



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

O papel do educador no envolvimento das famílias no contexto educativo/ A  
interação dos agentes educativos

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**ANA MARGARIDA LOURENÇO FRADE**

**2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

O papel do educador no envolvimento das famílias no contexto educativo/ A  
interação dos agentes educativos

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Sob orientação da Professora Maria de Lurdes Costa**

**ANA MARGARIDA LOURENÇO FRADE**

**JUNHO 2014**

*Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, mas sim por seres humanos.*

In Augusto Cury, 2005, p. 67 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.

## **Agradecimentos**

Às crianças com quem tive oportunidade de aprender tanto e que me receberam no “seu espaço” com tanto carinho e afeto. Aos pais das crianças, que autorizaram a minha presença nas salas e colaboraram comigo enquanto realizei a PPS.

À educadora Andreia, uma profissional excelente que partilhou a sua sabedoria comigo e me recebeu na sala com tal naturalidade que, desde o início, senti que sempre lá tinha trabalhado. Uma amizade que surgiu, perante um conjunto de experiências e que marcou o meu percurso de vida, ao nível profissional e pessoal.

À educadora Carla, que me recebeu igualmente bem e me integrou na equipa, auxiliando-me ao longo da PPS. Soube orientar-me e fazer-me refletir sobre o trabalho que realizámos. Permitiu que vivenciasse aquilo que será a minha profissão, com as mais diversas experiências, sempre disponível, acompanhando o meu progresso diariamente.

Às assistentes operacionais e à restante equipa de ambas as instituições, amáveis, recetivos e excelentes colegas de trabalho.

Às supervisoras institucionais, professora Bárbara Tadeu e professora Lurdes Costa, que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto (quase) educadora de infância. Pela atenção disponibilizada e pelas críticas construtivas que me fizeram, permitindo que fosse melhorando e que chegasse ao fim desta etapa.

Às minhas colegas, com quem tive o prazer de partilhar estes quatro anos de formação, especialmente este último, Claudia Fernandes, Daniela Silva, Mariana Lopes e Ana Pinto. As “amiguinhas do MEPE” que me ampararam as “quase quedas”.

Aos meus pais, à minha mana e à minha tia, pelas opiniões e paciência nos momentos de maior pressão, pelo ânimo e o otimismo que me transmitiram.

Ao meu amor, pelo apoio, pela paciência, confiança nas minhas capacidades e pelos lanches que me preparou enquanto me dedicava à construção deste relatório.

Aos amigos que me ouviram sempre, me motivaram quando houve necessidade disso e que me ajudaram a chegar ao final desta etapa. À minha metade, Raquel Ricardo, que não perdeu um único momento da minha vida e acompanhou todos os passos da minha formação. À Joana Miranda, o meu amor à distância.

## Resumo

“*O papel do educador no envolvimento das famílias no contexto educativo/ A interação dos agentes educativos*”, dá título ao relatório que descreve, analisa, avalia e fundamenta a prática pedagógica nos contextos de creche e jardim-de-infância. Durante o mês de janeiro, a Prática Profissional Supervisionada em creche decorreu numa instituição privada, com um grupo de crianças com idades entre os 14 e os 21 meses de idade. Em jardim-de-infância o período de intervenção foi de fevereiro a maio, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com um grupo de crianças com idades entre os três e os cinco anos de idade.

Quanto à organização do documento, este é constituído por três capítulos. O primeiro caracteriza reflexivamente os dois contextos socioeducativos, o meio envolvente, o grupo de crianças, a equipa educativa, as famílias, as intenções educativas e os princípios orientadores, bem como os espaços e as rotinas. O segundo analisa, também reflexivamente, a intervenção, fundamentando as intenções para a prática e desenvolvendo a problemática. Neste último tópico é feita uma análise, explicitando a metodologia utilizada, compreendendo de que forma o educador participa no envolvimento das famílias no contexto educativo. Finalmente, no terceiro capítulo – considerações finais – é feito um balanço acerca de como a prática profissional contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

**Palavras-chave:** envolvimento; participação; relação escola-família, o papel do educador.

## Abstract

*"The educator's role of families implication in educational context / The educational agents interaction"*, titles the report that describes, analyzes, evaluates and justifies the pedagogical practice in the contexts of childcare and kindergarten. During the month of January, the Supervised Professional Practice in childcare, took place in a private institution, with a group of children aged between 14 and 21 months old. In garden-of-childhood the intervention period was from February to May, in a Private Institution of Social Solidarity, with a group of children aged between three and five years old.

The organization of this document consists in three chapters. The first reflexively characterizes both social and educational contexts, the environment, the group of children, the educational team, the families, the educational intentions and the guiding lines as well as the spaces and routines. The second chapter analyzes also reflexively, the intervention, stating its intentions to the practice and developing the main issue. In this last topic is made an analysis, explaining the methodology, and understanding how the educator participates in family implication in the educational context. Finally, on third chapter - Final considerations - is made an assessment about how the professional practice contributed to the building of my professional identity.

