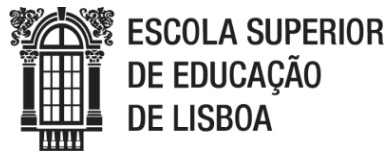


**AS FAMÍLIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA – UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA ASSENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA
RELAÇÃO**

Inês Castel-Branco Marques Vidal

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar



**AS FAMÍLIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA – UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA ASSENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA
RELAÇÃO**

Inês Castel-Branco Marques Vidal

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Manuela Rosa

2019

RESUMO

Assumi a posição de estagiária numa sala com vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa, durante o período de 25 de setembro de 2017 a 18 de janeiro de 2018, num Jardim de infância público localizado numa freguesia do concelho de Oeiras.

O presente relatório pretende dar a conhecer não só as ideias, as motivações, as intenções pedagógicas e os processos vividos durante a prática profissional supervisionada, como também todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem que contribuíram para a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado. Pretende-se ainda apresentar uma investigação que emergiu no decorrer do estágio e que foi promotora de mudanças na prática pedagógica.

No processo cíclico e interativo, entre observação e reflexão acerca do envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos, suscitou um conjunto de questões relativas à temática da relação escola-família. Surgiu, então, a necessidade de desenvolver uma investigação que, recorrendo a um conjunto de estratégias adequadas ao contexto, fomentasse a relação entre o jardim de infância e as famílias.

A investigação a que me proponho - *as famílias no jardim de infância: uma prática pedagógica assente na construção de uma relação* - vai beber às diretrizes da investigação-ação, tendo sido utilizado como técnicas de recolha de informação as fotografias, os questionários, a análise documental, a observação direta e participante e os instrumentos de registo diário, como as reflexões e as notas de campo.

A partir dos dados recolhidos e organizados numa matriz categorial, foi possível dar resposta às questões problema definidas e, ainda, propor um conjunto de estratégias que permitiram modificar e adequar alguns aspetos da prática pedagógica, referentes à relação escola-família.

Palavras-chave: Jardim de infância; Prática Profissional Supervisionada; Relação escola-família

ABSTRACT

From 25 of September until 18 of January of 2017, I took the position of an intern in a public kindergarten localized in Oeiras with a group of twenty five children between three and five years olds, a kindergarten teacher and an educational assistant.

The goal of this report is to inform the reader not only the ideas, motivations, pedagogical intentions and processes experienced during the supervised professional practice, but also the whole process of development and learning that contributed to the construction of a reflected and personal model of intervention, whit a theoretical foundation ethically situated. It is also intended to present to the reader an investigation that emerged during the internship and that was a promoter of changes in the pedagogical practice.

In the cyclical and interactive process, between observation and reflection about the involvement of families in the educational process of their children, a number of issues related to the school-family relationship raised.

The proposed research - *families in kindergarten: a pedagogical practice based on the construction of a relationship* - assumes the guidelines of action research. Photographs, questionnaires, direct and participant observation, documentary analysis and daily recording instruments, such as reflections and field notes, were used as information collection techniques.

Based in the collected and organized data, it was possible to answer the defined problem questions and also to propose a set of strategies that allowed to modify and adapt some aspects of the pedagogical practice, referring to the school-family relationship.

Keywords: Kindergarten; Supervised Professional Practice; School-family relationship.

*“Se “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”,
reúnam-se os aldeões e articulem os seus esforços, com respeito pelas suas
especificidades e pelos seus diferentes papéis e responsabilidades”*

Azenhas (s.d)

AGRADECIMENTOS

O meu muito obrigada...

À minha mãe e ao Inho, pelo amor incondicional, por me terem proporcionado estes quatro anos e meio de formação, pela preocupação constante, pelas palavras de incentivo, pela paciência e pelo exemplo de persistência e de luta perante a vida.

À minha querida irmã e afilhada Maria pela amizade, cumplicidade, companheirismo, carinho e amor que me dá todos os dias. Pela sua gargalhada contagiante, pela sua maluqueira genuína e por ter alinhado em todos os nossos programas que, inevitavelmente, me fizeram libertar de todo o stress que me envolvia.

Ao Manuel, pelo apoio, pela paciência, pela partilha e cumplicidade, pela compreensão das minhas ausências, por toda a ajuda que me deu e por ter estado perto de mim em todas as situações, dando-me a mão enquanto me via errar, crescer e aprender.

À Catarina e à Alexandra por me terem sempre acompanhado nesta viagem cujo o fim se aproxima, pela compreensão e pela cooperação, pelas mil conversas e alegrias que partilhamos, pela genuinidade que vos caracteriza, mas acima de tudo pela vossa amizade que permanecerá para o resto da vida.

À Professora Doutora Manuela Rosa, pela sua disponibilidade e sabedoria, pelos diálogos reflexivos, pelos conselhos que me foi dando ao longo da prática e por todo o apoio incondicional: a sua presença foi fundamental durante todo este percurso académico e profissional.

À T., à S. e às crianças da sala D, por me terem recebido de coração e braços abertos, por me terem ensinado tanto em tão pouco tempo, pelos momentos que partilhamos, pelo amor e carinho que me deram, pelos conselhos que foram cruciais na construção da minha profissionalidade, pela confiança que depositaram em mim desde o início e por quererem que eu continue a fazer parte das vossas vidas.

E, por último, mas não menos importantes, às famílias das crianças da sala D pela confiança diária que depositaram em mim e por me terem auxiliado na realização da minha investigação-ação.

ÍNDICE GERAL

1.Introdução	7
2.Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
2.1Conhecer o meio envolvente	3
2.2Conhecer o contexto socioeducativo	4
2.3A equipa educativa	6
2.4 O ambiente educativo da sala d	8
2.4.1O espaço e os materias	8
2.4.2 O tempo.....	11
2.5 As famílias das crianças	13
2.6 As crianças da sala D.....	15
3.Análise reflexiva da intervenção	18
3.1 Intenções educativas.....	18
4.As famílias no jardim de infância – uma prática assente na construção de uma relação.....	30
4.1 O porquê da escolha desta problemática	30
4.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada	31
4.3 Quadro metodológico e roteiro ético.....	34
4.3 Estratégias de intervenção e apresentação e discussão dos resultados	36
4.4 Conclusões.....	42
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.....	43
6.Considerações finais	49
Referências bibliográficas	53
Anexos	56

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

PPS II	Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto

1. INTRODUÇÃO

A unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), proporcionou-me, ao longo de quatro meses, o contacto com a segundo estabelecimento educativo que visa promover o desenvolvimento e a aprendizagem íntegra da criança – o jardim de infância.

Foi numa sala com crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos, num estabelecimento educativo situado no concelho de Oeiras, que pude acompanhar e vivenciar a profissão de educadora de infância e tudo o que a caracteriza.

O presente relatório permitir-me-á exprimir, registar e refletir, de forma sistemática, fundamentada e eticamente situada, não só as ideias, as motivações e as intenções pedagógicas que me alicerçam, mas também os processos vividos na prática profissional que envolveram toda a comunidade escolar.

Este documento estrutura-se em cinco capítulos sustentados por um portfólio¹ construído no decorrer do estágio. No que concerne ao primeiro capítulo, evidenciar-se-ão as principais características do meio que envolve o estabelecimento educativo, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças com quem convivi. Será salientada, ainda, a importância da avaliação contínua e qualitativa do grupo em contexto de jardim de infância e elaborado um portfólio² individual de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança.

A partir da caracterização dos elementos enumerados anteriormente foi possível delinear a minha ação educativa para este grupo de crianças, em particular. Deste modo, no capítulo dois serão explicitadas as minhas intenções para a ação com as crianças, a equipa educativa e as famílias, bem como o modo como estas se desenvolveram, concretizaram e foram avaliadas.

O tempo destinado ao estágio de intervenção suscitou um conjunto de questões relativas à temática da relação escola-família. Assim, no terceiro capítulo

¹ Cf. Anexo A – Constituído pelo Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II

² Cf. Anexo A tópico 1.4.1. - Constituído pelo Portfólio de uma criança, escolhida ao acaso. Neste Portfólio serão evidenciados as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, nas três áreas de conteúdo preconizadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

abordarei e desenvolverei esta temática, explicitando as questões-problema, as opções metodológicas que tomei e, ainda, os princípios éticos e deontológicos que orientaram a minha investigação e, conseqüentemente, a minha prática. Por fim, é apresentado o *corpus* teórico que sustentou toda a investigação, bem como a recolha e discussão dos dados obtidos no decorrer da mesma.

Relativamente ao penúltimo capítulo, irei refletir e analisar o meu percurso nas duas valências – creche e jardim de infância - e evidenciar as novas aprendizagens adquiridas ao longo dos dois estágios de intervenção, que me permitiram construir e enriquecer a minha identidade profissional.

Por último, no capítulo intitulado *considerações finais*, serão sumuladas as principais considerações face à intervenção educativa e à problemática referida anteriormente.

2. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste ponto será apresentada uma breve caracterização do meio e do contexto socioeducativo do Jardim de infância, da equipa educativa, das famílias e das crianças que participaram e estiveram envolvidas na minha PPS II.

A partir desta caracterização, foi-me possível desenvolver uma ação educativa contextualizada e adequada ao contexto social e cultural em que o estágio de intervenção foi realizado.

2.1 CONHECER O MEIO ENVOLVENTE

Coloco-me à porta do estabelecimento educativo e começo por fazer um *flash* do meio onde este está inserido para, posteriormente, retratar o contexto socioeducativo, o ambiente educativo, as crianças, as famílias e a equipa educativa que o frequentam.

O jardim de infância onde convivi com um grupo de crianças localiza-se numa freguesia do concelho de Oeiras, perto de um bairro social com uma população com cerca de 36 288 habitantes (Projeto Educativo, 2016-2020). É uma zona envolvida por diversos espaços urbanizados, industriais e serviços terciários. A localização do jardim de infância é pouco acessível uma vez que só é oferecida à população local serviços de uma companhia privada de transportes públicos, que opera uma rede de autocarros.

No domínio dos meios de transporte privados, o menos utilizado pelas crianças do estabelecimento educativo, o acesso é bastante facilitado, tendo em conta o número de espaços para paragem e estacionamento e a grande afluência de estradas principais e secundárias.

O meio envolvente do jardim de infância é visto pelo estabelecimento educativo como pouco potenciador de experiências significativas para as crianças, uma vez que é escasso em espaços verdes, impossibilitando-as de tirar partido daquilo que estes teriam para lhes oferecer. Existe, apenas, um pequeno parque infantil, que se

encontra degradado e poluído, apresentando deficitárias condições de segurança para os mais novos.

Este é, a grosso modo, o retrato do meio em que se localiza o jardim de infância e em que as crianças e as suas famílias estão inseridas.

2.2 CONHECER O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Passei da porta para dentro do jardim de infância e, do outro lado, deparei-me com um estabelecimento de educativo inserido no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária³ e, pertencente a um Agrupamento de Escolas. Com alguns anos de existência, mantém os mesmos valores que se cingem pela verdade, solidariedade e justiça (Projeto Educativo, 2016-2020).

Tem como missão a de prestar serviços de natureza socioeducativa, visando o desenvolvimento global da criança e o apoio à família (Projeto Educativo, 2016-2020). Recebe, maioritariamente, crianças oriundas de famílias com baixo poder económico, uma vez que o agrupamento está inserido num universo que, globalmente, parte de uma posição desfavorecida em termos socioeconómicos e educativos e, que, na sua maioria, foi objeto de realojamento, devido às “. . . deficitárias condições sociais e habitacionais em que se encontravam” (Projeto Educativo, 2012-2015, p.5).

Promover os direitos da criança; respeitar a sua individualidade; reconhecê-la enquanto agente ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; apoiar as famílias, construindo relações de proximidade assentes no respeito e na partilha; melhorar as taxas de sucesso e de transição; diversificar as práticas pedagógicas; prevenir e combater a indisciplina; e promover uma maior aproximação com a comunidade envolvente, são os princípios educativos que se encontram na base do Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2020). No entanto, mais do que estarem reproduzidos no papel, a maioria destes princípios, são postos, diariamente, em prática por toda a comunidade escolar.

No decorrer do estágio, reconheci, na rotina da sala e do jardim de infância, os valores, os objetivos e os princípios assentes neste documento institucional. No

³O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária é uma iniciativa governamental, implementada em alguns agrupamentos de escolas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde o abandono, a indisciplina e o insucesso escolar mais se manifestam. O programa visa a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Direção-Geral da Educação, s.d).

desenvolvimento da PPS II procurei, não só ir ao encontro destes princípios defendidos pelo jardim de infância e pela educadora cooperante, como também dar continuidade ao trabalho desenvolvido, até então, para os alcançar.

Para esta instituição, a relação com as famílias é um dos aspetos mais importantes. No entanto, de acordo com o Projeto Educativo do agrupamento (2016-2020), as famílias não valorizam a escolaridade das suas crianças e não os acompanham no seu dia-a-dia. Desta forma, as atitudes de incumprimento de regras, de violência, de agressividade e de conflito presentes na maioria das crianças são o espelho da degradação económica e social em que vivem e da ausência de um suporte familiar favorável à aprendizagem e ao seu bom desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, importa realçar que a direção do agrupamento adotou uma medida que impede as famílias de circularem pelo espaço escolar, mais concretamente, dentro do interior do edifício, o que parece controverso face aquilo que é defendido no projeto educativo (2016-2020) - *a relação com as famílias é um dos aspetos mais importantes*. Num questionário realizado à educadora cooperante (cf. Anexo B⁴) esta afirmou terem sido as atitudes e os comportamentos *incorretos e agressivos* das famílias para com a equipa educativa e algumas crianças que levaram o agrupamento a implementar esta medida.

O jardim de infância conta com quatro salas de atividades, uma sala para as Atividades de Animação e Apoio à Família, duas salas para a equipa educativa, um refeitório, um ginásio, três casas de banho, três despensas de uso comum e, por fim, um enorme espaço exterior.

O jardim de infância, abre as suas portas às oito horas da manhã, tendo as atividades letivas início às nove. Às quinze horas terminam as atividades orientadas pelas educadoras e as crianças que frequentam as Atividades de Animação e de Apoio à Família podem permanecer no jardim de infância até às dezanove horas. Segundo a educadora cooperante, o horário de funcionamento do estabelecimento educativo vai ao encontro das necessidades das famílias. No entanto, o mesmo não se pode afirmar no que toca às necessidades das crianças, uma vez que, principalmente as que frequentam as Atividades de Animação e de Apoio à Família,

⁴ Anexo B- Anexo constituído pelo questionário realizado à Educadora Cooperante acerca da temática da investigação em estudo.

passam, por vezes, mais de dez horas na instituição e não existem recursos que permitam satisfazer as necessidades de repouso (sesta) que possam surgir.

