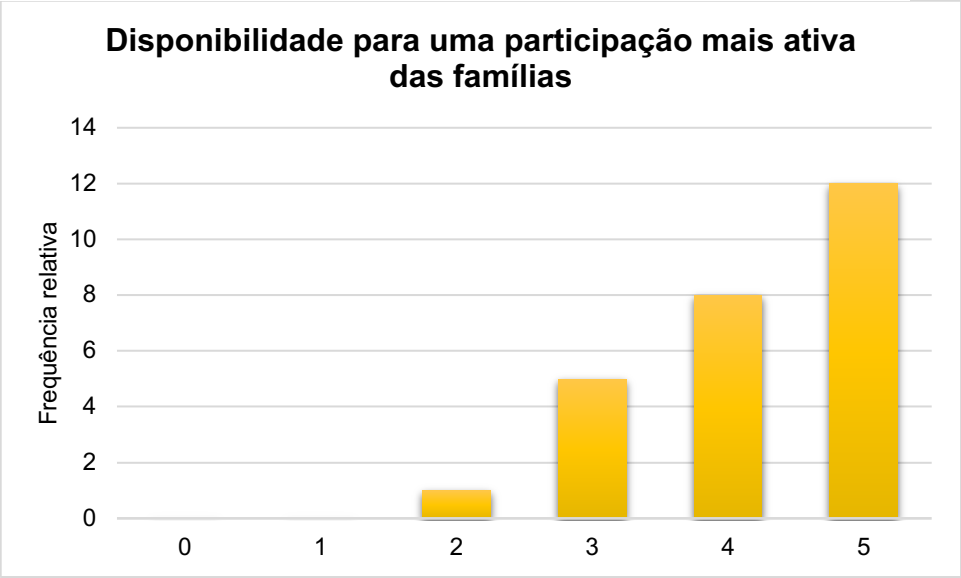
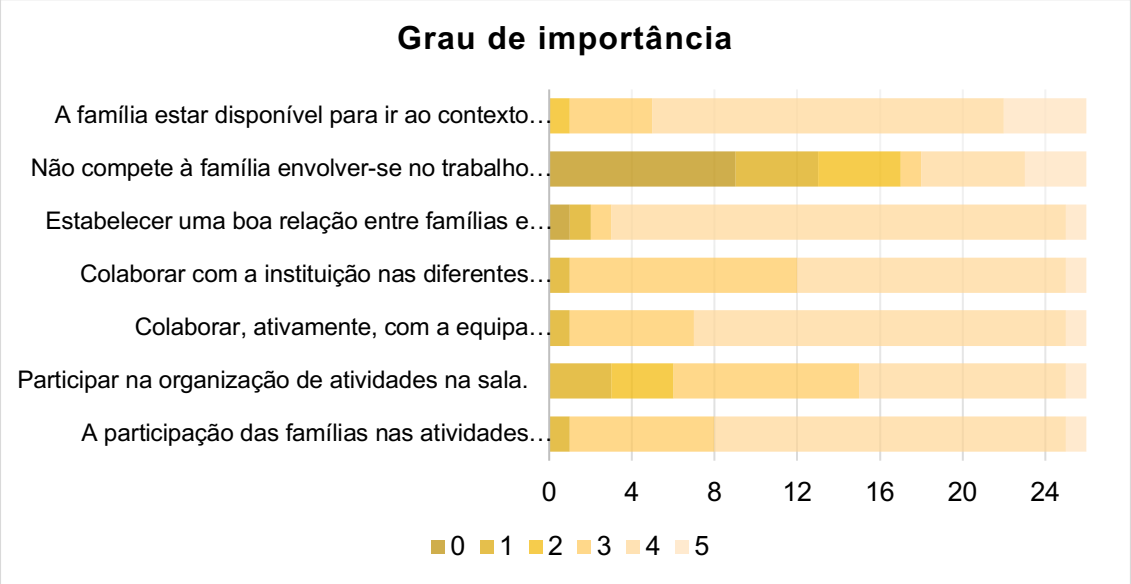


Figura 4

Importância atribuída



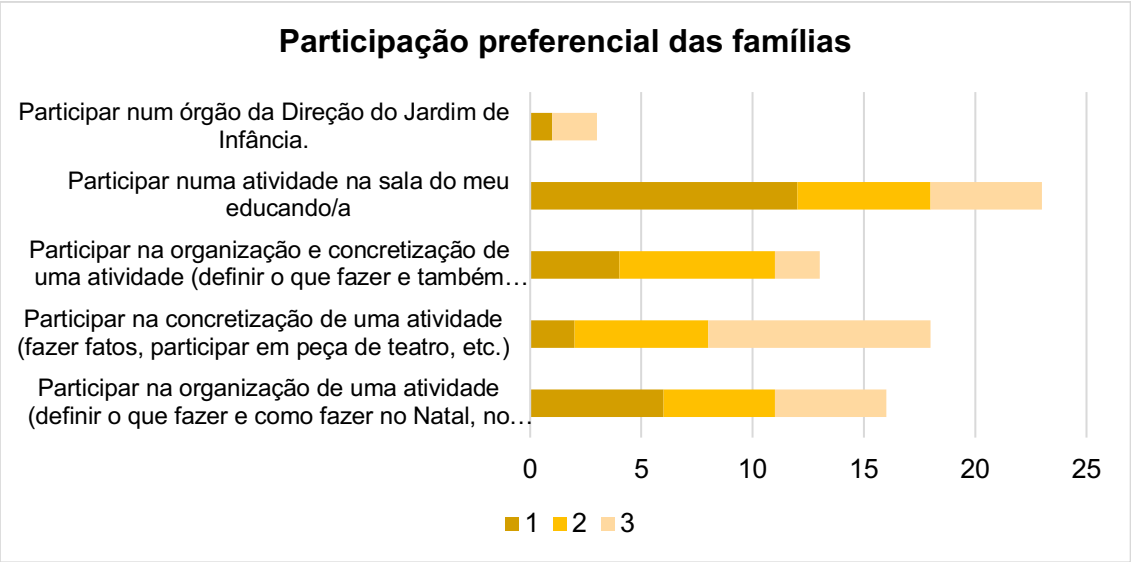
Através da análise da Figura 4, é possível afirmar que os aspetos que os inquiridos consideram ser mais importantes para um bom envolvimento escolar são: “Estabelecer uma boa relação entre famílias e equipa educativa (educadora e auxiliar)”,participação das famílias nas atividades calendarizadas pelo jardim de infância”, “Colaborar, ativamente, com a equipa educativa disponibilizando recursos úteis ao trabalho em sala de atividades (livros, fotografias, relatos de vivências, partilhas de saberes,...)” e, por último, “A família estar disponível para ir ao contexto educativo quando solicitado”. No entanto, importa salientar que as opiniões divergem quanto à importância de “Participar na organização de atividades na sala”, não existindo consenso quanto à sua classificação.