**Key-words:** implication; participation; school-family relationship; the role of educator.

## **Léxico de siglas**

**JI** – Jardim-de-Infância

**PPS** – Prática Profissional Supervisionada

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**ESELx** – Escola Superior de Educação de Lisboa

**MEPE** – Mestrado em Educação Pré-Escolar

## Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Léxico de siglas .....	vi
Índice Geral .....	vii
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tabelas .....	viii
Índice de Anexos .....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I - Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo Creche e JI.....	4
Contexto socioeducativo e meio onde estão inseridas as instituições .....	4
Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa e/ou das intenções educativas, espaços físicos, sala de atividades e materiais; o(s) tempo(s) (rotina diária) .....	5
Equipa educativa.....	8
Família das crianças.....	9
Grupo de crianças .....	10
Capítulo II – Análise reflexiva da intervenção .....	14
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	14
2. Identificação da problemática .....	29
Capítulo III - Considerações finais.....	45
Referências .....	51
Anexos.....	55

## Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala de creche.....	64
Figura 2 - Atividade de degustação e partilha bolo-rei .....	65
Figura 3 - Confeção de biscoitos coloridos .....	65
Figura 4 - Exposição de fotos .....	65
Figura 5 - Jogo “o que falta à Maria” .....	66
Figura 6 - Construção e exploração das “maracas” .....	66
Figura 7 - Planta da sala de JI.....	72
Figura 8 -Árvores genealógicas elaboradas pelos pais.....	73

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Intenções para as famílias e equipas educativas.....	16
Tabela 2 - Atividades e intenções.....	26
Tabela 3 - Intenções por Áreas de Conteúdo/Domínios.....	27
Tabela 4 - Caracterização dos contextos socioeducativos – Creche e JI.....	56
Tabela 5 - Idade e profissão dos pais e mães das crianças (creche) .....	59
Tabela 6 - Distribuição das crianças por género e idade (creche).....	60
Tabela 7 - Rotina diária (creche) .....	61
Tabela 8 - Idade dos pais das crianças (JI) .....	68
Tabela 9 - Habilitações escolares dos pais (JI).....	68
Tabela 10 - Distribuição das crianças por género e idade (JI).....	69
Tabela 11 - Rotina diária (JI).....	70

## Índice de Anexos

Anexo 1: Caracterização dos contextos socioeducativos	56
---	----

### **Anexos referentes à prática em contexto de creche**

Anexo 2: Caracterização das famílias	59
Anexo 3: Caracterização do grupo de crianças	60

Anexo 4: Caracterização da rotina diária	61
Anexo 5: Planta da sala	64
Anexo 6: Atividades creche	65
<b>Anexos referentes à prática em jardim-de-infância</b>	
Anexo 7: Caracterização das famílias	67
Anexo 8: Caracterização do grupo de crianças	69
Anexo 9: Rotina diária	70
Anexo 10: Planta da sala	72
Anexo 11: Atividades JI	73

## Introdução

O presente relatório faz uma análise reflexiva e crítica da PPS que decorreu no ano letivo 2013/2014 em dois contextos educativos – creche e JI – e apresenta fundamentadamente o **tema** do relatório – “O papel do educador no envolvimento das famílias no contexto educativo/ A interação dos agentes educativos”. A intervenção em creche decorreu numa instituição privada, na sala de aquisição da marcha, dos 12 aos 18 meses, aproximadamente. Em JI a prática foi realizada numa IPSS, num grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Ao longo da prática o suporte teórico foi fundamental, tendo sido essa a minha orientação na tomada de decisões do quotidiano, bem como na planificação.

Durante a formação académica e das experiências vividas durante as PPS realizadas em diferentes contextos compreendi que, independentemente das características socioeducativas, as crianças fazem parte da nossa sociedade e, tal como afirma Sarmiento (2005), fazem parte de uma “categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (p. 363). Assim, é necessário integrar as crianças no meio social como seres participantes que são, ainda que sejam “moldadas” pelos adultos ao longo do seu desenvolvimento, estas adquirem características únicas e formam teorias e opiniões próprias.

A atuação das crianças é influenciada pela família e, perante vários episódios vividos em ambos os contextos, pareceu-me pertinente desenvolver a problemática refletindo sobre a **questão** do papel do educador junto das famílias das crianças. Embora outras temáticas tenham surgido durante a PPS, desde o início que me surpreendi pelo impacto que as famílias têm na atuação do educador de infância e como é necessário estabelecer uma ligação adaptada à família de cada criança e uma clareza nas intenções que se colocam em tudo o que se realiza, contando com as especificidades de cada pessoa. Para além das **razões** apresentadas, verifiquei que “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança” (Portugal, 1998, p.127) uma vez que estes, melhor do que ninguém, conhecem a criança e têm uma vinculação com ela desde a nascença. Assim, procuro identificar aspetos essenciais na atuação do educador de infância junto das famílias, bem como refletir sobre o impacto do

envolvimento das mesmas no contexto educativo para os três intervenientes – crianças, famílias e equipa educativa. Posto isto, o presente relatório tem como **objetivos**: refletir sobre a integração das famílias no contexto escolar; analisar algumas situações decorrentes da PPS, evidenciando o papel das educadoras cooperantes nesses episódios; descrever a minha ação pedagógica ao longo das duas intervenções, refletindo sobre ela; analisar as intenções definidas após a caracterização dos contextos, verificando o cumprimento ou não das mesmas e a forma como tentei alcançá-las.

Um dos fatores que tive em conta durante a prática profissional foi a **palavra** da criança e a sua tomada de decisões, individuais ou conjuntas, tentando fomentar a **partilha** de saberes, opiniões e sentimentos, transmitindo a ideia de que o trabalho se desenvolve de uma forma conjunta e que todos os intervenientes devem expressar-se, chegando a um consenso por unanimidade, tentando sempre responder aos **interesses** e **necessidades** de cada criança e adulto, evidenciando a importância do **respeito** pelo outro.