2.3A EQUIPA EDUCATIVA

A equipa educativa do estabelecimento educativo é composta por quatro educadoras de infância, quatro auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de refeitório e três assistentes operacionais que orientam as Atividades de Animação e Apoio à Família. Considerando o Quadro 1 (cf. Anexo A - 1.2) referente às informações pessoais e profissionais de cada membro da equipa educativa, constata-se que a média de idades das funcionárias do jardim de infância é de 47 anos. Quanto aos anos de serviço da equipa neste estabelecimento educativo, estes variam entre quatro meses e os oito anos. Todas as educadoras de infância têm o ensino superior, enquanto que os restantes membros da equipa apresentam habilitações literárias que variam entre o sétimo ano e cursos profissionais.

Para melhor entender a importância de uma relação de qualidade entre a equipa educativa, importa, refletir acerca do conceito de equipa. Segundo Devillard (2001), uma equipa é um conjunto de pessoas orientadas para objetivos comuns num trabalho estruturado. Para além do referido, Monello e Jacobson (1976) acrescentam que uma equipa é um conjunto de profissionais onde os seus elementos são levados a “complementar-se, a articular-se, a dependerem uns dos outros” (p.13). Hohmann e Weikart (2011) explicitam que “. . . os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p.129).

Partindo das premissas enunciadas anteriormente e, tendo em conta a entrevista realizada à educadora cooperante, esta afirmou que a equipa educativa é bastante unida, que coopera quando necessário e que todos os agentes partilham de um enorme espírito de equipa. Referiu ainda, que ocorrem diariamente conversas informais com as responsáveis de cada sala. Os temas abordados são de diversas naturezas, mas que é neste espaço de diálogo que ocorrem a troca de ideias, a partilha de informações importantes e se encontram soluções para diferentes tipos de problemas.

“As crianças estavam sentadas nas suas cadeiras a beber o leite da manhã e conversavam sobre assuntos correntes com os colegas do lado. A auxiliar Sandra, aproximou-se da educadora e transmitiu-lhe todas as informações que os pais lhe tinham dado aquando o acolhimento.”

Nota de campo nº13, 6 de outubro, sala de atividades

A nota de campo supracitada expõe a relação estabelecida entre a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa da sala onde estagiei que, à primeira oportunidade, relata todas as informações necessárias sobre cada criança. Confiança e respeito são as qualidades subjacentes a todas as interações entre estes dois agentes educativos.

Importa referir que as reuniões formais entre a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa realizam-se uma vez por período. No entanto, realizam conversas informais, diariamente, com o intuito de i) trocar informações pertinentes sobre uma criança específica; ii) partilhar informações pertinentes sobre algum momento da rotina e, iii) comunicar recados importantes dados pelos prestadores de cuidados.

O trabalho e a cooperação entre a equipa de sala são fundamentais, uma vez que contribuem para o desenvolvimento e para a aquisição de aprendizagens das crianças uma vez que estas aprendem por imitação. No entanto, só garante a segurança emocional das mesmas e o seu bem-estar se essa relação for positiva. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) a forma como pretendemos trabalhar com o grupo de crianças deverá ser a mesma que escolhemos para trabalhar em equipa. “Este principio convida-nos, em primeiro lugar, a que nos constituamos como uma verdadeira comunidade de aprendizagens e, em conjunto, nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p.20).

Tendo em conta esta premissa, constato que, no decorrer da PPS II, tenho vindo a observar que a educadora cooperante tenciona promover a mesma relação tanto com o seu grupo, como com a sua equipa de sala. Envolve diariamente a ajudante de sala nos momentos da rotina diária, trocam diversas perspetivas, saberes e ideias, bem como diversas preocupações, num espaço de compreensão recíproca de diálogo e de escuta. É certo que como em todos os locais onde se trabalha em equipa, existem desentendimentos e conflitos. Mas é neste espaço de diálogo estabelecido por estes dois agentes educativos que, ao comunicarem, em reuniões

formais ou conversas informais, encontram a resolução para as situações problemáticas.

Para além do referido, acrescento que é fundamental existir comunicação e troca de informação acerca de todos os acontecimentos que envolvam o grupo de crianças entre os dois membros da equipa, para que todos possam intervir tendo sempre como foco a promoção do desenvolvimento e aprendizagem nas crianças.

2.40 AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA D

A organização do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular pois “. . . as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.24). Segundo Vigotsky, citado por Cardona (1992), a criança aprende sobretudo através da ação e da experimentação, sendo, então, fundamental proporcionar um ambiente rico e estimulante, com uma organização espaço-temporal bem definida, que lhe permitirá situar-se e agir autonomamente dentro da sala.

Partindo desta premissa, importa refletir sobre o modo de organização espaço-temporal da sala D que irá influenciar o desenvolvimento e bem-estar do grupo de crianças.

2.4.1 O ESPAÇO E OS MATERIAS

No que se refere à dimensão espaço e materiais, estes deverão “. . . ser pensados em função das crianças, mas também dos adultos, ser espelho da vida dos grupos que o utilizam” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22) e constituir-se como uma estrutura de oportunidades.

Na linha de pensamento de Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), e relacionando com a ótica de Portugal (2012), a organização do espaço e dos materiais irá influenciar o desenvolvimento de atividades associadas à rotina e de atividades próprias de cada área de conteúdo.

Quando se atravessa o corredor que conduz à sala, encontra-se do lado esquerdo uma pequena divisão com os cabides individuais das crianças onde autonomamente estas guardam as mochilas, os casacos e os brinquedos vindos de

casa. Ao entrar para a sala, deparamo-nos com um espaço amplo, retangular e com boa iluminação natural. Junto das paredes que delimitam o espaço, encontram-se dispostas as áreas e, ao centro da sala de atividades, as mesas, onde se realizam os jogos matemáticos, os jogos de mesa, os jogos de Expressão Oral e Abordagem à Escrita e as atividades estruturadas dirigidas pelo adulto.

Ao observar a Figura 12 (cf. Anexo A – 1.5) pode-se constatar que junto à porta de entrada, encontram-se as áreas do computador e dos fantoches. Esta última caracteriza-se por ser a área menos apelativa e rica da sala, apresentando poucos materiais profícuos ao desenvolvimento do faz-de-conta e do teatro.

Ao fundo, do lado esquerdo, encontra-se a área da casa. Esta área, potenciadora do jogo dramático, tem uma cozinha e uma despensa onde se encontram diversos utensílios e alimentos. Ao lado, há uma mesa, cadeiras, camas de bebês, carrinhos de bebês e diversas bonecas. Também nesta área, podemos encontrar diversos acessórios, roupas e sapatos que possibilitam à criança incorporar o papel de outro.

Ao lado da área da casa há uma estante, à altura das crianças, onde estão arrumados os jogos de mesa.

A área da biblioteca, também do lado esquerdo da sala, é composta por um sofá e uma estante com inúmeros livros destinadas a esta faixa etária. É também neste sofá que algumas crianças se deitam à procura de tranquilidade e conforto.

Do lado direito da sala, temos a área da pintura com um cavalete e diversas tintas e pincéis que se encontram à disposição das crianças.

Na organização do espaço não pode ser descorado a forma como são utilizadas as paredes. A sala dispõe de três placards onde estão expostas as produções que as crianças realizam, ao longo da semana. Para além de serem utilizados os placards, a educadora cooperante utiliza também as paredes da sala para expor os trabalhos das crianças e para afixar instrumentos de monitorização e organização das dinâmicas educativas diárias, como o mapa de presenças, as regras da sala, o calendário, o mapa dos anos, entre outros.

Desde a mais tenra idade, um dos aspetos mais salientes das crianças é a necessidade de autonomia. A nível de espaço, isso significa a promoção de espaços abertos e livres, com materiais acessíveis, para as crianças se poderem movimentar livremente e escolherem, sozinhos, aquilo que querem utilizar. O desenvolvimento da independência e da autonomia de cada criança e do grupo, é possibilitado pelo maior

conhecimento do espaço e das suas possibilidades, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e de que modo pode ser utilizado. Ao longo da PPS II, foi-me possível observar a participação ativa do grupo na organização do ambiente educativo e na tomada de decisão acerca de algumas mudanças a realizar.

“De forma a que as crianças se organizassem dentro do espaço educativo e que percebessem como este é utilizado, a educadora cooperante, juntamente com as crianças, criou um mapa para cada área onde é explicitado o número de elementos que a poderão integrar. As crianças participaram ativamente na construção destes mapas: fizeram desenhos, decidiram quantos elementos poderiam permanecer em cada área e colocaram os mapas nas respetivas áreas. O facto de se ter incluído o grupo na construção e na tomada de decisão desta nova organização do espaço, fez com que este se adaptasse, facilmente, a esta nova mudança.”

Nota de campo nº22, 16 de outubro, sala de atividades

Em contexto de jardim de infância e segundo o que defende a educadora cooperante, estas áreas físicas da sala de atividades não poderão surgir como áreas estanques e rígidas. Assim, torna-se importante que, ao longo do tempo, os espaços e os materiais ganhem novos sentidos, se adaptem aos interesses e necessidades dos elementos do grupo e que sejam flexíveis às mudanças progressivas que possam ocorrer à medida que o trabalho na sala de atividades vai evoluindo.

Este é o ambiente previamente criado pela educadora cooperante que constitui, por si só, uma mensagem curricular, isto é, reflete o seu sistema educativo e os princípios e valores psicopedagógicos que definem as suas intenções pedagógicas.

O espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo – o *hall* de entrada, o ginásio, o refeitório, a casa de banho e o espaço exterior. Este último caracteriza-se por ser um espaço amplo, com equipamentos lúdico-infantis e com características e potencialidades que permitem enriquecer e diversificar as oportunidades educativas. Este espaço é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto e de exploração de materiais naturais (Silva et al., 2016).

“Estávamos no espaço exterior e ao fundo do recreio estava o K., o L., o Y. e o N. a brincar na zona de areia. Aproximei-me e o K. perguntou “Inês, queres provar a nossa salada?”. Era uma salada feita de paus, folhas, areia e pedras que eles tinham encontrado no recreio.”

Nota de campo nº41, 9 de novembro, espaço exterior

2.4.2 O TEMPO

A utilização dos diferentes espaços do jardim de infância é influenciada pela organização do tempo. Apresento, no Quadro 7 (cf. Anexo A – 1.5), a rotina institucional do jardim de infância que se afigura como uma rotina comum a todas as crianças e adultos e que deverá ser apropriada por toda a comunidade escolar. É, a partir desta rotina institucional que todo o jardim de infância se organiza, possibilitando o contato e as relações entre todas as crianças e toda a equipa educativa.

É, também, com base nesta rotina institucional, que a educadora cria e estabelece uma rotina para a sua sala. Rotina essa que atende “ . . . aos diferentes interesses, ritmos e necessidades da criança” (Cardona, 1992, p. 9), alternando as atividades livres com os momentos de trabalho em grande grupo, com as ocasiões em pequenos grupos ou individual. É esta organização temporal que estrutura os ambientes de vida em que a criança participa e se desenvolve enquanto ser humano.

A partir da tabela 8 (cf. Anexo A – 1.5), pode-se constatar que, todos os dias de manhã, por volta das nove horas, as crianças entram na sala e, formando uma roda, iniciam o momento de acolhimento – cantam os bons dias, conversam sobre assuntos que lhes suscitam interesse e realizam tarefas, como marcar as presenças, contar os colegas presentes na sala e marcar o dia no calendário. Posteriormente, segue-se o momento de atividades dinamizadas pela educadora ou é dada à criança a liberdade de escolher a área para onde quer ir brincar. Por volta das 10h15 ouve-se a voz da educadora: *“Eu vi, eu vi, um anãozinho que me disse que é tempo de arrumar”*. É, através desta pequena canção que a educadora informa o grupo de que são horas de arrumar. As crianças, autonomamente, arrumam os brinquedos no lugar, dirigem-se à casa de banho e voltam para a sala. É um dos chefes da equipa encarnada que põe os leites em cima da mesa. *“Já todos têm lanche, se sim o que é que se diz?”* questiona a educadora. *“Bom apetite”* é a frase que, de seguida, se faz soar. À medida que as crianças acabam o leite, dirigem-se para os cabides, vestem os casacos, agarram nos seus brinquedos e deslocam-se para o recreio. *“Inês, podes ir buscar os triciclos e a trotinete?”* é esta a primeira questão mal põem o pé no espaço exterior. Por volta das onze horas, o grupo, em comboio, dirige-se para a sala e termina as atividades que tinham iniciado antes da interrupção. Às 11h45 segue-se o almoço onde as crianças se sentam na sua mesa, determinada pela educadora, no início do

ano letivo. Às 13h00 regressam à sala, onde se sentam no tapete para a hora do conto. É a partir desta história que a parte da tarde na sala de atividades se desenrola, cabendo às crianças a decisão de escolher realizar a atividade, previamente preparada pelo adulto, ou brincar numa das áreas da sala. O dia na sala de atividades, termina com a arrumação do espaço educativo e com a avaliação do dia. Este é, a grosso modo, o dia tipo da sala D que à terça-feira é alterado por uma sessão de expressão motora dinamizada pela educadora no ginásio.

Uma das intencionalidades e objetivos da educadora cooperante é a de proporcionar mais os *tempos das crianças* (Ferreira, 2004), aquilo que vulgarmente é designado por atividades livres. Livres, porque é a criança que decide por onde quer ir e o que quer fazer num determinado lugar e tempo, em detrimento *dos tempos do adulto-educadora* (Ferreira, 2004), que decorrem da iniciativa explícita da educadora e implica a sua relação formal com o grupo de crianças. Para além do referido, na entrevista realizada à educadora (cf. Anexo C) esta afirmou que procura garantir que os diferentes momentos da rotina assegurem a satisfação das necessidades físicas, afetivas e cognitivas da criança, desenvolvendo a sua crescente autonomia.

O conhecimento dos diversos momentos da rotina "... constitui um organizador básico para a criança, uma fonte de segurança, que lhe permitirá reconhecer o motivo da atividade em que esta envolvida e, assim, participar com autonomia e protagonismo" (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.25)

Para além do referido é fundamental que a rotina seja constante, estável e previsível para a criança, de modo a que esta saiba o que a espera, tomando consciência do que já passou, do que está a viver e do que está para vir. É fundamental criar rotinas que permitam à criança conhecer a sequência dos acontecimentos, levando a que esta organize o seu tempo e as suas atividades de forma cada vez mais independente do adulto que cuida dela.

"Durante o acolhimento no tapete, perguntei às crianças que dia da semana era, ao qual me responderam automaticamente, "Terça-feira". Perguntei de imediato: "E o que é que costumamos fazer à terça-feira?" Todas as crianças responderam sem hesitar "É dia de fazer ginástica!"

Nota de campo nº9, 3 de outubro, sala de atividades

No entanto, há que ter em consideração que o facto de "...existir uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez..." (Cardona, 1992, p.138). Dever-se-á, então, estabelecer uma rotina que, embora seja destinada a um grupo específico, seja facilmente adaptável às necessidades e interesses de cada elemento que o

constitui. Assim, estar-se-á a pôr em evidência o princípio defendido relativo à diferenciação pedagógica. Ou seja, atendendo à diversidade de tempos individuais e coletivos das crianças e dos adultos que compõem os grupos, a organização do tempo deverá contemplar a diferenciação e a simultaneidade de atividades.