Por outro lado, também a afirmação “Não compete à família envolver-se no trabalho desenvolvido em contexto educativo” repartiu as opiniões dos inquiridos, com uma proporção considerável a responder "nada importante" ou "muito importante". Este resultado contrasta com as respostas obtidas em todas as outras categorias, em que existe, de forma geral, uma abertura por parte de todos os familiares em participar nas atividades escolares, ainda que com diferentes graus de envolvimento. Por este motivo, acredito que a formulação da questão possa ter suscitado dúvidas junto dos inquiridos,

tendo levado alguns familiares a responderem “nada importante” por discordarem da afirmação e, no extremo oposto, outros a terem assinalado como “muito importante” pensando que o envolvimento dos familiares é fundamental. Assim, as respostas a esta questão não são conclusivas, podendo, no entanto, concluir-se das restantes questões que a maioria dos familiares considera que a participação nas atividades escolares tem alguma relevância.

Figura 5

Participação preferencial das famílias



Após analisarmos o grau de importância atribuído pelos inquiridos nos diferentes parâmetros apresentados (cf. Gráfico 4), e se o interesse do estudo é conhecer a opinião das famílias face à sua participação em sala de atividades, importa também conhecer em que situações gostariam de colaborar com a instituição. Neste sentido, “participar numa atividade na sala do/a meu/minha educando/a” é a que mais vezes é elegida pelas famílias tanto em 1º lugar de preferência, como em todos os outros lugares.

Através do gráfico também podemos concluir que, apesar de existir um maior número de incidências para “Participar na concretização de uma atividade (fazer fatos, participar em peça de teatro, etc.)”, esta aparece só em 4º lugar quando analisadas apenas as primeiras opções dos inquiridos. Por outro lado, para as famílias, “Participar na organização e concretização de uma atividade (definir o que fazer e também participar)” e “Participar na organização de uma atividade (definir o que fazer e como

fazer no Natal, no Carnaval, etc.)" apresentam maior ocorrências em 1º lugar de preferência, mas um somatório inferior ao parâmetro anteriormente analisado.

Por último, existem, ainda que uma minoria, familiares que assumem preferir uma "Participação num órgão da Direção do JI". É também relevante para esta análise o facto de terem sido escolhidas pelos diferentes inquiridos as cinco alíneas à sua disposição.

Figura 6

Dificuldades sentidas à participação em contexto de sala de atividades

Por último, e relativamente às dificuldades sentidas pelos familiares para a participação na vida escolar dos seus educandos/as, das 32 alíneas selecionadas (no máximo 2 por questionário), 26 (81,3%) dizem respeito à "dificuldade em conciliar o horário profissional com o do JI" e "o horário profissional não me permitir". Ainda que muito menos expressivo, destaco que 2 respostas vão no sentido de os familiares não se sentirem à vontade para participar. Existe uma resposta que afirma nunca ter sido solicitado/a para esta participação.

Importa, em suma, referir que apesar de as famílias considerarem, na sua maioria, a sua participação suficiente, 77% dos inquiridos estaria disposto a aumentá-la. Na opinião das famílias a participação em atividades escolares é de extrema importância, sendo que as mesmas destacam como mais relevantes:

- "Estabelecer uma boa relação entre famílias e equipa educativa (educadora e auxiliar)";
- "Participação das famílias nas atividades calendarizadas pelo jardim de infância";

- “Colaborar, ativamente, com a equipa educativa disponibilizando recursos úteis ao trabalho em sala de atividades (livros, fotografias, relatos de vivências, partilhas de saberes...)”;
- “A família estar disponível para ir ao contexto educativo quando solicitado”, como as mais importantes.

Apesar destes aspetos favoráveis à participação, a “dificuldade em conciliar o horário laboral”, apresenta-se como principal obstáculo à maior participação das famílias nas atividades de sala.

4.4.2. Entrevista à educadora cooperante

Nesta secção será apresentado os resultados obtidos através da entrevista realizada à educadora cooperante, através da categorização das suas respostas. As transcrições das respostas na íntegra da entrevista encontram-se no Anexo H. Transcrição da Entrevista à educadora cooperante.

Nesta secção será apresentado os resultados obtidos através da entrevista realizada à educadora cooperante, através da categorização das suas respostas. As transcrições das respostas na íntegra da entrevista encontram-se no Anexo H. Transcrição da Entrevista à educadora cooperante. O método de pesquisa de Análise de Conteúdo utilizado neste estudo, tem por base o trabalho realizado por Bardin (2010), que define esta metodologia em quatro fases: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

Depois da exploração e tratamento dos resultados em bruto, procedi à sua organização por categorias, cumprindo sempre as regras definidas por Bardin:

> “regra da exaustividade, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; regra da homogeneidade, esta regra exige que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação e a última regra, que é a regra da pertinência que cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise” (Urquiza & Marques, 2016, p. 118).

Neste sentido, na codificação dos dados defini-os como unidades de registo para melhor mobilização dos mesmos ao longo do documento. Posteriormente, defini a categorização de dados que se descreve como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”

(Bardin, 1977, p. 117).