No que diz respeito à interação com as famílias, foi preocupação minha desde o início estabelecer ligações, partilhando diariamente o trabalho que ia sendo realizado e integrando as famílias em algumas tarefas, embora tenha optado por não as sobrecarregar, uma vez que já haviam sido solicitados trabalhos no âmbito do projeto educativo. Com a equipa educativa houve também uma partilha constante, sendo que todo o trabalho era desenvolvido em conjunto, beneficiando da cooperação e ajuda mútua características do trabalho de equipa. Este relatório incide sobre a área da pedagogia.

Quanto ao **roteiro ético**, mantive a confidencialidade das fontes. Assim, as fotografias utilizadas apresentam apenas as crianças das quais tive autorização por parte dos pais para fotografar, sendo que as caras aparecem sempre desfocadas. Nunca foram utilizados os verdadeiros nomes das crianças, apenas siglas com duas a três letras. Os nomes das instituições também não são mencionados ao longo do documento, respeitando a confidencialidade dos locais em que se realizou a PPS. Para além disso, fez parte das minhas prioridades o respeito pelas crianças, pelas suas especificidades “religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento”, bem como “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (APEI. Carta de princípios para uma

ética profissional), exercendo o meu papel de educadora da forma mais competente possível, respeitando este e outros princípios para uma ética profissional.

Relativamente à **organização do documento**, este é constituído por três capítulos. No capítulo I são caracterizados de um modo reflexivo os dois contextos educativos, analisando o meio em que estão inseridos, o contexto socioeducativo, os espaços físicos, as salas de atividades, materiais e rotinas, a equipa educativa, as famílias das crianças e os grupos de crianças.

No capítulo II, dividido em dois tópicos, apresentam-se, no primeiro, as intenções para a ação pedagógica definidas por mim para cada valência, para as crianças, para as famílias e para a equipa educativa, verificando se estas foram ou não cumpridas e de que forma. No segundo tópico identifica-se a problemática, contextualizando o tema através da revisão da literatura, bem como da definição de alguns conceitos e da análise reflexiva de diferentes perspetivas de autores acerca da temática, descrevendo, de seguida, o plano de ação desenvolvido ao longo da PPS.

Por fim, o Capítulo III diz respeito às Considerações Finais, nas quais reflito sobre o impacto da PPS enquanto contributo para a minha formação profissional e é feito um balanço geral de como correu a prática.

## Capítulo I - Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo Creche e JI

A caracterização dos contextos socioeducativos permite a compreensão e caracterização do meio, bem como dos participantes nesta prática pedagógica, crianças, famílias e equipas educativas. Deste modo, com base nos documentos regulamentadores para a ação, bem como através de informação recolhida em conversas informais com as educadoras cooperantes, apresentam-se na Tabela 4 - Anexo 1 alguns dados que caracterizam os contextos socioeducativos. Para definir intenções é necessário ter em conta determinadas características, uma vez que “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças” (Tomás, 2008, p. 391), de modo que, as crianças transportam hábitos e comportamentos que são reproduções daquilo que vivenciam fora da escola.

### Contexto socioeducativo e meio onde estão inseridas as instituições

A instituição onde decorreu a PPS em creche surgiu com o objetivo de oferecer à comunidade local, cuja *posição social* (Ferreira, 2004, p.66) se enquadra num grupo médio/alto, um espaço educativo que respondesse às suas necessidades. As zonas residenciais traduzem um nível elevado de qualidade de vida e a população é predominantemente jovem e com elevado nível de instrução socioeconómica. A Educadora de Ensino Especial acompanha as crianças com NEE e o Gabinete de Psicologia apoia todas as crianças. Dispondo destes apoios, os pais não têm necessidade de procurar no exterior quando pretendem aceder a um destes serviços, tornando-se mais fácil para a criança visto que não necessita de sair da sua área de conforto. Estando num espaço que lhe é familiar a criança está mais disponível e torna-se mais fácil para os profissionais realizarem algum tipo de diagnóstico.

A instituição de JI é uma das IPSS mais antigas de Portugal. A instituição dá resposta às necessidades da população na área da infância, habitação social, lares de idosos e residenciais. Nos arredores, ao nível habitacional as casas são mais antigas e a idade média da população é superior à da zona onde se situa a primeira instituição (creche). Na valência de JI existem vários protocolos com empresas exteriores, para que as crianças possam ter «aulas» de música, dança e inglês na instituição, uma vez por semana. Para além disso, existem ainda protocolos com uma psicóloga e com uma

terapeuta da fala. Assim, os profissionais deslocam-se à instituição para oferecer estes serviços às crianças cujos pais os solicitaram.

São áreas relativamente próximas, sendo que a instituição de creche se situa numa zona moderna e urbanizada e a de JI numa zona histórica, mais antiga. Ambas as instituições dispõem de uma área exterior bastante alargada. Tanto em creche como em JI, em cada sala exercem funções uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa e/ou das intenções educativas, espaços físicos, sala de atividades e materiais; o(s) tempo(s) (rotina diária)

Relativamente à sala de atividades em que realizei a PPS em creche, é um espaço estimulador e facilitador de aprendizagens, fomentando a comunicação, a exploração e o desenvolvimento da imaginação, bem como da afetividade. (Projeto curricular de sala, 2013), e, à semelhança da sala de JI, com materiais adequados à faixa etária e uma organização feita com base nas necessidades e interesses das crianças. Os materiais e brinquedos de ambas as salas estavam, na maioria, em bom estado e numa quantidade suficiente. É de salientar a importância dada aos livros e a diversidade dos mesmos que é disponibilizada às crianças de ambas as instituições, uma vez que este contacto lhes oferece “as suas primeiras experiências no domínio da literacia” (Post & Hohmann, 2011, p. 141).