“Neste estabelecimento de educativo as crianças não têm uma hora determinada para o momento de sesta, devido à ausência de recursos materiais e humanos. No entanto, existem crianças que necessitam de um momento de repouso, principalmente aquelas que têm três anos de idade. Para conseguir atender às necessidades destas crianças, a educadora, da parte da tarde, monta, num canto da sala, uma cama com lençóis. O Rafael deita-se nela todos os dias e com as suas chuchas, acaba por adormecer. Os colegas, fazem de tudo para que ele não acorde, respeitando este momento: falam mais baixo e não brincam naquele espaço.”

Nota de campo nº4, dia 27 de setembro, sala de atividades

2.5 AS FAMILIAS DAS CRIANÇAS⁵

Tendo em consideração o agregado de pessoas com quem as crianças que frequentam a sala onde pude estagiar vivem e que tutelam a sua educação, salienta-se que todas vivem com pelo menos um dos seus pais.

Em vinte e cinco famílias, quinze destas apresentam uma estrutura nuclear compostas por pelo menos um dos pais e pelos seus filhos. Em oposição, verifica-se que existem dez famílias que apresentam uma estrutura alargada, composta por pelo menos um dos pais, os avós, tios e filhos (cf. Anexo A – 1.3). Na sua maioria, a posição ocupada pelas crianças na fratria é de irmãos mais novos, à exceção de sete crianças.

Considerando o Quadro3 (cf. Anexo A – 1.3) referente aos níveis e categorias profissionais e níveis de escolaridade, constata-se que apenas quatro pais apresentam uma formação superior e um emprego qualificado. No entanto, a grande maioria dos pais, apresenta um nível de escolaridade que varia entre o 4.º ano e o 12.º ano. Em conversa com a educadora cooperante, esta afirmou que alguns pais não sabiam ler nem escrever. Pode-se, pois, afirmar que a grande maioria das famílias apresentam uma condição social média-baixa ou mesmo baixa.

Para além do referido, no que à idade concerne, a maioria dos pais encontra-se na faixa etária dos trinta e quarenta anos.

⁵Os dados apresentados posteriormente foram recolhidos a partir de um questionário feito às famílias, presente no Anexo A – 1.3, e de conversas informais com a educadora cooperante.

Analisando o Quadro 4 (cf. Anexo A- 1.3) referente à nacionalidade das famílias, constata-se que existe uma *grande* diversidade – brasileira, cabo-verdiana, portuguesa, angolana e guineense. No entanto, apenas duas crianças têm nacionalidade brasileira e cabo-verdiana, sendo que as restantes apresentam nacionalidade portuguesa. Trata-se, pois, de crianças portuguesas descendentes de imigrantes.

A partir das observações feitas ao longo do estágio, de conversas informais com a educadora cooperante e de algumas notas de campo, verifica-se que apesar de as famílias não poderem entrar livremente no edifício escolar algumas demonstram interesse no funcionamento e nas dinâmicas do jardim de infância, respondendo positivamente às propostas do estabelecimento educativo e da educadora cooperante: i) comparecem nas reuniões formais e, nas avaliações; ii) têm frequentemente conversas diárias com a educadora expondo as suas inquietações ou partilhando momentos importantes que ocorreram em contexto familiar; e, por fim, iii) respondem positivamente aos desafios colocados pela educadora cooperante, aquando as épocas festivas. Contudo, o universo de famílias que se envolvem e que se interessa na vida do jardim de infância é muito reduzido.

Na entrevista realizada à educadora cooperante foi-lhe questionado acerca do tipo de envolvimento que têm as famílias na organização, tendo a educadora afirmado que, algumas famílias são participativas e envolvem-se nas atividades sempre que solicitadas para tal, mas nunca por iniciativa própria, devido ao facto do agrupamento não permitir a entrada das famílias na escola.

“As crianças já tinham entrado para a sala de atividades e estavam a marcar a presença. Quando nos sentámos, em roda, no tapete, a mãe da Cloe entra na sala com a filha ao colo. Uma vez que é regra da instituição, não deixar as famílias entrarem no edifício do jardim de infância a educadora questionou a mãe “Quem é que a deixou entrar?”

Nota de campo nº54, dia 23 de novembro, sala de atividades

Compreender os traços estruturantes das famílias permitiu-me conhecer o contexto familiar em que cada criança se insere e as potencialidades e necessidades que advêm de cada família. Foi a partir desta caracterização que pude delinear e definir a minha prática pedagógica.

2.6 AS CRIANÇAS DA SALA D

Com base em conversas informais, na entrevista realizada à educadora cooperante e, na observação, diária, das crianças da sala D, nos diversos momentos da rotina, creio que, agora, conheço suficientemente bem as crianças e os seus traços estruturantes.

Ao longo da PPS II, tive diante de mim vinte e cinco crianças – 13 raparigas e 12 rapazes - com particularidades muito próprias e de diversas nacionalidades: Portuguesa, Brasileira e Cabo-Verdiana.

Atendendo à tabela 5. (cf. Anexo A - 1.4), referente ao *percurso institucional* (Ferreira, 2004) de cada criança constata-se que das 25 crianças, 16 frequentam a instituição pelo terceiro ano consecutivo, cinco frequentam a instituição pelo segundo ano consecutivo e, quatro frequentam a instituição pela primeira vez. O grupo de crianças que integra o último caso, frequentou a creche antes de ingressar para a valência de jardim de infância, à exceção de uma criança que frequentou, durante dois anos, outro jardim de infância. As crianças que anteriormente frequentaram o presente estabelecimento educativo, apresentam alguma familiaridade, experiência e conhecimento face às regras sociais da instituição, o que poderá potenciar uma maior previsibilidade e antecipação de padrões de ação e interação social (Ferreira, 2004). Conhecer o *percurso institucional* da criança, tornou-se assim fundamental, na medida em que me possibilitou compreender alguns comportamentos realizados pelas mesmas.

A educadora cooperante e a ajudante de ação educativa acompanham todas as crianças do grupo desde que elas iniciaram o seu percurso neste jardim de infância, excetuando aquelas que frequentam este jardim de infância pela primeira vez. No entanto, pelo que observei, encontra-se estabelecida uma forte relação de confiança e cumplicidade entre os adultos de referência e todo o grupo de crianças.

Sabendo que existem diferenças de temperamento e interesses próprios de cada criança e que estas “. . . são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65), na entrevista realizada à educadora, esta afirmou que “. . . é um grupo ativo, participativo e interessado. No grupo dos rapazes, principalmente dos mais velhos, são crianças muito agitadas, muito competitivas e com dificuldade em resolver os conflitos por via do diálogo” (cf. Anexo B, p.243).

As crianças da sala D gostam de histórias, de atividades de Expressão Motora, Plástica e Dramática. São raras as situações em que se retraem ou recusam a participar numa atividade proposta e, também, são raras as vezes que uma atividade termina e as crianças não peçam para que esta se repita. Mesmo quando existem crianças reticentes, com o apoio individual do adulto e com o seu incentivo, estas acabam por se envolver de uma forma *empenhada* e *descontraída*, como se constata na nota de campo abaixo apresentada.

“Estávamos no ginásio a realizar uma atividade gímnica. As crianças tinham de rastejar por baixo de um túnel e, de seguida, colocar uma imagem de uma parte do corpo, no boneco de papel que se encontrava à sua frente. Chegou a vez da M.L. que, expressando algum medo, afirmou que não queria fazer a tarefa. Fui ter com ela e baixei-me para perceber o que se passava. Depois de me ter dito que não queria realizar a tarefa, perguntei-lhe se queria que a ajudasse. Disse que sim e, juntas, realizámos o percurso. Quando voltou a ser a sua vez, a M. L. realizou a tarefa autonomamente, sorrindo quando a terminou.”

Nota de campo nº16, 10 de outubro, ginásio

Ao nível da comunicação oral, o grupo não demonstra ter dificuldades na apropriação da linguagem, no entanto um pequeno grupo de crianças evidencia alguns problemas ao nível da dicção de palavras, mas nunca deixando de comunicar com os adultos e com as restantes crianças. Deste pequeno grupo, uma criança tem, uma vez por semana, sessões de terapia da fala.

Relativamente à motricidade, as crianças, demonstram gosto em realizar jogos de grupo, principalmente os que envolvam corrida e perseguição, e de atividades gímnicas.

Todas as crianças gostam de brincar na sala de atividades e no espaço exterior, encontrando sempre algum objeto que lhes suscita interesse. Revelam alguma familiaridade com os objetos habituais, mas também demonstram uma forte curiosidade e desejo em explorar os novos materiais que são levados para a sala, pelos adultos presentes ou pelas crianças que os trazem de casa. Demonstram gosto e preferência pelas áreas da casa, da garagem, dos jogos de construção e dos jogos de mesa.

As crianças da sala D, na sua grande maioria, são autónomas, uma vez que são capazes de cuidar de si, fazer escolhas, tomar decisões e utilizar os materiais e os instrumentos que estão à sua disposição. Toda esta autonomia só é possível devido ao facto de as crianças se encontrarem totalmente apropriadas do espaço e da rotina diária.

As crianças gostam do contacto com o adulto e de partilhar as suas vivências e experiências. Relacionam-se umas com as outras, mas no dia-a-dia contactam mais com aquelas com quem se identificam. É visível, dentro de cada grupo de amigos, o espírito de liderança que algumas crianças têm: dão ordens, tomam decisões e obtêm aquilo que querem. Os outros, reproduzem o que os amigos fazem, mesmo sabendo, muitas vezes, que estão a tomar a atitude errada.

“Estávamos no espaço exterior. A educadora sentou no banco o G., os D’s. e o G., por terem atirado areia a um colega. O B.. aproximou-se deles, sentou-se no banco e pôs-se à conversa. Aproximei-me do banco e perguntei ao Bruno porque é que não ia brincar. O B. disse que queria ficar ali. “Tu não estas de castigo, não preferes ir andar de triciclo, em vez de estares aí sentado?” perguntei-lhe. Ao qual o G. e afirmou, em tom de sussurro, “Oh B., vai ter com aquele miúdo e dá-lhe uma chapada. Assim já ficas de castigo como nós.” Mal o B. se levantou, presumo para ir bater no colega, eu intervim: “Não vais fazer o que eu estou a pensar, pois não?””

Nota de campo nº27, dia 19 de outubro, espaço exterior

No decorrer da PPS II, fui observando que uma das maiores fragilidades deste grupo de crianças, prende-se com o cumprimento de regras, principalmente durante as atividades dinamizadas em grande grupo, nos momentos de reunião da manhã e nos momentos de transição. Algumas crianças, principalmente do género masculino, demonstram pouca capacidade em escutar e respeitar os outros, bem como em dar oportunidade às outras crianças para se puderem exprimir. Também, alguns elementos do grupo não são capazes de resolver os seus conflitos através do diálogo, optando, muitas vezes, por atitudes agressivas.

Para além do referido, importa salientar que a grande maioria das crianças apresenta carências afetivas e, por isso, em contexto escolar, exigem uma atenção exclusiva, demonstrando alguns ciúmes e atitudes agressivas quando isso não acontece, uma vez que o adulto tem de repartir a sua atenção pelas vinte e cinco crianças. Penso que o comportamento menos correto que algumas crianças têm está frequentemente, relacionado com esta instabilidade socio-emocional que caracteriza o grupo.

Ao longo do ano é realizada a avaliação contínua das crianças, por meio da observação e de vários instrumentos. No início do ano letivo, a educadora realiza, com as crianças, uma avaliação diagnóstica, de modo a perceber as dificuldades sentidas pela criança e as aprendizagens já adquiridas. No término de cada período, a educadora preenche as grelhas de avaliação dadas pelo Agrupamento, redigindo pequenos textos que explicitam as evoluções e as aprendizagens mais significativas

da criança, nas diversas áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (Silva et al., 2016). É, também, nesses textos que é realçado o percurso, a evolução e os progressos da criança. No final de cada período a educadora entrega a sua avaliação aos Encarregados de Educação.

Sendo a avaliação indispensável em qualquer atividade educativa, procurei na minha PPS II, construir um *portfólio* individual de uma criança (cf. Anexo A - 1.4.1), escolhida ao acaso, em que através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários, fotografias e vídeos, foi-me possível documentar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, ao longo dos quatro meses de estágio.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

3.1 INTENÇÕES EDUCATIVAS

Com base na caracterização para a ação apresentada no tópico anterior e, tendo em conta as intencionalidades pedagógicas da educadora cooperante (cf. Anexo A-2), defini os grandes objetivos que nortearam a minha PPS II neste jardim de infância.

Neste ponto do relatório irei apresentar as minhas intenções, o que promovi para cada uma e a avaliação da sua implementação.

Para avaliar a concretização das intencionalidades educativas, bem como toda a minha ação, recorri: i) à observação direta e participante; ii) à construção de um portefólio de uma criança ao acaso e, por fim, iii) à análise dos dados registados em diversos instrumentos de avaliação, como os registos de observação, as fotografias e as avaliações das atividades realizadas.

Importa referir que as minhas intenções foram-se reestruturando ao longo da PPS II, de modo a dar resposta às necessidades, dificuldades e fragilidades encontradas, mas também de forma a que a ação se pudesse ir (re)adaptando aos interesses e potencialidades de todos os intervenientes.

- Intencionalidades pedagógicas para as crianças:

- I. Articular, nos momentos diários, o cuidar com o educar, através de relações positivas;

*“O que é **cativar**? É uma coisa que toda a gente se esqueceu, disse a raposa, significa **criar laços**.”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Por acreditar realmente que sem o estabelecimento de laços, sem a construção de uma relação de afetividade, de confiança e respeito, não é possível desempenhar uma prática educativa de qualidade, tive como principal intenção a de criar uma relação positiva com o grupo, em geral, e com cada criança, em particular. Para além do estabelecimento de relações consistentes ser indispensável na prática de qualquer educador, a construção destas ainda faz mais sentido quando se tem diante de nós um grupo que apresenta carências afetivas.

Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), torna-se fundamental perceber a criança como sendo um ser único, dotado de características, capacidades e interesses próprios, apresentando um processo de desenvolvimento singular. Torna-se necessário que a interação dual entre a criança e o adulto presente seja uma interação de qualidade “... em que ambos os intervenientes estão em sintonia, num encontro afetivo e cognitivo.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.19).

Acredito que para promover uma aprendizagem de qualidade é fundamental que a criança experiencie cuidados calorosos “... que se estabelecem no seio de uma relação próxima com um adulto” (Portugal, 2012, p.9), sendo fundamental adotar um papel de aconchego, referência e mediação. É através de interações positivas que as crianças entendem o mundo como um lugar seguro, interessante e previsível, onde se veem compreendidas e onde as suas ações geram prazer nos outros e em si mesma (Portugal, 2000).