Tabela2

Análise categorial da entrevista à educadora

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Barreiras	**Organizacionais**	"o nosso horário é uma grande barreira" (U.R.8) "a própria cultura de tu estares num colégio privado, portanto exigem-te aqueles momentos que está no calendário" (U.R.10) "Porque não nos é pedido, basicamente é isso. O que nos é pedido é aquilo, porque vai um bocado na linha do é assim que é feito, é assim que era feito e é assim que vai ser feito..." (U.R.12)
	Vida profissional	"vida exigente laboral que os pais têm e que não lhes permite" (U.R.9) "esta coisa de fazer uma atividade com os pais... eu até acho que alguns pais teriam muito gosto, mas poucos teriam disponibilidade para e alguns iam-se esquecer, uma minoria, mas iriam." (U.R.11)
Iniciativa	**Equipa educativa**	"É [sempre] da equipa" (U.R.13) "É muito raro os pais tomarem a iniciativa para alguma coisa. Depois tens pontualmente mães que são fora do normal." (U.R.14)
Vantagens do envolvimento	**Conhecimento**	"Isto era muito bom que fosse um processo tipo ping-pong, conhecimento vai, conhecimento vem... as dúvidas vão e vem" (U.R.24) "passam a conhecer aquilo que os filhos fazem" (U.R.19)

	Partilha de experiência	"Mas essa era a grande riqueza da participação das famílias, eles poderem trazer aprendizagens" (U.R.25) "e nós também as podemos contagiar enriquecendo com a partilha de experiências" (U.R.27)
	Os pais como aliados	"passam a ser os nossos grandes aliados" (U.R.18) "[tornar as partilhas num] processo consciente e não meramente correspondente" (U.R.26)
	Envolvência do grupo	"estão tão embebidos e felizes naquilo que estão a aprender que estão a contagiar a família "(U.R.28) "trazerem recortes de jornais... isso é que era muito bom." (U.R.29)
Desvantagens do envolvimento	**Exposição**	"[a exposição] Tu vais ser mais exigente e competente quando sabes que estás exposta aos pais" (U.R.20)
	Crítica	"pode ser que tu quando planificas e depois sais da linha, se os pais forem muito participativos estás exposta à crítica" (U.R.22) "críticas [...] tu não estares preparada para ouvir, aceitar e responder ou contestar a crítica que os pais fazem." (U.R.23)
Exemplo da participação das famílias	**Festividades**	"nas festividades, dia da mãe, do pai, natal, finalistas." (U.R.15) "a pensar em atividades gerais, de escola, ah... em atividades de convívio são 90% participativas, atividades de pastoral são muito poucas as que são participativas." (U.R.16)
	Conversa informal	"uma forma de participação diária que os pais vão e perguntam, seja de manhã ou à tarde, como é que eles estão..." (U.R.17)

		“é meramente informativa” (U.R.7)

Através da análise da entrevista é possível compreender que é do total interesse da educadora que as famílias assumam um papel participativo na sala de atividades, uma vez que estas “passam a ser os nossos grandes aliados” e a “conhecer aquilo que os filhos fazem”. Contudo, esta ainda é “meramente informativa”, não por uma falta de interesse por parte da instituição, mas pelas barreiras organizacionais e profissionais descritas. A educadora, tal já havia sido analisado nos questionários às famílias, assume que a participação é maioritariamente nas festividades ou na “participação diária que os pais vão e perguntam, seja de manhã ou à tarde, como é que eles estão...”

Quando questiona sobre a participação das famílias nas atividades a resposta numa escala de 0 a 5 assume que um 3, ainda que “a proposta de participação é sempre iniciada pela equipa educativa.”

Como principais vantagens neste contacto, a educadora aponta a “riqueza da participação das famílias, eles poderem trazer aprendizagens” “[tornando-as num] processo consciente e não meramente correspondente” e “podemos contagiar enriquecendo com a partilha de experiências”. Em contrapartida, assume como principais desvantagens a exposição que esta participação ativa traria para o educador e consequentes “críticas [...] tu não estares preparada para ouvir, aceitar e responder ou contestar a crítica que os pais fazem.”.

Por fim, assume que um aumento da participação das famílias mudaria por completo o envolvimento das crianças que, num ideal estariam “tão embebidos e felizes naquilo que estão a aprender que estão a contagiar a família.” Isto podia ser, para além das partilhas de saberes e experiências, através de “recortes de jornais” que traria de casa.

4.4.3. A minha observação

Finalmente, o último ponto de apresentação de dados deste estudo de caso é referente ao registo diário de notas de campo que fui recolhendo no decorrer do toda a prática de PPS e que apresento no quadro síntese abaixo.

Tabela 3

Análise categorial de notas de campo

Bloco	Categoria	Unidade de registo

Exemplo da participação das famílias	**Comunicação formal**	foi tempo de colocar circulares nos correios individuais de cada criança – uma prateleira dividida em 25, colocada fora da sala e que funciona de meio de comunicação formal entre família e escola. (semana 2, nc nº1)
		Este tempo é privilegiado para receber e dar recados às famílias. (semana 2, nc nº1, nº21)
	Partilha família-escola	O FM chega e a mãe pede que oiça o recado que tem para me dar: "o FM não trouxe o equipamento de ginástica, nem ténis". Digo-lhe que não tem problema, que basta só que tiremos as galochas na aula, que de resto a farda não será impedimento. (semana 4, nc nº3)
		De manhã, quando chegou à escola cruzo-me com a mãe da Mari que prontamente me diz "Marta, ouvimos falar muito bem do seu bolo rei, tem de passar a receita. A Mari passou o fim de semana todo a dizer que tinha feito bolo rei consigo e a pedir a receita" (semana 1, nc nº4)
	Partilha escola-família	No final, quem quis, pode levar um bocadinho da massa para casa para mostrar à família. (semana 6, nc nº36)
Envolvimento em atividades	**Festividades**	Por volta das 9:30h onde a mãe do FR espera para cantarmos os parabéns. (semana 7, nc nº9) Esta segunda feira foi bem diferente do normal. Hoje às 9:30h não nos reunimos no tapete, mas fomos para o ginásio da instituição. (semana 11, nc nº1) Quando lá chegamos, sentámo-nos no chão e começamos a assistir a uma peça de teatro realizada pelos pais. Nesta festa os pais são 100% responsáveis pela construção da história, adereços e cenários. (semana 11, nc nº2)
	Leitura de histórias	Acordam por volta das 14:15h e a mãe da Mari chega para contar uma história. A Mari fez anos durante o fim de semana e hoje trouxe um bolo para a escola.