Como é possível observar na planta da sala de creche, apresentada na Figura 1 - Anexo 5, a organização é feita de modo a que haja espaço amplo para deslocação das crianças, uma vez que estas ainda estavam na fase de aquisição da marcha, bem como para garantir que estas dispõem de “um espaço de chão suficientemente confortável para espalhar os brinquedos e conjuntos de objectos” (Post, & Hohmann, 2011, p. 161). Na creche os brinquedos estão todos ao alcance das crianças, apenas o material pedagógico, de limpeza, documentação da sala e material de higiene são arrumados nas prateleiras mais altas, de acesso restrito às crianças. Assim, a educadora tem como intenção promover a autonomia das crianças, não necessitando do adulto para aceder e para arrumar os brinquedos. Através dos jogos e construções, pretende-se desenvolver na

criança competências ao nível da motricidade global (realizando movimentos com os membros superiores), da manipulação (agarrar em objetos em pinça fina, construir torres) e do comportamento social (e.g., autoexploração). A mesa para trabalhos plásticos é uma área de trabalho maioritariamente dirigido pelo adulto, também utilizada, por vezes, para brincadeira livre como montagem de puzzles. Visto que a maioria das crianças já iniciou a marcha, utilizam a mesa para realizar atividades livres que anteriormente realizavam no chão, como jogos de encaixe, por exemplo. Assim, desenvolvem-se competências no que diz respeito à comunicação e outras, consoante os materiais que a criança escolhe levar para a mesa. Os livros da sala têm como características o pouco texto e a abundância de imagens, não contendo narrativas muito elaboradas e são, por vezes, alusivos a temas (i.e., vestuário, alimentação, higiene), adequando-se assim, à faixa etária do grupo. Desta forma, disponibiliza-se, tal como afirmam Post e Hohmann (2011), “uma boa variedade de livros infantis que as crianças possam manipular e observar” (p. 149). O espelho é um instrumento que permite à criança tomar conhecimento de si própria e sobre o mundo que a rodeia.

No JI estão ao alcance da criança determinados materiais como tintas e outro material pedagógico. Para além de ser uma sala com uma dimensão considerável (adequada ao número de crianças do grupo), a sala de JI tem bastante material, sendo que alguns brinquedos são oferecidos por famílias e colaboradores. A sala de JI tem uma organização demarcada por áreas de interesse das crianças, como é apresentado na planta da sala, Figura 7 - Anexo 10. Na área dos legos a educadora define como intenções desenvolver competências do domínio da matemática como o encaixe e sobreposição de objetos, bem como da área da formação pessoal e social, estabelecimento de relações e brincadeiras entre pares e prática de algumas regras sociais. Nas áreas da garagem e da casinha pretende-se essencialmente facultar às crianças espaços acolhedores em que estas se possam exprimir, desenvolver competências do domínio da expressão dramática e é onde, por vezes, as crianças “imitam as coisas que vêem os membros da sua família fazer em casa” (Post & Hohmann, 2011, p. 158), acabando por iniciar o jogo de faz-de-conta. A área dos jogos foi, no início do ano letivo, organizada pela educadora e pelas crianças, de modo que estas compreendem a lógica de arrumação dos jogos, o que facilita a sua arrumação após utilização. Esta é uma área onde as crianças “exploram, manipulam e

brincam com brinquedos pequenos e colecções de objectos” (Post & Hohmann, 2011, p. 160). A educadora procurou disponibilizar materiais para a criança encaixar, encher e esvaziar, bem como materiais recicláveis e com texturas e pesos variados. A área da biblioteca é acolhedora e situa-se numa zona relativamente isolada, de modo a criar, como refere Post e Hohmann (2011), “um nicho confortável para onde as crianças se possam retirar com os livros” (p. 149). Para além de livros é composta por dedoches, com os quais a criança representa e dramatiza. Na área da expressão plástica as crianças “têm oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas” (Post & Hohmann, 2011, p. 151). As experiências mais significativas dizem respeito à compreensão sensório-motora. A maioria dos trabalhos realizam-se em folhas brancas, dando-lhes “a possibilidade de verem a cor que estão a utilizar e, ainda, de verem o que acontece quando as cores primárias se sobrepõe e misturam” (Post & Hohmann, 2011, p. 153). Na área da escrita as crianças têm um primeiro contacto com a expressão escrita, podem explorar os cartões (com objetos e animais com a imagem e a palavra escrita), copiando algumas palavras para uma folha ou simplesmente escrever letras do modo que as conhecem (por vezes espelhadas, uma representação característica do processo de aprendizagem da escrita). Algumas crianças solicitam ao adulto que escreva frases para que possam copiar. Em idade pré-escolar as crianças já “elaboram os seus próprios sistemas de escrita”, devendo a área da escrita servir para “descobrir como funciona a linguagem, para também a usarem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 158).