Ciente da importância do estabelecimento de relações positivas ao longo da intervenção fui procurando estratégias que me permitissem aproximar das crianças e, assim, perceber as suas necessidades, inquietações e vontades. Para isso: i) tanto no espaço exterior como na sala de atividades procurava fazer parte das brincadeiras das crianças, respeitando os seus espaços e tempos; ii) aproveitava os momentos de acolhimento para dar uma atenção mais individualizada a cada criança e, ainda, iii) procurava estar presente em praticamente todos os momentos da rotina do grupo. Até mesmo, durante as Atividades de Animação e Apoio a Família, a minha presença era frequente.

A articulação nos momentos diários entre o cuidar e educar e a consciência de que a prática desta díade promove o desenvolvimento das capacidades da criança, contribuindo para a formação de pessoas felizes, fez com que considerasse fundamental constituir os termos educar e cuidar como pedra angular da minha intervenção pedagógica. Foi nos momentos quotidianos que procurei, através do carinho, do zelo, da responsabilidade, da preocupação, desenvolver uma relação pedagógica de qualidade com a criança, promovendo o seu desenvolvimento na relação com o mundo que a rodeia.

Tencionei, na minha prática, não só promover um ensino educativo cuidadoso, mas também incorporar nas atividades realizadas um ato de cuidado. Assim, ao envolver as crianças e dar-lhes resposta, ao considerá-las como seres únicos dotados de características próprias, ao interagir de forma calorosa sei que influenciei, positivamente, as aprendizagens das crianças e a forma como estas as adquiriram.

“Estávamos na sala de atividades e o R. chorava desoladamente. Dizia que não queria fazer o desenho proposto pela educadora e que queria ir brincar. A educadora aproximava-se dele e pedia que ele parasse de chorar e que fizesse o desenho para, depois, poder ir brincar. Mas o R. continuava inquieto e irritado. Aproximei-me dele e coloquei-me de cócoras para poder estar à sua altura. Perguntei o que se passava e pedi para que ele fosse comigo à casa de banho para limpar a cara e apanhar ar. Quando voltamos, sentei-o ao meu colo, abracei-o durante algum tempo e depois perguntei-lhe: “Achas que posso ficar aqui a ver-te desenhar? Tu desenhas tão bem que eu gostava mesmo de ver como é que vais fazer este desenho”. O R. esboçou um sorriso, limpou a última lágrima que lhe escorria pela cara e escolheu um lápis azul.”

Nota de campo nº12, 5 de outubro, sala de atividades

A partir da nota de campo supracitada, podemos perceber que os conceitos educar e cuidar estão interligados entre si, não sendo possível educar sem existir prestação de cuidados e proteção e, não se pode cuidar sem, ao mesmo tempo, educar. O dia-a-dia das crianças organiza-se, também, em torno de experiências de cuidados de rotina, como a ida à casa de banho e as refeições. Essas experiências foram aproveitadas por mim para criar “tempos de qualidade” e proporcionar oportunidades únicas de interação e aprendizagem. Era, também, nestes momentos do cuidado que conversava com as crianças, cantava para elas, fazia-as sorrir, ajudava-as, ou seja, eram aproveitados para promover o desenvolvimento nas suas várias vertentes, assim como o bem-estar emocional e físico da criança.

Para cuidar é preciso que o adulto esteja comprometido com o outro, com a sua singularidade, que seja solidário com as suas necessidades e que confie nas suas capacidades. Deste modo, é necessário que o prestador de cuidados “... construa um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (Dias,2012, p.23). Construir este vínculo

foi a minha maior preocupação, pois queria que a criança me percecionasse como um adulto de referência e que me procurasse sempre que necessário. Para além do referido, queria estabelecer uma relação pedagógica de qualidade com as crianças e que, quando me fosse embora, que estas sentissem a minha falta, o que demonstraria que tinha sido importante nas suas vidas. Construir este vínculo não foi um processo fácil com algumas crianças, mas através de estratégias adequadas, essa lacuna foi ultrapassada, como se pode constatar nas notas de campo abaixo apresentadas.

“Tenho-me vindo a aperceber que o L. nunca me procura. Não vem ter comigo, não me pede ajuda, não vem para o meu colo e mesmo quando falo com ele quase nunca me responde. De forma a atenuar esta situação e querendo estabelecer uma relação positiva com ele, comecei a observá-lo e a procurar conhecer os seus interesses. Sabendo que ele gosta de ver livros sobre natureza, levei para a sala um livro com imagens ilustradas do espaço. Chamei-o, sentei-me com ele no sofá e juntos, folheamos o livro enquanto conversávamos.”

Nota de campo nº21, 13 de outubro, sala de atividades

“Hoje, enquanto estava no computador com a C. e a A., o L. aproximou-se de mim. Tinha um livro de animais na mão. “Olha Inês, um cão com óculos. Que parvoíce”, enquanto se ria. Voltou para a área da biblioteca e continuou a folhear o livro. Voltou novamente. “Oh Inês qual é o nome deste animal? “Flamingo”, retorqui.”

Nota de campo nº36, 3 de novembro, sala de atividades.

Avaliando a concretização da presente intenção pedagógica, posso afirmar que consegui cumprir com o pretendido: em cada momento do quotidiano promovi o educar e cuidar, em simultâneo; estabeleci vínculos fortes com todos os elementos do grupo, sinto que as crianças encontram em mim o conforto, a proteção e o amor que necessitam. Foi através do estabelecimento destas relações que as crianças me começaram a procurar mais e a respeitar mais.

“... “agora que já consegues controlar o grupo, que já criaste laços muito fortes com eles é que te vais embora! Vamos ter muitas saudades tuas”, disse-me a educadora cooperante enquanto me despedia dela.”

Nota de campo nº83, 15 de janeiro, Hall de entrada

- II. Implementar diversas estratégias, quer em momentos estruturados, quer em momentos de brincadeira que promovam na criança uma reflexão e, conseqüentemente, uma possível alteração de comportamentos.

No decorrer da PPS II, fui observando que uma das maiores fragilidades deste grupo de crianças, prende-se com o cumprimento de regras. Algumas crianças, principalmente do género masculino, demonstram pouca capacidade em escutar e respeitar os outros, bem como, em dar oportunidade às outras crianças para se

puderem exprimir. Também, alguns elementos do grupo, não são capazes de resolver os seus conflitos por meio do diálogo, optando, muitas vezes, por atitudes agressivas.

Face a estas fragilidades, mas ciente de que o egocentrismo e a dificuldade em compreender a perspectiva do outro são características inerentes a esta faixa etária, considerei pertinente delinear um conjunto de estratégias promotoras de autorregulação que fomentasse a cooperação, a partilha, o respeito pelo outro e o cumprimento de regras básicas de quem vive e pertence a uma sociedade democrática.

Deste modo, e com o intuito de tornar, também, o ambiente educativo mais organizado, onde cada um vê respeitadas as suas necessidades, os seus interesses e as suas características individuais, procurei, primeiramente, estabelecer uma relação de qualidade e de confiança com todas as crianças, pois considero ser o primeiro passo para se conseguir “. . . alcançar uma disciplina eficaz” (Siegal & Bryson, 2015, p.20).

Após conquistado o meu lugar na equipa educativa e agora reconhecida também como um adulto de referência, defini e construí com o auxílio da educadora e de todo o grupo, um mapa com as regras da sala (cf. Anexo A – 4, p.124)⁶ que, incessantemente, eram, lembradas ao longo do dia. Aliado a este mapa construímos, em conjunto, um contrato do bom comportamento (cf. Anexo A- 4, p.125)⁷ onde cada criança assumiu o compromisso de respeitar as regras da sala e todos os intervenientes que nela atuam. Na linha de ótica de Brazelton e Sparrow (2013), as regras assumem um papel fundamental no desenvolvimento das competências autorregulatórias, pois, não só dão segurança às crianças, como também, “... impõem limites” (p.13).

Para além do referido, e com o intuito de promover a responsabilização e a partilha do poder com o grupo, criou-se, também, um quadro de distribuição de tarefas, onde, semanalmente, eram eleitas seis crianças que ficavam encarregues de assumir diversas funções num processo de revezamento. Funções essas que giravam em torno do cuidado referente aos materiais e de manutenção das boas condições de trabalho como a sala limpa, arrumada e organizada.

⁶Anexo A-4 – Anexo composto por fotografias do mapa das regras da sala. As regras registadas fotograficamente no mapa, surgiram a partir das necessidades e demandas vigentes do grupo. Estas foram discutidas e aceites por todos.

⁷Anexo A-4 – Anexo composto por fotografias do contrato do bom comportamento e do momento em que este foi assinado por todos os elementos do grupo.

Com o intuito de enaltecer e reforçar os comportamentos adequados das crianças, o uso do elogio, assumiu protagonismo. Ao elogiar a criança e explicitar o motivo de o estar a fazer, não só reforçava o comportamento desejável, como também relembrava e motivava as restantes crianças a adotar o mesmo comportamento tido como adequado. Contudo esta estratégia apenas era utilizada em momentos pontuais, pois, tal como defendido por Formosinho et al. (1999), quando se recorre com frequência ao elogio, este tende a perder o efeito desejado.

“Ontem, enquanto esperávamos pela chegada dos pais, a educadora deu às crianças que estavam presentes uma fatia de pão que tinha sobrado do almoço. Quando a É. chegou ao hall de entrada perguntou, delicadamente, à educadora se lhe podia dar um bocadinho de pão. “Desculpa É., mas já acabou”, retorquiu a educadora. A É. baixou a cabeça e foi-se sentar ao pé da L. A L., desde o início do estágio, teve algumas atitudes em que demonstraram ter dificuldade em partilhar. No entanto, naquele dia, a L. partiu o seu pão ao meio e deu à É. Naquele momento, abracei-a e disse-lhe: “Foste muito querida com a É., isso é que é ser mesmo amiga de alguém”. Hoje, na reunião da manhã voltei, à frente de todo o grupo, a elogiar a L.”

Nota de campo nº67, 13 de dezembro, Hall de entrada

De modo a permitir que as crianças se expressassem, que aprendessem a ouvir e a aceitar opiniões dissemelhantes, que escutassem e respeitassem o outro, que esperassem pela sua vez, propus que na assembleia de sala, realizada semanalmente, se lesse, uma pequena história (cf. Anexo A -4, p.127)⁸, previamente criada por mim, cujos temas retratavam situações do quotidiano: a partilha, o incumprimento de regras, as agressões,... Foi, através destas pequenas histórias que consegui levar as crianças a colocarem-se na pele do outro, a perceberem o que o outro sentia e a refletir e a encontrar estratégias e soluções para resolver as situações descritas. Situações essas que espelhavam alguns acontecimentos vivenciados anteriormente na sala.

Por último, no tapete, ao final do dia, conversávamos e refletíamos sobre os comportamentos mais e menos adequados, onde num espaço de diálogo e reflexão, as crianças se autoavaliavam, se questionavam e procuravam estratégias para adequar o seu comportamento.

Cabe ao educador de infância e às famílias a responsabilidade de estimular as competências autorregulatórias das crianças, desde a mais tenra idade, de modo a que estas aprendam a ser seres autónomos, responsáveis, solidários e compreensivos. No entanto, para que tal aconteça é necessário começar, desde já, a

⁸Anexo A-4 – Anexo composto por alguns exemplos de pequenas histórias lidas por mim e, posteriormente, analisadas e refletidas pelas crianças, em momentos de grande grupo.

“... encarar a disciplina como uma das coisas mais construtivistas e afetuosas que podemos fazer pelas crianças” (Siegel & Bryson, 2015, p. 14) para que, futuramente, estas sejam capazes de estabelecer os seus próprios limites.

Para terminar, e avaliando a concretização da presente intencionalidade, posso afirmar que, apesar do processo de promoção de competências de autorregulação comportamental ter sido marcado por progressos e retrocessos, no término do estágio, as crianças demonstraram-se mais cumpridoras das regras estabelecidas, preocupavam-se mais com os outros, ouviam mais, partilhavam mais e respeitavam-se mais.

- III. Proporcionar momentos ricos em experiências significativas para as crianças, articulando as diversas áreas de conteúdo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), tendo em consideração de que estas deverão participar ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;

Ciente de que a criança deve ser encarada como um sujeito e agente ativo no seu processo de aprendizagem e que o seu desenvolvimento se processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto, houve a necessidade de procurar estratégias que, atendendo a estas premissas, proporcionassem momentos ricos em experiências significativas para a criança. E proporcionar experiências significativas significa partir das experiências, interesses e características da criança e valorizar os seus saberes e competências como fundamento de novas aprendizagens (Silva et al., 2016).

Sendo o brincar uma das atividades mais ricas e estimulantes que promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, procurou-se que os *tempos das crianças* (Ferreira, 2004) assumissem maior protagonismo face aos momentos estruturados e dirigidos pelo adulto. É, enquanto brinca que a criança dá sentido ao mundo que a rodeia, desenvolve e explora os seus interesses, a curiosidade, a criatividade, a linguagem, constrói relações e melhora as suas capacidades sociais (Silva et al., 2016).

Com o intuito de conhecer melhor os interesses das crianças, a sua personalidade e singularidade e encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas, procurei, respeitando o espaço e o tempo de cada criança, observar e envolver-me nas suas brincadeiras. Foi, nestes *tempos do brincar*, que foi possível

não só construir e estabelecer uma relação de confiança entre mim e as crianças, como também alargar e aprofundar os seus interesses, proporcionando-lhes, assim, experiências significativas, enquanto brincávamos e imaginávamos.

“Olá minha senhora, quer comprar o quê?”, perguntou-me a M. L. “Eu quero três maçãs, duas bananas e quatro pães”. “Esta bem, está aqui”. “Oh minha senhora, deu-me três bananas e eu só pedi duas. Conte lá melhor.”, afirmei. A M. L. contou as bananas e retirou uma. “Muito bem! Mas sabe uma coisa que eu estou aqui a pensar, o seu supermercado está muito desorganizado. Eu acho que a senhora devia por os legumes de um lado, a fruta do outro...”. Depois de lhe ter dado esta ideia fiquei a observá-la. Agrupou os alimentos e pôs cada grupo num sítio diferente.”

Nota de campo nº23, 17 de outubro, sala de atividades

Observar e participar nas brincadeiras das crianças possibilitou-me ainda, partindo dos seus interesses, planear momentos estruturados que integraram e globalizaram as diferentes áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (2016). Procurei que as atividades/tarefas por mim propostas desenvolvessem e alargassem as aprendizagens das crianças, recorrendo a diferentes estratégias e materiais e acolhendo as diversas sugestões e situações imprevistas que iam surgindo e que poderiam ser potenciadoras de novas aprendizagens. Foi, ao dar oportunidade à criança de ser escutada e de participar ativamente nas decisões relativas ao seu processo educativo (Silva et al., 2016) que permitiu ao grupo envolver-se *prazerosamente* nas atividades propostas e adquirir conhecimentos mais significativos.