		O grupo senta-se no tapete, para ouvir a história. (semana 1, nc nº8)

Para a análise categorial referente às notas de campo tentei, o mais possível, que as categorias fossem idênticas às da análise da entrevista da educadora cooperante. Esta atenção tem em vista uma melhor e mais correta articulação dos dados na sua discussão.

Através da análise categorial dos diferentes momentos vivenciados, posso afirmar que a participação da família foi reduzida. No entanto, alguns momentos se destacam como "quem quis, pode levar um bocadinho da massa para casa para mostrar à família" (semana 6, nc nº36); "começamos a assistir a uma peça de teatro realizada pelos pais" (semana 11, nc nº2); ou a leitura da mãe da Mari na sua festa de anos (semana 13, nc nº4)

Ainda assim, e à semelhança do que foi constatado nas análises da entrevista e dos questionários, a participação das famílias é maioritariamente em forma de comunicação informal adulto-adulto, quer nas festividades. Também é possível afirmar que, em nenhum momento observado, as famílias foram convidadas a partilhar as suas vivências por parte da equipa educativa, tal como referido por um dos inquiridos no seu questionário

4.4.4. Discussão de dados

Finalmente, importa realizar a sua discussão holística. Assim, pretende-se fazer a ligação entre os resultados obtidos nos diferentes instrumentos de recolha de dados com revisão bibliográfica. Desta forma, e para uma melhor compreensão, cada parágrafo responderá a uma das questões da investigação.

Relativamente à **análise da frequência da participação das famílias com base nas notas de campo** esta apresenta-se como bastante reduzida. Esta informação vai de encontro à análise feita pela educadora cooperante, que assume a participação como "meramente informativa". Apesar disso, e de uma forma geral (92%), os inquiridos considera suficiente a sua participação em atividades de JI. Contudo, e de acordo com o observado e exposto pela educadora cooperante, podemos afirmar que as famílias das crianças da sala azul são, de acordo com o modelo de Epstein (1995), do **tipo 3**, isto é, para além do cumprimento de deveres básicos da família que dizem respeito aos comportamentos e ao bem-estar da criança em várias áreas como o desenvolvimento,

a segurança e a saúde e a comunicação entre o JI e as famílias relativo à evolução e projetos das crianças, estas também colaboram em atividades ou eventos realizados no JI, sempre que a equipa educativa toma a iniciativa (U.R.13 e U.R.14). Estas informações corroboram com o referenciado pelos familiares que elege "participar numa atividade na sala do/a meu/minha educando/a" como a sua forma preferencial de participação no contexto de sala de atividades.

Importa, referir que, através da análise dos questionários, as famílias considerarem, na sua maioria, a sua participação suficiente, mas 77% dos inquiridos estaria disposto a aumentá-la. Na opinião das famílias, a participação em atividades escolares é de **extrema importância**, sendo que as mesmas destacam como **mais relevantes**:

- "Estabelecer uma boa relação entre famílias e equipa educativa (educadora e auxiliar)";
- "Participação das famílias nas atividades calendarizadas pelo jardim de infância";
- "Colaborar, ativamente, com a equipa educativa disponibilizando recursos úteis ao trabalho em sala de atividades (livros, fotografias, relatos de vivências, partilhas de saberes...)";
- "A família estar disponível para ir ao contexto educativo quando solicitado", como as mais importantes.

Como anteriormente apresentado, PE da instituição refere que é desejo da mesma: (i) Estimular a cooperação dos pais no processo educativo, quer pelo acompanhamento escolar dos filhos, quer pela colaboração em atividades de complemento curricular; (ii) Privilegiar os contactos entre as famílias e a comunidade escolar, nomeadamente nas iniciativas de caráter pastoral, cultural ou desportivo. (p.14). Esta posição é integralmente sustentada pelos inquiridos que, na sua maioria (92%) classifica como <importante> ou <muito importante> a sua "Colaboração com a instituição nas diferentes ações desportivas, culturais e pastorais". Em contrapartida, a educadora cooperante afirma que "em atividades de convívio são 90% participativas, atividades de pastoral são muito poucas as que são participativas." (U.R.16)

Do ponto de vista da educadora cooperante, é do seu total interesse que as famílias assumam um papel participativo na sala de atividades, uma vez que estas "passam a ser os nossos grandes aliados" e a "conhecer aquilo que os filhos fazem". Ainda assim, considera esta participação como maioritariamente nas "festividades, dia

da mãe, do pai, natal, finalistas..." ou na "participação diária que os pais vão e perguntam, seja de manhã ou à tarde, como é que eles estão...". Numa perspetiva de relação ideal escola-família, a educadora aponta como principal "riqueza da participação das famílias, eles poderem trazer aprendizagens" "[tornando-as num] processo consciente e não meramente correspondente" e "podemos contagiar enriquecendo com a partilha de experiências". Por outro lado, assume como principais desvantagens a exposição que esta participação ativa traria para o educador e consequentes "críticas [...] tu não estares preparada para ouvir, aceitar e responder ou contestar a crítica que os pais fazem.". Por fim, assume que um aumento da participação das famílias mudaria por completo o envolvimento das crianças que, num ideal estariam "tão embebidos e felizes naquilo que estão a aprender que estão a contagiar a família." Isto podia ser, para além das partilhas de saberes e experiências, através de "recortes de jornais" que traria de casa.

Como visto anteriormente, a falta de tempo das famílias é cada vez maior, levando-os a não conferirem tempo de qualidade aos seus filhos. (Sampaio, 1996) No seguimento, Miguéns (2004) assume que, apesar de paulatinamente existir um maior envolvimento das famílias na vida escolar, esta não é [tão] significativa. Contudo, o número de Encarregados de Educação que participou entre 1 a 6 vezes em atividades propostas é significativo. Ainda assim, quando confrontados sobre **os eventuais obstáculos à participação das famílias**, muitos referem que os horários muitas vezes são incompatíveis, ou porque o mesmo não permite na totalidade, ou por uma dificuldade nessa articulação. Este facto é também referenciado pela educadora que assume como barreiras "o horário [da educadora]", e a "vida exigente laboral que os pais têm e que não lhes permite". Esta posição, tal qual como descrita por Miguéns (2004), parece torna-se confortável para os pais que cada vez mais tem maior carga horária laboral e/ou pouca disponibilidade para os seus filhos.