Qualquer uma das áreas fomenta o desenvolvimento de competências da Área da Formação Pessoal e Social, promovendo as relações entre pares, o respeito pelo outro, interações com o adulto e um conhecimento de si próprio.

Relativamente à organização do tempo, apresenta-se na Tabela 7 - Anexo 4 a descrição da rotina diária do grupo de creche, em que, é possível compreender a organização de cada momento do dia e o que se pretende em cada um delas, sendo que “os educadores aprendem e respondem ao horário diário *personalizado* de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário *global* que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2011, p. 195). A rotina diária do grupo de JI é descrita na Tabela 11 - Anexo 9, sendo que, de um modo geral, a

sua organização. Se, por um lado, é necessário haver flexibilidade para que se respeite o ritmo das crianças (*e.g.* alimentação, higiene), por outro lado é necessária alguma previsibilidade na medida em que os educadores têm de alterar essa rotina sempre que se considere necessário e útil para responder às necessidades das crianças. Assim, a educadora pretende que as crianças interiorizem as rotinas da instituição, consciencializando-se de que estas podem ser alteradas por diversos motivos.

Embora não se possam aplicar os princípios das OCEPE à valência de creche, em ambos os contextos a planificação semanal tem áreas de conteúdo definidas para cada dia, sendo que esta pode ser ajustada consoante as necessidades e interesses das crianças.

Consideram-se os espaços e os materiais, em ambas as instituições, adequados e bastante estimuladores de novas aprendizagens, a partir dos interesses das crianças, para além da versatilidade de alguns objetos que fomentam a capacidade de imaginação das crianças. A organização do tempo é ajustada às necessidades das crianças, conforme a faixa etária em que se encontram e ambas as equipas educativas têm consciência da importância do brincar que, tal como tem vindo a ser comprovado, “é elemento fundamental no desenvolvimento infantil” (Schmitz, 2012, p. 232).

### Equipa educativa

“A aceitação por parte das profissionais e das famílias” (Coutinho, 2010, p. 18) foi o primeiro passo para que iniciasse a PPS com motivação e entusiasmo. Para compreender melhor o funcionamento dos contextos e das equipas educativas, tentei, através dos *quadros primários sociais* (Ferreira, 2004), contextualizar-me da interação que era vivida em cada uma das salas. Assim, a prática desenvolveu-se “de forma a proporcionar cuidados consistentes e contínuos e apoio mútuo” (Post, & Hohman, 2011, p. 300) às crianças. Para além disso, não só as crianças beneficiam quando os adultos trabalham em equipa, visto que estes passam a conhecer-se melhor uns aos outros, partilhando “os prazeres do seu trabalho bem como apoiarem-se uns aos outros na realização dos desafios físicos, emocionais e intelectuais inevitáveis e inerentes à prestação de cuidados infantis” (Post, & Hohman, 2011, p. 305).

Tanto em creche como em JI verifiquei que as profissionais das salas trabalham num clima de cooperação e partilha, o que contribui para um ambiente tranquilo e organizado. Diariamente conversam sobre as atividades a realizar e, aquando da minha chegada, incluíram-me nessas conversas, integrando-me na equipa, o que foi bastante significativo para a minha prática. Com a restante equipa educativa, não só as outras educadoras e auxiliares, mas também psicólogos, professores de música e outros intervenientes há uma ligação baseada na troca de informações sobre as crianças, adequando a ação de cada elemento às mesmas e proporcionando um ambiente de trabalho baseado na cooperação e no trabalho em equipa.

### Família das crianças

“As heterogeneidades do meio social e cultural (...) são estruturantes da realidade familiar de cada criança” (Ferreira, 2004, p. 74), de modo que, para um conhecimento aprofundado das crianças dos dois grupos, foi necessário um conhecimento prévio de alguns dados que caracterizam as famílias.

No contexto de creche, em conversa com a educadora cooperante, verifiquei que a maioria das famílias tem uma “estrutura nuclear moderna” (Ferreira, 2004, p. 68), ou seja, constituídas pelo casal e um ou dois filhos. Quanto à *condição social* (Ferreira, 2004) das famílias, conforme sugerem as profissões dos pais, Tabela 5 - Anexo 2, de um modo geral, é média/alta. Da mesma forma é possível verificar que, na maioria, as habilitações académicas dos pais são, pelo menos, de grau licenciado.

No contexto de jardim-de-infância, no diz respeito às habilitações escolares, Tabela 9 - Anexo 7, a maioria dos pais concluiu o ensino secundário, oito mães e sete pais têm o grau de licenciatura e um pai e uma mãe, o grau de mestre. Não foram fornecidos dados suficientes para caracterizar as famílias ao nível socioeconómico, embora, em conversa com a educadora, tenha compreendido que a maioria das famílias vive numa condição média de vida. A maior parte das famílias são de tipo nuclear, variando no número de filhos. Através dos dados apresentados na Tabela 8 - Anexo 7, verifica-se também que a idade média dos pais das crianças se situa entre os 30 e os 39 anos.

Uma vez que a relação pais/filhos é influenciada por diversos fatores como “o comportamento e as características dos filhos, (...) o contexto familiar e social” (Holden,

1983; Holden & West, 1989, cit in Stevens, Hough, & Nurss, 2010, p. 761), é necessária uma ligação constante da família com o contexto educativo em que a criança está inserida.