Para além do referido, a implementação e adoção, durante a PPS II, da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) veio enriquecer a qualidade da minha intervenção educativa uma vez que permitiu ao grupo envolver-se durante todo o processo de aprendizagem, desde o momento de pesquisa e planificação de um determinado problema, ao momento de intervenção. Isto, possibilitou às crianças “. . . tomarem consciência de si como aprendentes e desenvolver a capacidade de organizar e regular formas de aprender” (Silva et al., 2016) - o que aprender, como aprender, como ultrapassar dificuldades, como gerir a informação, adquirir conhecimentos e aplicá-los em novas situações, ...O facto de na MTP os temas abordados e desenvolvidos surgirem dos interesses das crianças fez com que os conhecimentos que estas foram adquirindo fossem mais significativos, podendo, assim, “... atribuir sentido ao mundo que as rodeia” (Hohman & Weikart, 2011, p.5).

“O D. O. aproximou-se de mim e sentou-se ao meu lado. “Sabes Inês, quando o meu irmão estava a mudar a fralda à minha sobrinha bebé, eu vi que ela ainda tinha o cordão umbilical. Só que eu não sabia como é que aquilo se chamava nem para que servia. Agora eu já sei.”

Nota de campo nº65, 11 de dezembro, espaço exterior

De modo a promover o alargamento e enriquecimento das aprendizagens das crianças, procurei ainda, partindo dos interesses demonstrados pelo grupo, incluir a participação e envolvimento de alguns membros da comunidade. Assim, durante o estágio fui-me apercebendo que as crianças demonstravam um *enorme* gosto pelas áreas de conteúdo da Dança e da Música – áreas essas onde apresento maior fragilidade. No entanto, ciente de que ambas são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança, solicitei a presença de uma bailarina e de um músico (cf. Anexo A-4), que dinamizaram duas sessões. Sem dúvida que estes dois momentos foram ricos em experiências significativas para as crianças e que nunca se irão esquecer daquilo que vivenciaram e aprenderam.

Avaliando a concretização da presente intenção pedagógica, posso afirmar que consegui proporcionar momentos ricos em experiências significativas e que possibilitei ao grupo, no geral, e a cada criança, em particular, se desenvolver e aprender nos seus diversos domínios. Tal só foi possível porque em cada momento do quotidiano procurei: i) escutar e considerar as opiniões das crianças; ii) partir das experiências das crianças e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; iii) estimular as iniciativas das crianças; iv) estimular o brincar através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas das crianças; v) abordar as diferentes áreas de conteúdo de forma globalizante e integrada e, por último, vi) estimular a curiosidade da criança para que esta pudesse “aprender a aprender”.

- Intencionalidades pedagógicas para as famílias:

- I. Construir e promover relações de confiança e de partilha com as famílias, implicando-as no percurso educativo das crianças;

Ciente de que as famílias são os primeiros e os principais responsáveis pela educação da criança, constituindo-se, assim, como os mais importantes parceiros educativos, considerei fundamental promover uma relação de confiança e de partilha com as famílias e implicá-las no percurso educativo das crianças.

Apesar de ser imprescindível que um educador desenvolva, na sua ação educativa, estratégias que permitam incluir as famílias no processo educativo dos seus educandos, ainda mais o é quando se encontra, tal como eu, inserido num ambiente em que as famílias são: i) convidadas a envolverem-se, apenas, em

atividades pontuais realizadas em épocas festivas; ii) são convidadas, apenas, a participar nas reuniões de entrega de avaliação e iii) impedidas, pelo agrupamento, de circular livremente pelo edifício escolar. Face às fragilidades evidenciadas no contexto e aliado ao facto de o universo de famílias que se interessa e responde positivamente às propostas pontuais colocadas pela educadora ser bastante reduzido, considerei fundamental realizar uma investigação-ação em torno da temática relação escola-família. Foi, no decorrer dessa investigação que estabeleci um conjunto de intencionalidades que visaram a construção de uma relação entre estes dois agentes educativos e que permitiram às famílias participar frequentemente na vida educativa dos seus educandos.

As relações que se estabelecem entre as famílias e as instituições/educadores facilitam, não só a comunicação entre estes, mas também a adaptação da criança ao meio escolar. Torna-se crucial que as famílias, tal como as crianças, se sintam parte integrante do grupo e do ambiente educativo.

Para que isto acontecesse, delineei um conjunto de estratégias, adequadas ao contexto, que me possibilitassem atingir a presente intencionalidade: i) motivar os pais a participar em situações educativas informais; ii) partilhar aquilo que é realizado na sala de atividades através da criação do jornal da sala; iii) envolver as famílias na elaboração do portfolio da criança; iv) envolver as famílias no projeto- Os bebês-desenvolvido em sala e, por fim, v) proporcionar às famílias momentos de conversa informal relativos a determinados assuntos do seu interesse.

Para além de ter implementado as estratégias anteriormente apresentadas, procurei dar continuidade a uma prática realizada pela educadora cooperante – aproveitar os momentos de acolhimento para comunicar com as famílias. Esta era uma prática que estava presente, todos os dias, na ação educativa da educadora cooperante. Era, através deste momento, centrado somente na criança, que a educadora e as famílias trocavam informações relevantes sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem, o modo como se relaciona com toda a comunidade escolar e sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo “... permitindo um melhor conhecimento da criança nos diversos contextos” (Silva et al., 2016, p.27). No decorrer da PPS II fui acompanhando a educadora nestes momentos e, num processo graduado e cauteloso fui me incluindo nas conversas diárias, com o intuito de me dar a conhecer às famílias.

Para terminar e avaliando a concretização da presente intencionalidade, posso afirmar, que apesar de não ter sido capaz de chegar a todas as famílias e envolvê-las nas dinâmicas propostas, que consegui, através das estratégias implementadas, promover o início da construção de uma relação entre a escola e as famílias que se envolveram nas atividades/tarefas.

Para além de ter contribuído para fomentar a relação escola-família, a minha ação com estas permitiu-me superar algumas dificuldades apontadas na PPS em contexto de creche.

- Intencionalidades pedagógicas para a equipa de sala:

- I. Trabalhar em equipa com os adultos presentes na sala de atividades, proporcionando um ambiente de qualidade às crianças nela inserida;

De acordo com Sousa, Campos e Ramos (2001), o trabalho em equipa é um indicador de qualidade em qualquer organização. Este afigura-se como indispensável em qualquer prática educativa e constitui um meio de autoformação em que adultos e crianças beneficiam deste (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para poder trabalhar em equipa com os adultos presentes na sala de atividades, tive de conhecer o seu trabalho nas diversas ações do jardim de infância. Assim, participei em reuniões de equipa de sala, em reuniões de pais acerca da avaliação dos seus educandos, tive presente nas atividades em sala, no espaço exterior, no refeitório, nos momentos de higiene, nos passeios, na hora não letiva da educadora cooperante, e nos momentos de chegada e de partida das crianças.

Conhecer todas as ações da educadora e da ajudante de sala fez com que me pudesse integrar nela e saber o que fazer nos diversos momentos. Questionei diversas vezes tanto a educadora cooperante como a ajudante de ação educativa acerca de diversos aspetos da rotina diária para poder conhecê-la e entender a sua intencionalidade. Foram as constantes interrogações que me fez ser parte integrante da sala de atividades.

A minha relação com a equipa de sala foi-se construindo ao longo dos quatro meses de estágio. Lidar com pessoas defensoras dos princípios em que acredito serem os melhores para a criança, foi meio caminho andando para proporcionar um

ambiente de qualidade às crianças e desenvolver e estabelecer uma relação positiva com a equipa.

Desde o primeiro dia da PPS II, mostrei-me disponível para cooperar com a equipa de sala e auxiliá-la naquilo que fosse necessário. Penso que foi esta entrega e disponibilidade que fez com que esta relação de qualidade se gerasse.

“ Eram já três e meia da tarde e a educadora, em vez de se ter ido embora, foi para a sala de atividades preparar os materiais que iriam ser necessários utilizar no dia seguinte, numa atividade planeada e dirigida por si. Aproveitou também para organizar os jogos de mesa, colocando cores e formas geométricas para facilitar a sua arrumação nas estantes. Apesar de já ter passado a minha hora de saída, fiquei com a educadora e auxiliei-a em tudo o que precisasse. Afinal o meu papel de estagiária era o de acompanhar a educadora em todas as suas funções e estar com as crianças é apenas uma parte do que se faz em educação pré-escolar.”

Nota de campo nº10, 4 de outubro, sala de atividades

Todas as atividades planeadas por mim, tal como as estruturadas pela educadora cooperante, foram realizadas com a total entrega de todos os adultos, sem haver um protagonista que não fossem as crianças. A educadora e a ajudante de sala intervinham nos meus momentos de atividade de forma natural, como se fossemos as três a dirigi-lo. Isto só seria possível porque ambas estavam a par do que se ia suceder e, diversas eram as vezes, que me auxiliaram-no encontro de estratégias que melhor se adequavam ao contexto.

A educadora cooperante também sempre me integrou na planificação das suas atividades e, diversas foram as vezes que me mandou *e-mails* a pedir a minha opinião sobre determinado assunto. Sempre me incluiu em todas as conversas acerca das crianças, da família e do estabelecimento educativo. Deixava-me sozinha com as crianças sem dar nenhuma indicação ou sem levantar qualquer problema em relação a isso. Colocou-me sempre no mesmo patamar que o seu e sempre fez com que as crianças me vissem como um adulto de referência e que me procurassem tanto como a procuravam a si. Trabalhámos como se fossemos uma só. E isso era o que pretendia, uma vez que demonstrava a confiança depositada em mim. Foi, através da partilha e do diálogo constante que os incidentes e desentendimentos que surgiram iam sendo ultrapassados.

Avaliando a concretização da presente intenção pedagógica, posso afirmar que consegui estabelecer uma relação de qualidade com os adultos presentes na sala e trabalhar em equipa em todos os momentos da rotina diária. E a prova disso é que, mesmo depois de terminado o estágio, a educadora convida-me frequentemente para ir ao jardim de infância e, muitas vezes, procura-me para a auxiliar em determinados aspetos relativos à criança. *“As crianças conhecem-te e gostam de ti. Assim é uma*

forma de matares saudades e elas matarem as saudades que têm tuas. Todos os dias perguntam por ti.”, afirmou a educadora numa conversa informal.

Aquilo em que uma criança se torna é espelho dos valores e princípios que regem a intervenção pedagógica em que esta se desenvolve. “Estes contextos, naturalmente, influenciam a autoimagem ou autoestima das crianças, a forma como as crianças se veem como cidadãs, pensadoras e aprendizes, ...” (Portugal, 2008, p.40).

Desta forma, termino afirmando que é crucial adotar uma intervenção educativa de qualidade e não descurar a ideia de que os adultos são modelos a seguir e, por isso, deverão agir com as crianças e para as crianças da forma mais correta possível, sempre atendo às características individuais de cada uma.

4. AS FAMÍLIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA – UMA PRÁTICA ASSENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO

O tempo destinado ao estágio de intervenção suscitou em mim um conjunto de questões relativas à temática da relação escola-família. No presente ponto abordarei e desenvolverei uma investigação-ação acerca desta temática, explicitando as questões-problema, as opções metodológicas que tomei e, ainda, os princípios éticos e deontológicos que orientaram a minha investigação e, conseqüentemente, a minha prática.

Apresentarei, também, todo o corpus teórico que sustentou a investigação, bem como a recolha e análise dos dados obtidos no decorrer da mesma.

4.1 O PORQUÊ DA ESCOLHA DESTA PROBLEMÁTICA

A investigação a que me proponho -*As famílias no jardim de infância: uma prática pedagógica assente na construção de uma relação* – surgiu de um processo cíclico e interativo, entre observação e reflexão acerca do envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos.

Ao conhecer e observar as intencionalidades pedagógicas da educadora cooperante e do estabelecimento educativo para com as famílias, bem como as

estratégias que utilizam para as pôr em prática, suscitou em mim um conjunto de questões relativas à temática da relação escola-família: i) Se o referencial teórico corrobora que as famílias têm o direito de participar no desenvolvimento de todo o percurso pedagógico dos seus educandos porque razão só são convidados a se envolverem no jardim de infância durante as épocas festivas?; ii) Uma vez que a instituição socioeducativa está inserida num território “ ... económico e socialmente desfavorecido, marcado pela pobreza e exclusão social, onde a violência e a indisciplina mais se manifestam” (Direção-Geral da Educação, s.d), até que ponto o facto de o agrupamento impedir, no dia a dia, a passagem das famílias para dentro do edifício escolar, não acentua a sua exclusão num espaço em que deveriam ser chamadas a participar? e, por fim, iii) Será que o facto de impedirem a passagem das famílias para dentro do edifício escolar se constitui como uma barreira à relação escola-família?

Ao deparar-me com algumas fragilidades existentes surgiu, então a necessidade de desenvolver uma investigação que, recorrendo a um conjunto de estratégias adequadas ao contexto, fomentasse a relação entre o jardim de infância e as famílias, permitisse modificar e adequar alguns aspetos da prática pedagógica e que fornecesse as bases para que ambas as instituições possam caminhar de mãos dadas em direção aos mesmos objetivos.

4.2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA

Quando refletimos acerca de educação de infância é consensual afirmar que a função educativa que atribuímos ao período infantil do zero aos seis anos recai, indiscutivelmente, num duplo contexto: a família e a escola [duas esferas em que a criança se encontra integrada e que a influenciam] (Arribas, 2004).

“Família” e “Escola”, constituem-se como dois conceitos que sofreram alterações ao longo dos tempos. Outrora, entre estas duas instituições erguiam-se barreiras que levavam as famílias a considerar que a sua tarefa terminava no momento em que o portão da escola se abria para as crianças entrarem e os professores a pensar que a sua missão se iniciava quando o mesmo portão se

fechava. Afirmava-se até que “... à família cabia a educação e à escola a instrução” (Azenhas, s.d).

A mudança de paradigma no que se refere aos conceitos - Família e Escola – deve-se à evolução e às transformações que foram sendo realizadas a nível social, histórico e político. Agora, estas duas instituições, apesar de verem as crianças de maneiras dissemelhantes e de lhes atribuírem papéis diferentes, querem o mesmo para elas: desenvolvimento pleno e integral e sucesso educativo e académico (Azenhas, sd.). Ao partilharem objetivos comuns para as crianças, e cientes de que os mesmos “... são mais eficazmente atingidos se houver uma conjugação de esforços e uma intervenção coordenada, em que cada esfera atua de acordo com a sua especificidade” (Azenhas, s.d), torna-se fundamental que se estabeleça uma relação consistente entre estes dois sistemas educativos.

As famílias ou os encarregados de educação são os principais responsáveis pela criança e, também, os seus primeiros cuidadores a quem compete a tarefa de educar, tendo o “... dever de acompanhar e vigiar as tarefas escolares, participar nas iniciativas que são propostas pela escola e proceder a todo o tipo de passagem de informação que seja determinante para o bom funcionamento do processo escolar” (Matos, 2003, p.1).

Dada a importância do contexto das famílias na educação das crianças e sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre os estabelecimentos educativos e as suas respetivas famílias (Silva et al., 2016), no sentido de encontrar as coordenadas adequadas de atuação, a fim de oferecer às crianças uma educação de qualidade.