Finalmente, e indo de encontra ao descrito na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, artigo nº10, alínea i): cabe ao educador de infância incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade, posso concluir que, apesar de existir uma tentativa por parte da educadora cooperante para chamar os pais e famílias mais vezes à sala de atividades, as "barreiras" parecem ser sempre superiores, o que, no final resulta numa não participação ativa. Para que isto seja ultrapassado, é possível afirmar que tanto inquiridos como a educadora cooperante estão de acordo quanto à necessidade de

existir uma boa relação escola-família para a promoção das aprendizagens das crianças. Isto é verificável quando os resultados obtidos nos inquéritos por questionário, os inquiridos (89,2%) afirmam que a é necessária uma boa relação com a equipa educativa para que estes últimos passem a "ser os nossos grandes aliados" e, com isto, alcançar um ideal de "conhecimento vai, conhecimento vem... as dúvidas vão e vem" (U.R. 24) e enriquecido pela "com a partilha de experiências". (U.R. 27)

Do ponto das limitações e constrangimentos desta investigação, destaco o atraso na decisão do tema de estudo. Quando iniciei a PPS II defini um tema, que mais tarde se revelou não conciliável dentro do tempo disponível. Um segundo tema surgiu, mas não teria notas de campo suficientes e de qualidade para a escrita de um relatório final. Pelo que e, infelizmente, esta demora na deliberação fez com que iniciasse a investigação no término no estágio e, a recolha de alguns dados cruciais e relevantes para um estudo mais aprofundado dados foi bastantemente afetados com a pandemia de Covid-19, que atravessamos atualmente. Inicialmente, era uma das minhas principais intenções "dar voz" às crianças, pedindo-lhes que respondessem a duas questões: i) O que gostavas de fazer com os teus pais na escola?; ii) Quando [um membro da família] vem à escola fazer uma atividade, como te sentes? Contudo, e com o fecho das escolas, tornou-se inviável levar a cabo esta componente da investigação. Também era minha intenção a colaboração de outros familiares, por exemplo os avós, mas uma vez que os questionários foram aplicados por via *Online*, e a base de dados da instituição apenas contempla os dados do pai, mãe e/ou encarregado de educação, isto não me foi possível. Por último, gostaria de referir que todo o processo de desenvolvimento do relatório demonstrou-se difícil, uma vez que desenvolvia atividade laboral em simultâneo, o que me retirou algum tempo para a sua execução.

Em suma, e com o principal objetivo de **relacionar a vivência enquanto estagiária do envolvimento das famílias no contexto educativo com as expectativas da educadora e das famílias em relação a esta temática,** posso concluir que apesar de ser intenção de 77% dos inquiridos e da educadora cooperante uma maior participação das famílias no contexto escolar, esta não foi visível no decorrer de todo o processo de prática. Apesar disso, sinto que será possível, para um futuro tema de investigação, implementar dinâmicas e propostas que realmente favoreçam esta participação.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

O presente capítulo será escrito numa visão reflexiva de toda a minha prática pedagógica, bem como qual o impacto que a mesma teve na construção da profissionalidade docente como educadora de infância. Naturalmente, esta construção não é estanque e está constantemente a ser atualizada, pelos mais diferentes aspetos, como refere Costa e Caldeira (2015): "O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro" (p. 126). Neste sentido, para esta construção, mobilizei a minha formação académica, não só ao longo de todo este ciclo de estudos, mas também da licenciatura em Educação Básica, assim como todo o meu percurso profissional.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar assumiu-se como a última etapa de um percurso de 5 anos que agora termina de uma forma nostálgica, mas completa. No início, a PPS I, na valência de creche, apresentava-se como um grande desafio, tal como apresentado na reflexão inicial da mesma:

> [....]Para além destas questões, (...), o facto de o estágio ser em contexto de creche também me deixou algo apreensiva. Apesar de reconhecer que as crianças mais novas têm muito para me ensinar e dar, não sabia até que ponto seria capaz de chegar até elas. Um contexto novo, idades com as quais nunca tinha trabalhado, um desafio... Para ser superado! (reflexão inicial, PPS I, 2019).

E, tal como profetizado, superado através da partilha de ideias com a equipa educativa, com o grupo de orientação (alunos e professor), bem com as leituras e reflexões semanais, que tentei que fossem as mais frutuosas para esta construção de identidade profissional. Sem dúvida que, pela falta de contacto prévio, a experiência nesta valência contribuiu muito para a minha preparação profissional. Contudo, sinto que a valência de Creche deveria ser mais abordada ao longo de todo o processo académico.

No entanto, e apesar destas divergências, considero que este estágio contribuiu para a consolidação de um princípio psicopedagógico: (i) todo o nosso trabalho deve ser realizado através da **construção de relações afetuosas e de confiança com as crianças,** como podemos ler na seguinte nota de campo: "Dirigi-me ao grupo grande dizendo Bom Dia, mensagem que foi retribuída pelo grupo de crianças e com direito a um abraço da criança" (PPS I, semana 1, NC nº41).

Esta construção está inteiramente ligada, na minha ótica, ao processo de interação e procura da criança face ao adulto, e pode ser observado nos demais

momentos em contexto educativo, como ilustram estas passagens: “A MADA, [...]., veio-me mostrar a sua chucha nova e dar um sorriso, a I mostrar o brinquedo com o qual estava a brincar (uma bola de golfe)” (PPS I, semana 1, nº8); “Puxou-me também pela mão dizendo que eu tinha de ir no comboio para comprar comida. Prontamente aceitei entrar na brincadeira e me sentei no comboio.” (PPS I, semana 1, nº42); ou “Am: “Marta, olha o que cortei.” (PPS II semana 4, nº13) Apesar de considerar que a minha motivação para ir para os contextos de estágio não pode ser superior, o aumento desta proximidade e entrega com as crianças contribuía diariamente para que também a minha motivação amplificasse, para estar atenta ao grupo e suas particularidades, planificar, intervir, dinamizar atividades com elas de forma calma e segura.