Em ambos os contextos, a participação dos pais é constantemente solicitada, partilhando assim as aprendizagens das crianças com as famílias. Os trabalhos são expostos, enaltecendo a atitude participativa dos pais. Para além do horário de atendimento que ambas as educadoras têm para os pais, o contacto é constante e diário, através de diálogo, bem como, no caso da creche, das informações de cada criança registadas na porta da sala que informam os pais (sobre a alimentação, higiene, entre outras observações diárias). O atendimento individualizado é combinado entre as educadoras e os pais quando uma ou ambas as partes consideram necessário.

### Grupo de crianças

Para conseguir caracterizar os grupos de crianças, para além das informações recolhidas junto das equipas educativas, foram feitas observações em espaços fora da sala de atividades (*e.g.*, recreio, refeitório), pois é nesses momentos que “o brincar assume um papel importante para as crianças e para nós que nele participamos, e por ser um espaço privilegiado de observação de uma variedade de factores, contextualizados, das culturas infantis e de interacção com as crianças” (Tomás, 2008, p. 394).

Em creche, o grupo é composto por 12 crianças com idades compreendidas entre os 14 e os 21 meses de idade, nove rapazes e três raparigas, em que a proporção idade/género é apresentada na Tabela 6 - Anexo 3. Das 12 crianças, sete frequentaram o berçário, uma vem de outra creche e quatro nunca tinham frequentado creche. De um modo geral, a maioria das crianças do grupo já começam a comer sozinhas os sólidos, embora, para a sopa, a maioria ainda necessite da ajuda do adulto. Têm um gosto enorme por canções e tentam cantá-las, acompanhando com gestos, quando estes lhes são demonstrados. Pode considerar-se que o desenvolvimento do grupo é diversificado, até porque cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem. Com base nas referências utilizadas e na observação feita, de um ponto de vista global, constata-se que o grupo se encontra dentro ou acima do que é previsto para esta faixa etária, embora todas as

crianças, como seres únicos que são, tenham características específicas. Observe-se a nota de campo apresentada de seguida:

D. S. é uma criança muito agitada e com necessidade constante de que se chame a atenção, tendo tendência para morder, empurrar e puxar os cabelos aos colegas, bem como para testar o adulto; C. P. foi para a sala em dezembro, transitou da sala de berçário por já ter iniciado a marcha, integrando assim o grupo. A adaptação foi positiva pois a criança já conhecia e contactava com a equipa educativa; C. A. ainda não iniciou a marcha, mas já consegue dar alguns passos, indiciando que iniciará a marcha brevemente; J. T. só frequenta a creche no período da tarde, não tendo tão bem interiorizadas as rotinas da sala e algumas regras já estabelecidas e não realize muitas das atividades com o grupo. (Nota de campo, 11 de dezembro de 2013).

No relacionamento entre pares há dificuldade na partilha de objetos, característica desta faixa etária, embora esta questão seja permanentemente abordada pela educadora em diversos momentos do quotidiano, fomentando o sentimento de partilha e de ajuda com o próximo. Já com os adultos, há uma forte relação, quer com os adultos da sala, quer com a restante equipa educativa da creche, sendo que consideram as crianças competentes e capazes de vivenciar experiências com sentido, embora “uma descoberta, uma aprendizagem, uma análise que só do ponto de vista das crianças e através da compreensão das suas interações nos seus universos específicos se tornam acessíveis aos adultos” (Ferreira, 2004, p. 21). Uma das potencialidades do grupo é a imaginação, por iniciativa própria, as crianças criam hábitos como começar a bater as palmas, quando todo o grupo já acordou da sesta, ainda sentados nas camas. Como principais interesses do grupo, a educadora identifica a exploração de tudo ao seu redor, atividades de amachucar, histórias simples e de imagens que apelem a sons, canções com rimas e com gestos, jogos de empilhamento e encaixe, atividades de expressão plástica e de movimento, associadas à música. No fundo as atividades de maior interesse implicam ação, uma vez que “os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção” (Post, & Hohman, 2011, p. 23).

No JI, o grupo é constituído por 23 crianças com idades entre os quatro e os cinco anos, 18 rapazes e cinco raparigas, em que a distribuição idade/género é apresentada na

Tabela 10 - Anexo 8. Todas as crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, sendo que 18 transitaram da sala C1, com a educadora com quem estão atualmente e cinco transitaram da sala C3 com a auxiliar de ação educativa. Uma das crianças tem NEE, embora ainda não haja um diagnóstico muito preciso, foi diagnosticado que se encontra numa idade mental inferior à sua idade real.

As crianças “não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história (...) o seu corpo e mente são portadores de uma cultura que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis sobretudo no modo como elas se exprimem nas situações sociais” (Ferreira, 2004, p. 66). Assim, há características únicas e fulcrais para uma intencionalidade na ação junto das mesmas. Relativamente às características do grupo, pode considerar-se, de um modo geral, que as crianças são autónomas, de acordo com a sua faixa etária, sendo que as crianças mais novas recorrem mais ao adulto na hora da refeição e para a sua higiene pessoal. Ainda assim, a educadora prima pela tomada conjunta de decisões, com a premissa de que “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 53). Embora se verifiquem alguns conflitos, é um grupo que socializa e se relaciona de uma forma positiva, podendo, ainda assim, ser um aspeto a trabalhar. No geral, interessam-se pelas atividades propostas e têm interesses e necessidades variados, agrupando-se, por vezes, consoante essas características. Demonstram interesse por histórias, jogos cooperativos e de competição, por canções e jogos de correspondência.