Neste sentido e segundo Spodek e Saracho (1998) os docentes devem entender que a educação de crianças em idade pré-escolar não pode ser considerada isoladamente, mas sim que deverá existir, obrigatoriamente, uma cooperação ativa entre a escola e a família. Para que essa colaboração entre estes dois intervenientes se concretize é necessário adotar uma comunicação mais clara e coerente possível. A comunicação é considerada uma “... peça-chave para haver envolvimento, ajuda e participação democrática” (Marcondes&Sigolo, 2012, p. 98). *Como podemos cuidar, educar e ensinar as crianças, se não comunicarmos eficazmente com as suas primeiras figuras de referência? Como podemos conhecer o modo de pensar, de estar e de ser da criança, nos diversos contextos, se não comunicarmos com aqueles que conhecem de uma forma profunda e única os seus filhos/educandos?*

No entanto, e considerando Fuertes (2016) para existir uma relação é necessário que haja um interesse de todos os intervenientes para que esta se construa e se fortaleça. É evidente que se à escola cabe o papel de incluir as famílias na vida do jardim de infância, recorrendo a um conjunto de estratégias adequadas ao contexto, às famílias cabe o papel de colaborar com a escola, "... participando, comunicando as suas necessidades e negociando os seus interesses" (Fuertes, 2016, p. 84).

Na linha de pensamento de Matos (2012) e ratificando com o que já foi referido anteriormente, "... a relação e o trabalho com as famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem e defendem como condição imprescindível para um desenvolvimento mais integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas". (Matos, 2012, p.47).

Mas afinal porquê a colaboração entre a escola e a famílias? Que benefícios daí advém? Na verdade, o estabelecimento de uma relação entre a escola e a família não oferece apenas benefícios para as crianças. Também as famílias e a escola beneficiam desta relação. Quanto às crianças, estas i) adquirem atitudes fundamentais para o sucesso escolar (Zenha, s.d) e, ii) sentem-se mais seguras e valorizadas (Baum, 2007). Quanto aos pais e às famílias, estes: i) passam a ter atitudes e expectativas mais favoráveis à educação (Zenha, s.d) e ii) adquirem e desenvolvem conhecimentos e competências para se tornarem educadores mais confiantes e eficazes (Zenha, s.d). Por fim, no que à escola concerne, a colaboração contribui: i) para a sua valorização social, com a melhoria das perceções das famílias relativamente à escola e aos docentes (Zenha, s.d); ii) para um conhecimento das características e das necessidades das famílias e das crianças, favorecendo uma melhor adaptação a estes (Zenha, s.d) e, iii) para melhorar a sua qualidade educativa.

Porém, se atendermos à nossa experiência pessoal e profissional, talvez não seja difícil concluir que "... esta perspetiva de participação não é facilmente concretizável e que muitas famílias evidenciam um afastamento da escola, que não permite continuidade e consistência nas relações e estratégias de participação" (Matos, 2003, pg. 3). O mesmo acontece com as escolas, em que muitas veem a entrada das famílias como uma *agressão* (Homem, 2002). Assim, face a estas situações e de modo a caminhar para as atenuar, torna-se fundamental que o educador encontre estratégias, adequadas ao contexto e à realidade observada, para

fazer com que as famílias se sintam desejadas e bem aceitas no contexto escolar. O jardim de infância é um local para todos: para as crianças que o frequentam, para as suas famílias e para os educadores.

Termino com uma citação de Matos (2003) que defende tudo aquilo em que acredito: “Num tempo tão complexo como é o nosso face às dificuldades com que nos confrontamos, mas também às enormes potencialidades de vivermos em conjunto é necessário arriscar a mudança”. E podemos sempre, como refere Edgar Morin (1995) “responder às incertezas com a estratégia e às contradições com a aposta” (p. 5). Assim, apesar das barreiras que possam impedir o estabelecimento de uma relação de excelência entre a escola e as famílias, faz parte do papel pedagógico e humano do educador de infância encontrar estratégias que levem cada família – atendendo às suas particularidades – a sentir-se parte integrante da escola e, conseqüentemente, da vida educativa dos seus educandos. Um educador nunca deverá desistir do seu papel de mediador entre a escola e as suas famílias e só existindo uma (re)adaptação às características de cada uma é que faz sentido agir.

4.3 QUADRO METODOLÓGICO E ROTEIRO ÉTICO

A investigação - *As famílias no jardim de Infância – uma prática pedagógica assente na construção de uma relação* – contou com a participação das 25 famílias da sala D, da aluna-estagiária e da educadora cooperante, durante um período de tempo compreendido entre outubro e janeiro, do ano letivo 2017-2018. Foi, durante este período que pude observar, problematizar, recolher, organizar e analisar os dados obtidos relativos à temática em análise.

O presente estudo vai beber às diretrizes da investigação-ação, já que se trata, segundo Coutinho et al. (2009) de um estudo aprofundado de uma situação social ocorrida no contexto escolar, que visa, através da mudança, melhorar a prática educativa do educador.

A eleição de uma metodologia qualitativa para o presente estudo permite uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que contribuíram para que este estudo se realizasse (Lessard-Hébert, 1994, citado por Tomás, 2011). Nesta investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, “... o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a

peças, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. (Bogdan&Bilken, 1994, p.16). Como em qualquer estudo de natureza qualitativa, o próprio plano de investigação tem de ser flexível, com possibilidades de reformulação.

De modo a obter dados acerca da temática em questão, considerei fundamental eleger um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, que melhor se adequassem à natureza da investigação. Assim, a observação, a entrevista (cf. Anexo C) e o questionário realizado à educadora cooperante (cf. Anexo B) e às famílias (cf. Anexo D), a análise documental e as fotografias apresentam-se como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que assumiram um papel fulcral no sucesso da investigação.

Recorrer a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados assume-se como imperativo uma vez que permitirá ao investigador obter informação fidedigna e com maior veracidade, uma vez que é confirmada ou complementada, por várias fontes (Becker, 1998 citado por Tomás, 2011).

Na impossibilidade de fazer o escrutínio pormenorizado de todas as técnicas e instrumentos aludidos, detenho-me naqueles que considero terem assumido um papel predominantena minha investigação – a observação e os Questionários. Observar, segundo Carmo e Ferreira (2008), não consiste apenas em ver e ouvir, implica utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade. Os mesmos autores defendem que observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. Apliquei a técnica de observação participante, direta e indireta, naturalista e pouco estruturada, recorrendo a instrumentos como as notas de campo e as fotografias que me permitiram relatar, analisar e ilustrar as observações realizadas, ao longo de todo o estágio. Foi, a observação e estes registos escritos e fotográficos que me permitiram, em grande parte, refletir sobre diversas temáticas da educação de infância, em geral, e sobre a relação escola-família, em particular.

Já os questionários às famílias e a educadora cooperante realizados no decorrer e no término da investigação, permitiram recolher dados sobre opiniões e conceções de ambos os intervenientes acerca da temática em estudo e das estratégias por mim utilizadas, constituindo-se, assim, como um complemento da observação (Coutinho et al., 2009).

Face à multiplicidade de dados recolhidos, traduzidos em inúmeras páginas de transcrições de entrevistas, em informação recolhida através de questionários, em notas de campo e materiais audiovisuais, e tantos outros, houve que os organizar, analisar e apresentar. Na ótica de Vala (1986) a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação que permite, "... através de várias formas e métodos, [alcançar] o sentido latente das mensagens..." (Maia, Baptista e Martins, 2017, p.165), isto, permite ao investigador conceber inferências acerca do que foi dito e/ou observado.

Numa primeira fase da análise de dados, examinei o conteúdo a ser analisado, de modo a ressaltar aspetos importantes para as próximas fases da análise. Posteriormente, de "forma a analisar os dados como um todo e [com o] objetivo de ver padrões de similaridades e de diferenças através de todo o corpus" (Tomás, 2011), elaborei uma matriz categorial (cf. Anexo E) "... que auxiliou na compreensão do que está por de trás" (Silva & Fossá, 2013, p.2) dos dados obtidos. Tendo em conta que a investigação ocorrida apresenta um carácter qualitativo, o processo de análise de dados foi indutivo e realizado à medida que produzia uma narrativa descritiva e interpretativa dos dados obtidos.

Antes de dar início à minha investigação considerei necessário assegurar um conjunto de princípios éticos, que concorrem num roteiro ético, evidenciados em Tomás (2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), que visam estabelecer um quadro de referências para toda a minha ação. Apresento no anexo F os princípios éticos e deontológicos que, cruzados com os compromissos éticos pessoais e profissionais da APEI (2011), garantiram uma investigação eticamente correta e, conseqüentemente, uma ação pedagógica eticamente situada.

4.3 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após apresentada a principal temática a ser investigada, a revisão da literatura, bem como o roteiro ético e metodológico adotados no decorrer do processo investigativo, segue-se a descrição de todo o plano de ação desenvolvido ao longo da PPS II, que possibilitou fomentar a relação entre o jardim de infância e as famílias.

Serão apresentados e discutidos, também, de forma intercalada, os dados observados e obtidos através de questionários realizados à educadora e às famílias (cf. Anexo B e D) acerca da temática em análise.

Todas as estratégias, que serão de seguida apresentadas, foram previamente conversadas e aprovadas pela educadora cooperante e fundamentadas segundo literatura especializada que se apresentará, simultaneamente, à sua descrição.

Como já referido e uma vez que as famílias são os principais responsáveis pela educação das suas crianças, cabe à escola encontrar estratégias, adequadas ao contexto, que envolvam as famílias no processo educativo dos seus educandos, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam a prática educativa (Silva et al, 2016).

Ciente de que as famílias têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (Silva et al., 2016) e de que a sua “entrada” na escola não deve ser considerada como uma agressão (Homem, 2002), procurei, através de um questionário realizado à educadora cooperante (cf. Anexo B) compreender o porquê de o agrupamento impedir a passagem das famílias para dentro do edifício escolar. A educadora alegou que “Foram as atitudes/comportamentos desadequados e por vezes até agressivos, dos encarregados de educação/familiares que colocaram em causa a segurança dos funcionários e também das crianças”, que levaram a Direção do agrupamento a implementar esta medida.

Face a esta situação, procurei, através de um questionário realizado às famílias⁹ (cf. Anexo D), compreender se estas consideram uma barreira à relação escola-família o facto de não poderem circular livremente pelo espaço educativo. Após analisados os dados obtidos (cf. Anexo E), constata-se que apenas cinco, das sete famílias que responderam ao questionário, alegam não ser um fator de entrave à construção de uma relação entre a escola e a família, pois “... *Sempre que é necessário é permitida a visita à escola*”. Muitos consideram também que a medida implementada “*apenas serve para proteger as crianças na escola*”.

Em oposição, duas famílias afirmaram que o fato de não poderem ultrapassar a porta de entrada do jardim de infância se constitui como uma barreira à construção de uma relação escola-família, afirmando que gostariam de poder conhecer mais e

⁹ Foram entregues 25 questionários, mas apenas obtive resposta de 7 famílias.

envolver-se mais no espaço onde deixam, todos os dias, as pessoas mais importantes das suas vidas.

Perante a barreira física existente e, na impossibilidade de abrir, diariamente, as portas da sala às primeiras e principais figuras de referência das crianças, procurei adotar uma estratégia que pudesse, então, “levar a sala” até às famílias, possibilitando o conhecimento e a partilha dos acontecimentos ocorridos na sala de atividades. Surgiu assim, a ideia de expor, semanalmente, na porta de entrada do jardim de infância, um jornal da sala (cf. Anexo G), ilustrado com fotografias das crianças.

A implementação desta estratégia, permitiu às famílias adquirir um conhecimento mais aprofundado daquilo que se passa no espaço escolar e o que é realizado, diariamente, com as crianças dentro da sala de atividades. Para além do referido, permitiu também fortalecer laços entre as famílias e os seus educandos uma vez que as conversas em torno do que tinha ocorrido na escola passaram a fazer parte da rotina diária.

“Os ponteiros do relógio apontam para as três da tarde e as crianças que iam para casa fizeram uma fila atrás de mim. Quando cheguei à porta de entrada do jardim de infância vi a mãe da E. a observar o jornal da sala. A É. aproxima-se da porta e, observando também o jornal, conversa com a mãe explicando o que tinha ocorrido durante aquela semana”

Nota de campo nº, 26 de outubro, Hall de entrada

Ao dar conhecimento às famílias e a outros elementos da comunidade, do processo e dos produtos realizados pelas crianças na sala de atividades, deu-se oportunidade às famílias de participar no processo educativo do jardim de infância.

Era, num clima de comunicação e de troca e procura de saberes que, em conversas informais, algumas famílias davam sugestões de possíveis atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Esta implementação do Jornal da sala, contribuiu fortemente para promover um envolvimento cada vez mais colaborativo das famílias nas diferentes atividades da sala.

“Era precisamente 9:05 quando a A. entrou dentro da escola. Consigo levava um livro debaixo do braço sobre o corpo humano. “O que trazes aí?” questionou a educadora. “É um livro sobre o corpo humano. Vi no jornal que estão a fazer muitos trabalhos sobre o corpo humano, encontrei este livro no supermercado e achei que poderia ter ideias giras.”, afirmou a mãe que a vinha trazer à escola nesse dia.”

Nota de campo nº 11, 4 de outubro, Hall de entrada

Concomitantemente, fui apelando à participação e ao envolvimento das famílias em diferentes atividades que se iam desenvolvendo na sala. Mais concretamente, atividades relacionadas com o Projeto dos Bebés. Projeto esse que

surgiu do interesse das crianças, no segundo mês de Estágio. À medida que fui conhecendo as famílias da sala D fui me apercebendo que a sobrecarga de trabalho e a incompatibilidade de horários são alguns dos fatores que afastam algumas famílias da escola. Assim sendo, e de modo a permitir que todas as famílias participassem e que todas as crianças vissem representados os contributos dos seus pais/famílias no que se estava a realizar, a participação no projeto não se cingiu à presença física na sala de atividades. Neste sentido, foi proposto às famílias que, juntamente com as crianças, realizassem pequenas pesquisas acerca da temática, que construíssem um livro do nascimento do seu educando e/ou que relatassem o fim de semana, em sua casa, do bebé, construído por nós na sala.

Perante as propostas apresentadas, algumas famílias demonstraram interesse e preocupação em envolver-se no projeto e, conseqüentemente, na educação dos seus educandos, dando contribuições que enriqueceram as atividades lançadas na sala. Para além das atividades por mim propostas, foi dada a liberdade às famílias de proporem outras atividades e lançarem novos desafios. Como foi o caso da Mãe da É. e da A. que construíram, com as suas filhas, roupas para o bebé. Ou ainda o caso da mãe do G. que levou para a escola objetos que este usava quando era bebé. Todas estas atividades que contaram com a colaboração das famílias alargaram e enriqueceram as situações de aprendizagem das crianças e também fortaleceram a relação entre a escola e as famílias.