Importa sublinhar que o estágio permite ao/à estagiário/a “representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores” (Perrenoud, 1993, p. 152). Ou seja, ao longo das semanas de PPS, enquanto estudante, tive oportunidade de me colocar no papel do/a educador/a, aprendendo a gerir todas as ações inerentes a esta profissão, mas ao mesmo tempo com o seu apoio e conselhos de melhoria, tendo, em ambos os casos, a educadora como uma referência positiva. Apesar deste objetivo primordial da PPS, ocupar o lugar de estagiária constituiu o maior dos desafios neste percurso de 2 anos, uma vez que ao ter características menos extrovertidas e de comando, tornou-se difícil assumir o papel de educadora dentro de uma sala onde já existem adultos de referência e que, como referido, estão com aquelas crianças antes de mim e continuaram com elas mesmo depois de terminar o período estágio. No entanto, e se essa dificuldade foi notória nos primeiros momentos de prática, considero ter havido uma grande evolução nesse aspeto, com a ajuda das equipas cooperantes, bem como do orientador. Destaco, ainda, no contexto de pré-escolar, a existência dos momentos em que a educadora cooperante como cruciais para acelerar esta aprendizagem, uma vez que sentia como minha a responsabilidade garantir que as crianças não sentissem a sua falta, na forma de gestão e organização do seu dia e semana.

No decorrer de toda a prática, e tanto em creche como em JI, tive a oportunidade de participar na rotina de dois modelos curriculares completamente díspares o que considero ter-me dado ferramentas úteis para a minha identificação pessoal. Este distanciamento de modelos levou-me a adotar uma postura de planeamento de

atividades de forma bastante distinta. De um modo geral, considero que, na minha forma de trabalhar, ambas têm pontos positivos e negativos, pelo que esta variação foi bastante vantajosa para enriquecer o meu portfólio de atividades e momentos para empregar numa futura sala de atividades. Neste aspeto destaco o papel que o Movimento de Escola Moderna desempenho para me ajudar a planear o dia em conjunto com o grupo sobre os seus verdadeiros interesses naquele momento:

> Na sexta feira, dia 22, entrei na sala ao mesmo tempo do V que me disse insistentemente que gostava de ir passear ao parque. Sugeri-lhe que conversasse com a educadora para escrevermos no diário e agendarmos essa dinâmica. Mas durante as novidades, a I afirmou que gostava de ir ao parque e, em menos de dez minutos, organizamo-nos e saímos para o parque. Naquele momento, entendi que este seria um dos meus pilares enquanto futura educadora: procurar dar voz às crianças, garantindo que sempre que for possível faremos e aprendemos onde e como elas quiserem (PPSI, Reflexão semana 6: "I: "Quero de ir ao parque". A opinião da criança na construção do dia).

Tal como é possível ler na última frase da minha reflexão, o próximo princípio psicopedagógico que me define enquanto educadora é: (ii) **a criança ser vista como um ser ativo e participativo**. Acredito que só uma abordagem sócio-construtivista que respeite os interesses das crianças conseguiremos proporcionar-lhes uma melhor experiência (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007). Neste sentido, é fundamental para mim conseguir garantir que adoto uma postura dinâmica e mobilizando diferentes espaços de aprendizagem, de forma a satisfazer as necessidades de cada criança. No estágio de JI, apesar de não ser tão evidente esta dinâmica, pelo modelo utilizado, tentei ao máximo planear e dar voz às crianças, como pode ler-se na seguinte nota de campo: "Eu: "e agora vamos fazer uma última pergunta e depois podemos ir! O que é que gostavam de fazer, hoje?" (PPS II, semana 7, NC nº17).

Tal como referido no 3º parágrafo, a área da construção social de aprendizagem, é também influenciada pela forma como cada sala de atividades funciona na sua forma de gestão de grupo e rotinas, pelo que considero de extrema importância o contacto não só com os profissionais cooperantes, como os que estão envolvidos em todo o processo de educação nas valências adjacentes. Nesta matéria, considero que a relação sólida e consistente que estabeleci com os adultos cooperantes, que sempre me acompanharam e se mostraram disponíveis dentro e fora do contexto, foi fundamental para ultrapassar não só inseguranças e inquietudes, como também para incluir-me nas suas dinâmicas

e funcionamento de sala, não deixando que o sentimento de não pertença se prolongasse no tempo.

Por fim, enquanto educadora de infância, de modo a que a qualidade da intervenção seja crescente, considero fundamental que os diferentes aspetos e agentes sejam frequentemente avaliados e adaptados, de modo a que se tire maior partido de cada um deles. Só assim, e corroborando Freire (2000), é possível que existam melhorias. Esta avaliação pode, e deve ser realizada em conjunto pela equipa educativa, mas também pelas crianças que diariamente estão connosco, pois só assim somos capazes de adaptar/modificar futuras atividades indo ao encontro dos interesses das crianças e adulto e intencionalidades do educador/a.

Uma das principais responsabilidades do educador/a de infância é o dever de (iii) **conhecer e dar a conhecer** ao seu grupo de crianças **os seus direitos e deveres na sociedade**. Só assim, o educador, poderá questionar-se sobre a contemporaneidade e relacionar-se com o conceito de crianças "como ser-em-devir" (Sarmento, 2013). Para o mesmo autor, é essencial que o educador seja capaz de refletir até que ponto as suas atitudes e ações comprometem o aqui e agora da criança, assim como o adulto que esta se virá a tornar.