D.P. é uma criança com diversas capacidades no domínio da matemática, embora se note dificuldades na comunicação oral, ao nível da fala; A mãe da M.C. é natural da Moldávia. Em casa falam moldavo e a criança adquiriu duas línguas, o português e o romeno (é bilingue). (Nota de campo, 12 de fevereiro de 2014).

Uma das fragilidades do grupo é ao nível gráfico, embora, segundo a educadora, já tenham progredido bastante neste aspeto. Contudo, é um fator a ter em conta e uma área em que se deve motivar as crianças para que estas ultrapassem a fase da garatuja, uma característica das “fases iniciais de apreensão do escrito” (Mata, 2008, p. 36). Também na comunicação oral foi identificado pela educadora que algumas crianças necessitam de estimulação para melhorar a verbalização e a adequação entre o

pensamento e a expressão oral, sendo que “algumas crianças (...) apresentam a nível da expressão oral atraso de Desenvolvimento da Linguagem, tanto na área da expressão como da construção” (Projeto Curricular de Sala, 2013, p.88), principalmente identificável na dicção e na construção frásica.

C. N. tem bastante falta de autonomia na realização de tarefas básicas do dia-a-dia. Na expressão oral também demonstra algumas dificuldades. (Nota de campo, 14 de fevereiro de 2014).

Assim, é fundamental dar importância ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita aquando da planificação de atividades, tentando promover nas crianças o desejo de comunicar. A ter em conta que é um grupo bastante agitado, com dificuldade na prática de regras na sala de atividades, sendo que o barulho na sala é sempre muito e difícil de controlar. “É na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares” (Ladd & Coleman, 2010, p. 121) e, neste caso, o facto de partilharem grande parte do seu dia, faz com que estabeleçam relações de confiança e se criem vínculos. A relação com os adultos da sala é próxima e cooperante. É visível que as crianças confiam e recorrem ao adulto quando necessitam e o seu papel na sala é de moderador, uma vez que há partilha de poder nas decisões, entre a equipa educativa e as crianças, proporcionando uma “atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos (Hohmann & Weikart, 2011, p. 77). Para além disso, verifica-se que, com a presença de dois ou mais adultos, o grupo mantém-se mais tranquilo e organizado, o que deve ser tido em conta, uma vez que “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65). Não obstante, a confiança nos outros, a autonomia, a empatia e a autoconfiança são os alicerces na construção das relações, sendo capacidades “fundamentais do bem-estar social e emocional da criança (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65).

## Capítulo II – Análise reflexiva da intervenção

### 1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

“É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. A intencionalidade do educador é o suporte desse processo” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Em primeiro lugar, enquanto futura profissional de educação, considero essencial clarificar a minha perspectiva da educação da criança. Concordando com Formosinho e Araújo (2013), vejo a educação como um “processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (p.13), ou seja, devem ser definidos eixos pedagógicos que orientem uma prática participativa e significativa, envolvendo a criança e motivando, assim, os profissionais no exercício da sua função. Nos primeiros anos de vida a criança deve vivenciar momentos de aprendizagem, em que expresse as suas emoções e compreenda os outros, comunicando e aprendendo sobre os colegas. Envolver a criança em processos de tomada de decisões, dá-lhe, conseqüentemente, autonomia e faz com que ela se sinta parte do meio escolar, participando no processo de aprendizagem. Contribui-se assim para um maior envolvimento da criança, aumentando as hipóteses de interesse e motivação pelo contexto educativo, sendo o principal responsável por isso, o educador. O educador deve ouvir a criança, compreendê-la e incentivar a sua participação. Ao nível dos documentos normativos, estes devem contemplar as necessidades e interesses das crianças, tornando-as a premissa base para a elaboração do projeto curricular de sala, das planificações do educador, entre outros documentos.

Associado ao modelo pedagógico High-scope, surge o conceito de aprendizagem ativa, “the attainment of knowledge by participating or contributing. The process of keeping students mentally, and often physically, active in their learning through activities that involve them in gathering information, thinking, and problem solving” (Michael, 2006, p. 160). Assim, ao longo da construção da minha identidade profissional primei por envolver a criança em todo o tipo de processos, questioná-la, seguindo o princípio de Siraj-Blatchford (2004) de que “as perguntas devem ser tão encorajadoras e desafiadoras

quanto possível. As crianças precisam de ter oportunidades para se expressarem e descreverem aquilo que pensam e vêem.” (p. 68). Assim, à semelhança das abordagens de Piaget e Vygotsky, privilegiei a construção e estruturação das aprendizagens por parte da criança, dando significado às suas experiências e contribuindo para o seu desenvolvimento, ou seja, como afirma Oliveira-Formosinho (2013), “pôr a criança em contacto com uma realidade educacional estimulante onde se acredita que ela, por sua iniciativa, constrói o conhecimento” (p. 75). Atente na nota de campo apresentada de seguida:

O A. M. partilhou a bola com os colegas e jogou com eles, sendo que ocorreram apenas alguns desentendimentos mínimos. Possivelmente, o facto de estarem apenas cinco crianças facilitou os momentos de partilha e brincadeira, ainda assim, foi significativo para as crianças presentes. (Nota de campo, 7 de janeiro de 2014, creche).

Anteriormente a criança já havia levado uma bola para a sala, mas não quis partilhar com os colegas. Verificou-se que o “egocentrismo” característico desta idade e mencionado no Projeto Curricular de Sala (2013/2014), com algumas práticas por parte da educadora, vai desaparecendo e sendo sobreposto pelo sentimento de partilha.