Mas o envolvimento das famílias no projeto não se cingiu apenas à participação destas em atividades que desenvolveram o currículo, procurei envolvê-las, também, na avaliação do projeto, dando-lhes uma voz ativa neste processo. Deste modo, entreguei um pequeno questionário a cada família, convidando-as a darem a sua opinião acerca de todo o projeto. Parente (2001) afirma que a participação dos pais em todas as fases do projeto, promove interações entre as famílias e a equipa educativa, num objetivo comum, de cooperação, partilha e compreensão, aumentando as relações entre estes dois meios.

Durante uma conversa informal com a educadora cooperante esta afirmou que “Os pais que mais precisavam de ir à escola são precisamente aqueles que nunca lá vão”. E quem são esses pais “que mais precisam”? São aqueles cujos filhos têm mais dificuldade em se adaptar às regras da escola e a obter sucesso escolar. Mas vale a pena refletir sobre esta ideia e redefini-la. Segundo a educadora esses pais “que mais precisam” são aqueles que só são chamados à escola para ter reuniões quando os

filhos têm um mau comportamento ou para as reuniões que ocorrem no final de cada período.

E se, antes de os problemas surgirem já estiver criada uma relação de confiança, através de idas significativas dos pais à escola (Zenhas, s.d)? Assim, e de modo a tentar chamar todas as famílias a jardim de infância, surgiu a ideia de realizar reuniões temáticas informais¹⁰ que se desenrolassem em torno de um conjunto de questões que as famílias desejassem ver abordadas e explicitadas e que se prendem, de uma maneira geral, com as suas inquietações, ansiedades e preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos (Matos, 2003).

No entanto e conhecedora de que as famílias da sala D têm dificuldade em deslocar-se à escola devido à sobrecarga de trabalho laboral, procurei considerar as suas ocupações profissionais e realizar um pequeno inquérito (cf. Anexo H) para averiguar qual o nível de interesse em participar nestes encontros, qual o melhor horário e dia para os realizar e quais as temáticas a serem abordadas.

Após analisados os dados dos treze questionários recebidos (cf. Anexo H, p.282) e da maioria das famílias ter demonstrado ter muito interesse nestas reuniões temáticas, determinou-se que estas se iriam realizar à quinta-feira por volta das 16h30. Devido ao estágio ter sido realizado num curto espaço de tempo apenas ocorreram duas reuniões temáticas que contaram com a presença de sete mães no primeiro encontro, onde se abordou o tema das birras e, três mães no segundo encontro onde se abordou a temática dos medos. Durante as reuniões as mães demonstraram-se bastante participativas dando contribuições consideráveis para a discussão em grupo: compartilhavam informações e levantavam ideias para lidar de uma maneira coerente com a criança, em casa e na escola.

Importa esclarecer que estes encontros não tiveram como intenção “. . . entender as famílias como alunos a quem é preciso ensinar o que não sabem” (Matos, 2003, p.30). Procurámos sim, num espaço de diálogo informal, “agir com as famílias”, procurando, em conjunto, estratégias realistas para solucionar os problemas que as afligem.

Penso que estes encontros fortaleceram a relação existente entre as famílias e a equipa educativa. As famílias foram ouvidas e puderam partilhar conhecimentos

¹⁰ Para uma compreensão mais aprofundada acerca das reuniões temáticas e de como estas se desenrolaram sugere-se a leitura de uma reflexão semanal referente à semana de 30 de outubro a 3 de novembro, presente no anexo A – tópico 4.

importantes sobre os seus educandos, que nos possibilitaram, através de intervenções estratégicas, potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para além do referido, permitiu ainda à família compreender que é bem-vinda no seio escolar e que se os dois contextos, onde a criança interage e se desenvolve, caminharem de mãos dadas em direção às mesmas metas, a criança só beneficiará disso.

Apesar de os encontros temáticos não terem tido a aderência esperada as famílias que neles participaram afirmaram que “Foi muito bom para nós, pais, ouvirmos e pudermos conversar com profissionais sobre temas importantes. Assim conseguimos arranjar estratégias e perceber melhor os nossos filhos. (F5)” (cf. Anexo E, p 267). E por isto, e muito mais, já valeu a pena.

Por último, ao longo dos quadros meses de estágio procurei também dar continuidade a uma prática realizada pela educadora cooperante – aproveitar ao máximo os momentos de acolhimento para comunicar com as famílias. Esta era uma prática que estava presente, todos os dias, na ação educativa da educadora cooperante. Era, através deste momento, centrado somente na criança, que a educadora e as famílias trocavam informações relevantes sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem, o modo como a criança se relaciona com toda a comunidade escolar e sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo “... permitindo um melhor conhecimento da criança nos diversos contextos” (Silva et al., 2016, p.27). No decorrer da PPS II fui acompanhando a educadora nestes momentos e, num processo graduado e cauteloso fui me incluindo nas conversas diárias, com o intuito de me dar a conhecer às famílias e também de ir conhecendo e compreendendo os contextos familiares de cada criança, de modo a poder adequar a minha intervenção educativa.

Aproveitar os momentos de acolhimento para comunicar com as famílias foi o primeiro passo para estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com estas. Penso que, ao ter adotado uma postura de quem escuta, respeita e valoriza as famílias possibilitou-me estabelecer uma relação de qualidade com algumas famílias mais rápida e facilmente. Não descorando, claro, todas as outras estratégias descritas anteriormente, que contribuíram em larga medida para o estreitamento destas relações.

4.4 CONCLUSÕES

Apesar de o referencial teórico alegar que a relação e o trabalho com as famílias constituem como uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância e que são imprescindíveis para o desenvolvimento mais integrado e sustentado das crianças, sabemos que nem sempre essa relação é facilmente concretizável. E, ainda menos o é quando o estabelecimento educativo impede, no dia a dia, a passagem das famílias para dentro do edifício escolar.

No entanto, independentemente das dificuldades com que me deparei, fazia parte do meu papel pedagógico encontrar estratégias que me permitissem construir e estabelecer uma relação de qualidade com as famílias. Para mim, o facto de o agrupamento impedir a passagem das famílias para dentro do edifício escolar só não se constituía uma barreira à construção de uma relação entre a escola e a família se se delineassem um conjunto de estratégias que permitissem às famílias contactarem e envolverem-se mais na vida do jardim de infância. Estratégias essas que não se limitassem apenas à participação das famílias em atividades pontuais realizadas em épocas festivas ou em reuniões de entrega de avaliação.

Considero que as estratégias por mim implementadas, descritas no subtópico anterior, contribuíram para dar início a um processo de construção de uma relação entre a escola e as famílias, que participaram nesta investigação. Uma vez que lhes possibilitou i) conhecer aquilo que se passa na sala de atividades; ii) participar em diversos momentos da vida educativa dos seus educandos, percebendo, assim, que podem contribuir para o alargamento e enriquecimento do currículo e, iv) compreender que são bem-vindas no seio escolar e que as suas opiniões, expectativas, dúvidas e inquietações são tidas em consideração.

No entanto, atendendo aos resultados obtidos nesta investigação, pode-se afirmar que a grande maioria das famílias não participou nas propostas realizadas, nomeadamente nos Encontros Temáticos e no Projeto dos Bebés, alegando que mantêm um relacionamento infrequente com a escola derivado da sobrecarga de trabalho laboral.

Posto isto, e uma vez que um educador nunca deverá desistir do seu papel de mediador entre a escola e as famílias, se o estágio de intervenção tivesse decorrido até ao término do ano letivo teria tido oportunidade de(re) adaptar algumas

estratégias. Afinal, só havendo uma avaliação e uma, posterior, readaptação das estratégias às características de cada família é que faz sentido agir.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Pretendia-se com os estágios em contexto de creche e jardim de infância, preconizados no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que os futuros profissionais de Educação de Infância fossem capazes de: i) conhecer e compreender quais as necessidades básicas e fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças com idades compreendidas entre o zero e os seis anos; ii) adotar uma atitude crítica e reflexiva perante a sua atividade pedagógica e, ainda, iii) analisar todo o percurso efetuado até então que auxiliou a construção da sua profissionalidade docente.

Falar de necessidades básicas no desenvolvimento da criança significa refletir acerca da importância de assegurar a satisfação adequadas dessas mesmas necessidades. Assim, torna-se crucial que uma educadora seja capaz de satisfazer as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente, de procurar o desafio e ultrapassar as dificuldades, de significados e de valores (Portugal, 2008) sentidas pelo seu grupo, tendo ciente de que cada criança é um ser único, dotado de necessidades, características e interesses próprios.

Uma reflexão a posteriori sobre o meu percurso académico, evidencia que a ausência de tempo, tanto ao longo da Licenciatura em Educação Básica como no Mestrado em Educação Pré-Escolar, derivado dos inúmeros trabalhos solicitados pelas demais Unidades Curriculares que abrangem este curso académico, não me possibilitou dispor de momentos de introspeção acerca dos aspetos essenciais da minha prática futura - a minha intencionalidade pedagógica, a organização do meu ambiente educativo que reflita aquilo que eu sou e os princípios e valores psicopedagógicos que defendo.

No entanto, ambos os estágios, foram essenciais para analisar um vasto leque de informação pertinente, que, após refletida, me permitiu chegar a diversas

conclusões acerca da minha conceção de uma intervenção de qualidade. O facto de ter tido oportunidade de refletir acerca das intencionalidades pedagógicas, da organização do ambiente educativo, da avaliação e de outros aspetos pertencentes ao dia-a-dia de uma educadora de infância, levou-me a compreender que tipo de educadora pretendo ser, que modelos pedagógicos norteiam a minha intervenção e os valores e princípios que considero essenciais para promover o desenvolvimento pleno e aprendizagens significativas nos grupos de crianças que tive diante de mim.

Considero que o estágio de intervenção em contexto de jardim de infância se revelou bastante importante para o meu futuro como profissional da educação, uma vez que me abriu os horizontes para novas perspetivas educacionais e para novas realidades sociais. O grupo de crianças com o qual tive o privilégio de conviver caracteriza-se por ter histórias de vida difíceis, em que muitos estão entregues a si mesmos e estão inseridos num contexto familiar onde são desprovidos de regras, preocupação, amor e carinho. Esta realidade social era-me desconhecida. Conhecer as histórias e as vivências de cada criança, permitiu-me, por um lado, perceber e conhecer realidades tão diferentes daquela em que cresci, mas por outro lado, entender que tinha um desafio ainda maior nas minhas mãos – tinha de cuidar e educar, incessantemente.

As crianças aprendem e desenvolvem-se em constante interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança, pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades e que promovem a criação de espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade (Portugal, 2008). Esta afirmação revela tudo aquilo que defendo e que, diariamente, procurei pôr em prática.

Observei no decorrer dos quatro meses de estágio a educadora cooperante a promover uma educação de qualidade e tomei consciência da importância de proporcionar uma educação de qualidade que prepare as crianças para que estas prosperem no futuro. Afinal, “Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra” (Teixeira, 1930, p.30)

Coloquei a criança no centro da sua aprendizagem, deixando-a agir e participar de forma autónoma em todos os processos de planeamento, execução e avaliação. Permiti à criança desenvolver-se num ambiente seguro, confortável e estimulante, em que demonstrei, constantemente, preocupação e responsividade face às suas necessidades e interesses, promovendo assim uma interação dual de qualidade.

Considerarei, também, a criança como um ser integral, composto de várias dimensões que se interrelacionam: o físico-motor, o cognitivo e o sócio emocional.

Os meus estágios de intervenção foram ricos em momentos de aprendizagem, que considero essenciais para o meu futuro enquanto profissional da educação. Posso até afirmar que não só fiquei mais conhecedora do enquadramento do meu trabalho e mais ciente da importância da minha função no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como também aprendi a ser uma educadora de infância e sobre tudo o que a profissão implica e exige.

Entrei no estágio de jardim de infância sem saber por onde começar, como fazer e o que fazer nas diversas situações. Uma análise à posteriori permite-me ter consciência dos erros cometidos, que, juntamente com a equipa de sala, foram analisados, refletidos e, rapidamente, transformados em aprendizagens e conhecimentos essenciais para a prática. O meu crescimento contínuo deveu-se à minha enorme vontade de aprender, de querer saber mais e ser melhor. Também, devido ao contato com uma educadora cooperante que me deixou, desde sempre, experimentar, errar, refletir e fazer de novo.

O olhar, a postura insegura e o medo de errar foram substituídos pela segurança que agora me caracteriza. Com todas as aprendizagens e conhecimentos que fui tendo e adquirindo ao longo do estágio, é-me possível afirmar que conseguiria, agora, estar diante uma sala e dar às crianças o que de melhor merecem.

A grande maioria das dificuldades apontadas no início do estágio de intervenção foram rapidamente ultrapassadas e atenuadas. No entanto, existem algumas dificuldades que ainda persistem. Estas prendem-se essencialmente com a ausência de capacidade de controlo do grupo em momentos de grande grupo e com a pouca capacidade de reflexão acerca do que ocorre na prática. No entanto, estas dificuldades são perfeitamente possíveis de ser ultrapassadas, à medida que vou tendo mais experiência e quando estiver perante o meu grupo de crianças, onde irei procurar estratégias que me auxiliem no controlo e gestão do grupo.

A minha personalidade e competências pessoais permitiram-me estabelecer laços afetivos e pedagógicos com as crianças e com toda a equipa de sala. Outra facilidade sentida que merece especial destaque prende-se com a minha persistência na resolução das dificuldades surgidas e por aceitar as críticas como um momento de reflexão de melhoria da minha prestação e enriquecimento da minha identidade profissional. Por fim, o facto de ser uma pessoa calorosa, que transmite segurança,

respeita a criança e que lhe dá afeto são aspetos que considero essenciais numa educadora de infância, ainda mais quando tem diante de si um grupo que demonstra uma enorme instabilidade sócio emocional. Acredito que, foi através desta transmissão de carinho, de amor, de zelo, e de afeto, que me possibilitou estabelecer uma relação tão próxima com o grupo e, à medida que o estágio ia decorrendo, senti que as crianças me respeitavam mais, que me procuravam mais e que queriam cada vez mais que eu fizesse parte da sua vida educativa [e não só].

*“Inês, quando é que tu podes ir à minha casa? Tu ainda não foste e eu queria brincar lá contigo”
(G., 5 anos)*

Nota de campo nº80, 12 de janeiro, sala de atividades

Segundo Portugal (2000) é através do estabelecimento de relações positivas com as crianças que o respeito se vai estabelecendo. Sendo “... o respeito e a focalização na qualidade das relações um elemento fundamental em qualquer programa educativo” (Portugal, 2000, p.89), priorizei, primeiramente, o estabelecimento de relações positivas e pedagógicas pois permitiram ao grupo ver-me como uma adulta que lhes transmite segurança, um modelo desafiador que gosta delas e para quem elas são importantes.