Esta postura, questiona diariamente a brincadeira livre e de que "as crianças saudáveis eram as que tinham os joelhos esfolados" (Neto citado por Ferreira, 2015). Infelizmente, o "brincar" é muitas das vezes colocado em segundo plano. Para contrariar esta afirmação, enquanto estagiária, sempre adotei uma postura de observação crítica e de participação ativa. Do meu ponto de vista, é necessário deixarmos de escolarizar as nossas crianças de JI e seguir os conselhos de Organização Mundial de Saúde (OMS), que afirmam ser necessárias "três horas para brincar e pelo menos 10 horas para dormir [para crianças com menos de 5 anos]" (Novais, 2019). Todo este parágrafo vai ao encontro de uma das frases que mais impacto tem na minha ação: "Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem." (Carlos Drummond de Andrade)

Finalmente, mas não menos importante, importa destacar o papel que as famílias assumiram no decorrer de toda a PPS. Foi, também, através do contacto, da partilha de experiências e de propostas a que assisti que moldei o meu trabalho e atividades com o grupo de crianças, privilegiando sempre uma boa relação entre estagiária e famílias. Assim, será do meu total interesse que as famílias não sejam

meras espectadoras na sala de atividades dos seus filhos. Isto advém, não só das mais valias que são lidas ao longo de todo o documento escrito, mas também pelo que considero ser o ideal dentro de uma sala de JI. Procurarei sempre (iv) **dar espaço às famílias para serem ativas e dinâmicas nas atividades de sala de atividade**.

Em suma, todo este percurso contribuiu de forma bastante positiva para a construção da minha profissionalidade enquanto educadora de infância, assumindo que tenho como principais princípios psicopedagógicos: (i) a **construção de relações afetuosas e de confiança com as crianças**; (ii) **a criança ser vista como um ser ativo e participativo;** (iii) **conhecer e dar a conhecer** ao seu grupo de crianças **os seus direitos e deveres na sociedade;** (iv) **dar espaço às famílias para serem ativas e dinâmicas nas atividades de sala de atividade**. Procurarei que estejam presentes ao longo de toda a minha carreira profissional e, mais do que dizer que os mobilizarei, considero que o nosso maior desafio enquanto educadora de infância será fazer com que todas as crianças os vivenciem sem que sejam expressos oralmente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aproximação do final do meu percurso académico, sinto-me cada vez mais confiante e segura para abraçar os mais diversos desafios profissionais enquanto educadora de infância. Neste sentido, e para que este ciclo se conclua de forma exímia é-me fundamental refletir sobre toda este meu percurso académico e de PPS, que nos últimos 5 anos me permitiu desenvolver capacidades e competências indispensáveis no meu futuro profissional e pessoal.

Em primeiro lugar, importa sublinhar que todo o tempo de PPS permite ao/à estagiário/a "representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores" (Perrenoud,1993, p. 152). Ou seja, através deste tempo, eu, enquanto estudante, tive a oportunidade de me colocar no papel do/a educador/a, aprendendo a gerir todas as ações inerentes a esta profissão, mas ao mesmo tempo com o seu apoio e conselhos de melhoria. Elevando desta forma o/a educador/a ao papel de referência, positiva ou negativa, para o estagiário.

Tendo em conta a premissa anterior, posso afirmar que apesar de ambas as educadoras cooperantes se mostraram uma mais-valia para mim, pois desde cedo me colocaram à vontade para expor as minhas ideias e aplicá-las em contexto de sala de atividades. Considero que foi através deste apoio constante, que as minhas dúvidas iniciais e no decorrer do percurso se desvaneceram, e deram lugar a uma certa confiança, que me permitiu conhecer cada elemento do grupo individualmente. Apesar disso, foi muito difícil para mim assumir na plenitude a função de educadora. Esta dificuldade prende-se muito com o facto de não me conseguir desvincular do sentimento de que antes de estar na sala já existia a educadora e esta permanecerá depois de eu sair. Contudo, sinto que ao longo dos dois momentos de PPS existiu, da minha parte, uma grande melhoria nesse aspeto – muito relacionado com as ausências da educadora cooperante em contexto de pré-escolar – e que me fizeram sentir mais confortável com o papel de educadora naquela sala.

No que diz respeito às famílias, como é possível ler-se ao longo deste estudo, houve desde o começo um interesse da minha parte em colaborar com eles, para que também eles colaborassem comigo. Desejavelmente, este contacto não seria meramente de partilha de experiências ou informações. Infelizmente, não alcancei a participação que julgo ideal das famílias em sala. Mesmo considerando que este obstáculo é imposto por uma cultura pré-existente na instituição, sinto que poderia ter

mobilizado esta fragilidade para realizar um estudo de potenciação da participação das famílias em sala. Embora tal não tenha sido possível, uma vez que o objeto deste estudo foi modificado já no decorrer do estágio, com o decorrer da PPS sinto que existiu da minha parte um contacto e *feedback* da parte das famílias bastante positivo sobre a minha relação com as crianças e as atividades desenvolvidas em sala de atividade, reforçando mais uma vez a ideia que já tinha acerca da importância da participação das famílias na escola.

Relativamente ao grupo de crianças, e referenciando as duas avaliações qualitativas realizadas, posso afirmar que é minha preocupação conseguir compreender todas as crianças, mas ao mesmo tempo dar-lhes o espaço necessário para que sejam elas a procurar-me. Sem dúvida que só serei uma boa educadora se o grupo de crianças se sentir confortável e seguro comigo e, por isso, mais do que trabalharmos matemática ou expressão oral, precisamos de transmitir e trabalhar o afeto. Esta opinião tem-se intensificado à medida que avanço na minha formação e culmina com uma frase que a educadora cooperante da PPS II me transmitiu: "eu dou muitos beijinhos nos meus alunos, e não me peçam para não o fazer, porque eu acho que isso é o que diferencia a educação de infância de todos os outros níveis" (cf. Anexo H). Considero, em suma, o meu relacionamento com os dois grupos de crianças o mais positivo do meu percurso PPS.

Do ponto de vista académico e profissional e, tal como já havia refletido no âmbito da PPS, I a realização de reflexões semanais constituiu uma mais-valia para a construção da minha identidade profissional. Apesar de por vezes, e em momentos em que o tempo escasseava, as ter considerado como uma obrigação imposta, hoje compreendo que a minha prática foi sustentada, numa grande parte, por estas reflexões, pois foi através das mesmas que consegui avaliar a minha postura enquanto estagiária, melhorando em contexto de sala e, por sua vez, refletir sobre tópicos e temas que ia enfrentando na prática.