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada I, em contexto de creche, defini como uma das minhas maiores dificuldades o contato e o envolvimento com as famílias, durante a minha ação pedagógica. Mesmo acreditando que as famílias são os primeiros e principais agentes de educação das crianças e que devem fazer parte da sua vida escolar e, tendo como intencionalidade pedagógica incluir as famílias, não fui capaz de o cumprir. Considero que ainda não tinha maturidade suficiente para lidar com as famílias e que não tinha à vontade para tal. Ainda não me percecionava como um adulto e tinha tendência de colocar as famílias num patamar superior ao meu, existindo, assim, um bloqueio na comunicação e uma enorme cordialidade.

No entanto, neste estágio, em contexto de pré-escolar, desenvolvi um conjunto de estratégias adequadas ao contexto que me auxiliaram na superação desta dificuldade. Penso que fui capaz de superar esta lacuna e que, num balanço geral, o meu envolvimento e trabalho com as famílias foi bastante positivo, apesar de sentir que não fui capaz de chegar a todas. O contacto estabelecido e o trabalho desenvolvido com as famílias permitiram-me compreender as suas posições, as suas

preocupações, as suas dúvidas, as suas curiosidades, as suas formas de pensar, estar e agir, sobre os seus educandos e auxiliá-las na superação das suas questões.

A observação, o registo, o planeamento, a ação e a reflexão foram e são os cinco elementos chaves e indispensáveis numa intervenção de qualidade. Primeiro há que observar as crianças, a equipa educativa, as famílias e o contexto para posteriormente se poder registar e analisar os dados recolhidos. O terceiro e quarto passo prende-se com o ato de planear e atuar em função da caracterização realizada anteriormente, de modo a que as vivências e as aprendizagens sejam significativas para as crianças. Por último, para certificar-me que realizava, permanentemente, uma avaliação de todo o processo educativo, mas, principalmente do meu desempenho, produzi catorze reflexões semanais, enriquecidas com notas de campo, que partiram da observação, de fotografias e de conversas regulares com a equipa de sala.

Ao refletir, pude constatar alguns aspetos que mereciam ser reformulados e aperfeiçoados, para que num momento futuro, pudessem contribuir de forma positiva para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas principalmente para o seu bem-estar físico, emocional e cognitivo. Na linha de pensamento de Fisher (2007) é crucial que os educadores adotem o hábito de refletir, de modo a puderem "... analisar a sua prática atual de forma rigorosa, provocando mudanças que beneficiem as crianças enquanto alunos." (p. 39).

Ao escrever sobre o que me surpreendia, inquietava e aprendia, tendo o cuidado de fundamentar as minhas posições, reorganizei a minha prática e ajustei-a às necessidades do grupo, de forma a contribuir para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Estas reflexões foram determinantes para melhorar as interações com as crianças, para planear todo o ambiente educativo e proporcionar atividades estruturadas e não estruturadas que atendessem às necessidades e interesses do grupo, em geral, e de cada criança, em particular. A realização destas reflexões proporcionou-me momentos de reflexão e de pesquisa acerca de diversas temáticas que contribuíram para alargar e aprofundar o meu conhecimento e para aperfeiçoar o meu plano de ação. Para além do referido, refletir sobre o que ocorre no jardim de infância, com cada criança, ajudou-me a perceber aquilo que já estava ou não adquirido, de modo a poder alargar as suas aprendizagens. Observar as crianças em diversos contextos, estabelecer relações diádicas com estas, apostar no par cuidar-educar, foi crucial para as conhecer na sua totalidade.

Também o papel das duas educadoras cooperantes nos momentos de reflexão acerca de alguns aspetos da minha prática foi fundamental, uma vez que me levou a refletir sobre inúmeros assuntos, nunca antes tidos em consideração. Foram estas conversas informais que se constituíram um dos momentos mais enriquecedores da minha prática e que me permitiram aperfeiçoá-la e enriquecê-la. Esta relação cooperativa que se foi construindo ao longo do tempo constituiu-se como um motor privilegiado de aprendizagens. Isto porque discutir, partilhar ideias, ouvir pontos de vista dissemelhantes de quem detém maior experiência e receber críticas construtivas auxiliou no meu crescimento e desenvolvimento profissional.

Na ótica de Silva et al. (2016) é através destas etapas interligadas – Observar, registar, planejar, agir e avaliar-, que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, que se pode avaliar a nossa intervenção, melhorar a qualidade da nossa prática educativa e pedagógica e, conseqüentemente, proporcionar um tempo educativo de qualidade e significativo para as crianças.

Torna-se crucial salientar que aquilo que fui adquirindo ao longo dos dois estágios de intervenção e aquilo que defendo até então não se apresentam como sendo aspetos estanques na minha vida profissional e que a minha linha de ação pedagógica poderá e/ou sofrerá mudanças consoante o estabelecimento educativo, o grupo de crianças, as suas diversas necessidades e a experiência profissional. Tal como explicita as OCEPE (2016) a identidade profissional de uma educadora é um processo complexo e contínuo que se vai construindo ao longo do tempo, baseado quer nas experiências de aprendizagem decorrentes da sua formação profissional quer das aprendizagens sociais. Para além do referido, durante o processo de construção da profissionalidade docente não se pode descorar a identidade pessoal de cada um, isto é, o “eu” como pessoa: os meus valores, as minhas motivações, as minhas crenças. Deste modo, tal como afirma Sarmiento (2009), a identidade profissional de um educador de infância “... corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48).

Tendo em conta estas premissas, posso afirmar que na minha futura prática pedagógica tentarei ser uma educadora disponível à mudança e flexível, pretendendo crescer e aprender com aqueles que me rodeiam, tal como cresci e aprendi com

aqueles que me rodearam, diariamente, nos estabelecimentos de ensino onde realizei os estágios de intervenção.

Para terminar, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional se reconstrói não só numa rede de interações alargadas, como também se reconstrói interligando “o que fomos”, “o que somos” e “o que seremos”, num caminho em que se dispõe de todas as “... oportunidades de aprender para desenvolver as oportunidades de ensinar.” (Fullan, citado por Oliveira Formosinho, 2000, p.122).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após evidenciados os processos vividos no decorrer da PPSII, apresentada e explicitada a investigação-ação e realizada uma reflexão acerca das dimensões mais significativas que contribuíram para a construção da minha profissionalidade docente, serão, neste último ponto do presente relatório, sumuladas as principais considerações face à intervenção educativa em contexto de jardim de infância e à investigação realizada, referente à relação escola-família.

Para construir e gerir um currículo em Educação Pré-Escolar é fundamental que o educador de infância, através da observação constante e de outros registos de recolha de informação, conheça o meio, o estabelecimento educativo, as crianças e as famílias com quem irá conviver. É, a partir desta caracterização, que o educador conseguirá não só planear e adequar a sua prática educativa ao grupo e à sua constante evolução, mas também tomar consciência da sua ação pedagógica e dos progressos das crianças (Silva et al., 2016). Deste modo, conhecer e caracterizar todos os elementos que me rodearam na PPS II tornou-se fundamental para estruturar uma prática educativa adequada e desafiante que proporcionasse novas aprendizagens, desenvolvesse novas competências, que fosse ao encontro dos interesses, das necessidades e das motivações de cada criança e que contribuísse para que todas pudessem viver e conviver num ambiente rico e estimulante.

É, a partir da caracterização efetuada que o educador define um conjunto de intencionalidades educativas para com o seu grupo de crianças, para com as suas famílias e para com a sua equipa educativa. Após ter conhecido e observado as fragilidades e potencialidades dos diversos agentes educativos delineei um conjunto de intencionalidades que me permitiram atribuir sentido à minha ação e dar-lhe um propósito. Apesar de no ponto 2 do presente relatório ter explicitado as minhas

intenções para a ação e ter descrito o modo como estas se desenvolveram e concretizaram, não teria sido possível alcançá-las, com sucesso, sem primeiramente criar laços e cativar as crianças. Através do carinho, do zelo, da responsabilidade, da preocupação, do par cuidar-educar, foi possível desenvolver uma relação pedagógica de qualidade que permitiu ao grupo perceberem-me como uma figura de aconchego, referência e mediação. Tenho a certeza que os laços estabelecidos com a grande maioria do grupo contribuíram para que as crianças me procurassem mais, me respeitassem mais e me vissem cada vez mais como um adulto que cuida e gosta delas.

“... “vais-nos visitar muitas vezes não vais?”, “Nós vamos ter todos muitas saudades tuas!”, “Não queremos que vás embora!” foram algumas das afirmações que se fizeram ecoar naquele ginásio, neste que é o último dia de estágio.”

Nota de campo nº82, 15 de janeiro, ginásio

A avaliação e autoavaliação constituem, também, uma dimensão da profissionalidade do educador de infância e é com base nela que se constrói a futura ação pedagógica. A avaliação é, assim, a condição necessária para a *planificação educacional* (Siraj-Blatchford, 2009) e é através dela que se consegue proporcionar aprendizagens significativas e desenvolver inúmeras competências atendendo às necessidades e interesses de cada criança. Ao fazer, errar, refletir, aprender e vivenciar experiências profissionais diferenciadas estamos a contribuir para enriquecer e construir a nossa identidade profissional.

Torna-se crucial salientar que tudo aquilo que fui adquirindo ao longo dos dois estágios de intervenção e aquilo que defendo até então não se apresentam como sendo aspetos estanques na minha vida profissional e que a minha ação pedagógica poderá e/ou sofrerá mudanças consoante o estabelecimento educativo, o grupo de crianças e a minha experiência profissional. Por esta razão é que se afirma que a construção da nossa identidade profissional é um processo complexo e contínuo que se vai construindo ao longo do tempo.

Durante a PPS II, tentei ser uma estagiária flexível e disponível à mudança, procurando, incessantemente, crescer e aprender com aqueles que me rodearam, não descurando, no entanto, a minha história, a minha cultura e os meus valores. Deste modo, tal como afirma Sarmiento (2009), a identidade profissional de um educador de infância corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um

processo solitário: desenvolve-se numa rede de interações alargadas e complexas e reconstrói-se interligando “o que fomos”, “o que somos” e “o que seremos”. Sem dúvida alguma que os dois estágios de intervenção contribuíram para o início (de um longo caminho) da construção da minha profissionalidade docente.

Dado que a ação do educador não se destina somente às crianças, há que pensar nos restantes membros que com ele atuam ou deveriam atuar, nomeadamente, as famílias. Assim, e partindo de uma fragilidade observada no estágio, desenvolvi uma investigação-ação acerca da relação escola-família, que contribuisse para construir e fomentar uma relação de qualidade entre estes dois agentes educativos, recorrendo a um conjunto de estratégias adequadas ao contexto.

Com a realização desta investigação pude compreender a importância do estabelecimento de relações positivas entre a escola e as famílias. Sendo as famílias, os principais e primeiros responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus educandos (Silva et al., 2016). À escola cabe o papel de encontrar estratégias, que incentivem o envolvimento das famílias no jardim de infância e que as faça sentir que pertencem aquele lugar.

Apesar da barreira física existente implementada pelo agrupamento do jardim de infância onde estive inserida e das características das famílias da sala D conclui-se que as estratégias por mim utilizadas contribuíram para dar início a um processo de construção de uma relação entre a escola e as famílias, que participaram nesta investigação. O facto de as estratégias aplicadas terem sido implementadas num curto espaço de tempo não permite afirmar que a escola e as famílias construíram efetivamente uma relação de qualidade. Seria, então, necessário que existisse uma periodicidade na aplicação das referidas estratégias até o término do ano letivo para se poder verificar se estes dois agentes educativos construíram uma relação sólida, saudável e equilibrada. No entanto, e tal como já referi, aquilo que foi realizado no decorrer da investigação foi o ponto de partida para início a uma relação que permitiu às famílias envolverem-se mais na vida do jardim de infância e compreenderem que são bem-vindas no seio escolar.

Atendendo aos resultados obtidos nesta investigação, pode-se afirmar que a grande maioria das famílias não participou nas propostas realizadas pela aluna-estagiária e pela educadora cooperante, alegando que mantém um relacionamento infrequente com a escola derivado da sobrecarga de trabalho laboral. Já, as que

participaram afirmam ter sido uma mais-valia não só por se ter fortalecido a relação entre a escola e a família, por se ter dado oportunidade às famílias de conhecerem o que se passa na sala de atividades, mas também por se ter realizado debates onde se abordavam temas da educação de infância que causavam alguma inquietação, dúvidas ou incertezas às famílias.

Concluo, afirmando que uma relação só se constrói quando ambos os intervenientes se encontram predispostos para que essa relação se estabeleça. Quanto a nós, escola, a nossa missão de encontrar estratégias que envolvam as famílias na vida do jardim de infância foi cumprida. Agora, cabia às famílias o papel de incluir a escola na sua vida e dar a oportunidade para que esta pudesse mostrar que desta relação só advêm benefícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada a 25 de outubro, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Arribas, T.L. (2004) *Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Baum, A. & Kevin, J. (dezembro, 2007). *Dispositions Toward Families and Family Involvement: Supporting Preservice Teacher Development*. *Early Childhood Education*, 35, 579–584
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina (13ª edição)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 355 – 379.
- Devillard, O. (2001). *A dinâmica das equipas*. Lisboa: Bertrand
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”. In *Relações Sociais entre crianças num jardim de infância*, pp.65-102 Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2007). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj - Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21 - 40). Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1999). *Educação Pré-Escolar. A Construção Social da Moralidade (2ª edição)*. Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34

Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos. Educação e desenvolvimento da criança nos primeiros 6 anos*. CreateSpaceIndependentPublishingPlatform.

Homem, M.L.F. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

Matos, M. (outubro, 2003). *Relação Escola – Família – Comunidade*. Setúbal: Intervenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”.

Matos, M. (setembro-dezembro, 2012). *Reuniões de pais e trabalho com famílias*. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50

Marcondes, K. & Sigolo, R. (janeiro-abril, 2012). *Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?* *Paidéia*, 51, 91-99

Maia, S., Baptista, M. M. & Martins, M. L. (2017). *Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n’O Ilhavense*. In Z. PintoCoelho, T. Ruão & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas*. V Jornadas Doutorais Comunicação e Estudos Culturais (pp. 161-184). Braga: CECS.

Monello, P., & Jacobson, V. (1976). *O trabalho social em equipe*. Lisboa: Moraes editores

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/ criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, pp. 153-173.

Parente, C. (2001). A avaliação leitmotiv da interação e colaboração entre a escola e a família. In Silva, B. & Almeida, I. (orgs), *VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 791-797). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas, Revista do GEDEI*, 1 85-106.

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

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Sarmiento, T. (2009). *As identidades Profissionais em Educação de Infância*.(pp.46-64). Locus SOCI@L.

Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective*. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.

Silva, A. H. &Fossá, M.I. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. Comunicação apresentada no encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.

Siegel, D. &Bryson, T. (2015). *Disciplina sem Dramas. Zangas para quê? Os segredos da neurociência para educar os filhos tranquilamente* (1ª edição). Alfragide: Lua de Papel.

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.

Spodek, B. &Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 140-170

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento

Zenhas, A. (s.d). "Porquês" e "comos" de uma relação família-escola. *O papel dos pais na escola*, 18, 1-9

ANEXOS

Consultar a versão digital do presente Relatório.