Em conclusão, no decorrer da prática, considero que evoluí ao nível das aprendizagens, ao nível teórico e prático. Esta evolução só foi possível graças à colaboração de diferentes intervenientes, entre os quais as equipas cooperantes, e restante comunidade educativa e o professor orientador da ESELx, que desde o início nos deu suporte na elaboração do relatório e intervenção. Graças aos comentários solicitados ao longo de toda a intervenção, foi possível ajustar todo o processo,

verificando melhorias nas diversas atividades, quer na minha postura, quer na aquisição de conhecimentos por parte das crianças.

Foi através de todas as experiências descritas no parágrafo anterior que me defini enquanto educadora. Uma educadora que trabalha na base do afeto, da confiança e do exemplo. Que deseja ouvir todas as crianças do seu grupo, e ser capaz de alterar o planificado para satisfazer as suas necessidades. Neste momento, tenho como intenção trazer os pais à sala de atividades e torná-los ativos e participativos nas atividades e dinâmicas. Pretendo, ainda, ser capaz de refletir e partilhar de forma regular com o grupo de crianças, com a equipa educativa e com as famílias e a título individual, para que todos possam participar neste processo pedagógico. Como educadora espero, ainda, ser capaz utilizar os interesses dos mais novos em sala, atribuindo um valor significativo a cada aprendizagem. Como educadora, espero que cada criança e familiar me recordem com carinho e saudade. E, sobretudo, que me vejam com uma ajuda em qualquer altura e fase da vida.

Por último, este relatório não poderia terminar sem agradecer às 41 crianças que ao longo destes dois anos de PPS me ensinaram a ser educadora de infância e que através das suas conquistas e agradecimento me deixaram de coração cheio e com vontade de terminar este percurso. Se sei que dei tudo às crianças enquanto pude, também recebi o melhor que podia dar, ensinando-me a ser cada dia melhor e mais conhecedora do mundo de cada um. Com a promessa de voltar, desejo a todas as crianças que iluminaram a minha vida neste período de intervenção o melhor que podem ter e uma vida de sucessos e conquistas.

Termino este meu relatório de PPS com uma citação de Martins (2019) e que reflete na íntegra o porquê de ter iniciado este percurso académico que agora termina:

> “A mudança começa em nós. Não podemos esperar que as crianças mudem o seu comportamento se não mudarmos primeiro o nosso. É aí que tudo começa. Por isso, dê o melhor se si. Dê o melhor exemplo possível! Mas sem querer se perfeita/o, porque a perfeição não existe” (pp. 21)

7. REFERÊNCIAS

|' '' ' | ' ''

Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70*, pp. 152-166.

Almeida, T. (2019). *Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Deviradulto, devir-sujeito e a educação de infância.* Lisboa.

APEI. (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Obtido de http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf

Barbosa, M. C., & Fochi, P. S. (2012). O DESAFIO DA PESQUISA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENA. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.*

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Lisboa edições.

Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil.* Setúbal: Mariana Editores.

Cabaço, A. M. (2018). *O Jardim de Infância e a família: Uma relação que se tece ao longo do tempo.* Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich - ISPA.

Canário, R. (2007). Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa. (pp. 105-133). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente.* Brasil: Artmed Editora.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos.* Lisboa: A Esfera dos Livros.

Costa, M., & Caldeira, A. M. (2015). *Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional.* Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa,.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada.* Porto : Porto Editora.

Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Em M. Ferreira, *Relações Socias entre Crianças em Jardim de Infância* (pp. 65-102). Porto: Edição Afrontamento.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. *ravessias e Travessuras nos Estudos da Criança*, 445-455.

Ferreira, R. (25 de julho de 2015). *Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável.* Obtido de Observador: https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/

Folque, A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna, 3*, 13-34.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: UNESP.

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim de Infância.* Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohnmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (Vol. 3.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Junta de Freguesia . (2018). *História*. Obtido em 1 de dezembro de 2019, de Junta de Freguesia de São Domingos de Benfica: https://jf-sdomingosbenfica.pt/historia/

Katz, L., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (mai.-ago. de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância, 90*, pp. 4-7.

Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projeto Educativo.* Porto: ASA Editores.

Martins, N. P. (2019). *Educar pela Positiva: um Guia para Pais e Educadores.* Lisboa: Bertrand Editora.

Miguéns, M. I. (2004). Nota prévia. Em *Seminário Educação e Família* (pp. 9-12). Lisboa: [org.] Conselho Nacional de Educação.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação.* Lisboa: Tinta da China.

Novais, V. (24 de abril de 2019). Três horas para brincar e pelo menos 10 horas para dormir. As recomendações da OMS para crianças com menos de 5 anos. *Observador*.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Onofre, P. S. (2004). *A Criança e a sua Psicomotricidade: Uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional.* Lisboa: Trilhos editora.

Paranhos, R., Filho, D., Rocha, E., Junior, J., & Freitas, D. (mai/ago de 2016). Uma introdução aos métodos misto. *INTERFACE, 42*, 384-411.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas.* Lisboa: Dom Quixote.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. Em I. Alarcao, *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 7-67). Lisboa: CNE.

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais.* Lisboa: Editorial Caminho.

Sarmento, J., Fernandes, N., & Tomas, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas, 25*, 183-206.

Sarmento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância.* Obtido em 4 de janeiro de 2020, de http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n2-2009.pdf#zoom=80

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro pelo caso português. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX*, 443- 464.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.

Tomas, C., Fernandes, N., & Sarmento, M. (2011). Jogos de Imagens e Espelhos: Um olhar Sociológo sobre a Infancia e as Crianças em Portugal. Em V. R. Muller, *Crianças dos Países de Língua Portuguesa: história, culturas e direitos* (pp. 193-223). Brasil: EDUEM.

UNICEF. (2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de UNICEF - Para todas as crianças: https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/

Urquiza, M. d., & Marques, D. B. (jan./jun. de 2016). Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. *Entretextos, 16*, 115-144.