Para além dos princípios já referidos, proporcionar situações em que as crianças desenvolvam capacidades ao nível da comunicação, partilhando opiniões e ideias e ouvindo as dos colegas, foi primordial aquando da planificação, seguindo a ideia de João dos Santos (1982) que afirma: “Deixem as crianças falar, liguem todos os ensinamentos pela palavra, cultivem o sentido de humor, ensinem-lhes a conversar. Elas aprenderão melhor e serão mais aptas e felizes.” (in Barros, 1999, p.199).

#### Intenções para as crianças, para a equipa educativa, para as famílias e para o espaço

Consciente da importância da caracterização para o desenvolvimento da PPS, na chegada ao contexto de creche a vontade de recolher o máximo de informação em cada dia era exorbitante e a indecisão nas ações realizadas verificou-se várias vezes. Querer aproximar-me das crianças e dos adultos para começar a estabelecer relações, registar toda a informação que me ia sendo dada, sobre a instituição, sobre o grupo, mas tentando

também passar a ideia de que estava disponível para participar nas rotinas, era a minha preocupação. Contudo, passados os primeiros dias, tudo começou a decorrer naturalmente e refletindo sobre aquilo que observei, permitiu-me adequar a ação ao contexto em que me encontrava. Em JI o processo foi semelhante, sendo que, após a caracterização, senti uma maior orientação por ter disponíveis as OCEPE que, através das áreas de conteúdo, “constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Após a caracterização do contexto socioeducativo, consciencializei-me de que modo deveria desenvolver a minha ação, definindo, então, intenções, consoante o espaço, o grupo de crianças, a equipa educativa e todos os fatores envolventes. Ao longo da PPS fui refinando essa caracterização, adequando a ação sempre que se verificou essa necessidade, especialmente, perante as necessidades e interesses das crianças.

As intenções definidas para a ação pedagógica com as famílias e com a equipa educativa foram transversais aos dois contextos e apresentam-se na Tabela 1. Para definir intenções para os diferentes intervenientes é essencial ter em conta que o facto de “compreender a diversidade, seja ela linguística, cultural ou outra, permite ao investigador reflectir sobre as suas representações sociais, etnocentrismo, a relação com os outros e inclusive a metodologia e estratégias utilizadas” (Tomás, 2008, p. 396). A Tabela 1, apresentada de seguida, expõe as intenções definidas para as famílias e para a equipa educativa, comuns aos dois contextos.

Tabela 1 - Intenções para as famílias e equipas educativas.

<b>Intenções para a ação pedagógica</b>	
<b>Com as famílias</b>	<b>Com as equipas educativas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar as famílias nos projetos desenvolvidos com as crianças, incentivando a sua participação e partilhando o trabalho desenvolvido;</li> <li>- Demonstrar disponibilidade para cooperar com as famílias, apoiando-as na resolução de problemas;</li> <li>- Fomentar um contacto constante, proporcionador de uma troca de informações agradável e positiva não só para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver um trabalho conjunto, para alcançar as mesmas finalidades;</li> <li>- Ter em conta as opiniões e preferências de todos os elementos;</li> <li>- Contribuir para o bem-estar da equipa, transmitindo boa disposição,</li> </ul>

o bem-estar da criança, como para um acompanhamento do seu desenvolvimento por ambas as partes.	clareza e delicadeza ao partilhar aquilo que penso.
---	---

---

### Intenções para as famílias

Analisando a Tabela 1, A primeira intenção definida diz respeito a integrar as famílias nos projetos desenvolvidos com as crianças, incentivando a sua participação e partilhando o trabalho desenvolvido. Em **creche** a integração dos pais, devido à carga horária que estes exercem nos empregos, é feita pontualmente, tentando não os sobrecarregar, embora a comunicação de tudo o que se realiza seja feita diariamente, exposto na planificação semanal (à porta da sala), em diálogo com a equipa educativa, através dos trabalhos expostos, para além disso, procurei que fossem as próprias crianças a mostrar aos pais, no final do dia, os trabalhos que tinham realizado. Desde o início senti que a minha presença era vista de um modo positivo perante os pais.

Com o tempo fui ganhando confiança e motivação para interagir com as famílias. Esta intenção concretizou-se através da atividade do bolo-rei (ver Figura 2 - Anexo 6), uma atividade de degustação, sendo que, no final do dia, cada criança levou um pedaço de bolo para partilhar com os pais. Para além disso, verificando que a maioria dos pais ficava bastante satisfeito por levar algo para casa, no final da PPS, confecionámos biscoitos coloridos (ver figura 3 - Anexo 6) e, novamente, as crianças levaram para casa. Tal como afirmam Post e Hohmann (2011), fazer registos de observações das crianças ao longo do dia, é uma mais-valia nas conversas com os pais (p.67). Assim, fui fazendo registos fotográficos que, no final da PPS, foram expostos junto à entrada da sala (ver figura 4 - anexo 6), ilustrando o trabalho desenvolvido durante o mês de janeiro.

Em **Jl**, nos dias comemorativos (dia da mãe, dia do pai), o pai, a mãe, ou outro familiar dirigia-se à instituição para realizar atividades com as crianças. Para além disso, houve um envolvimento das famílias através de outras atividades.

A vinda dos pais à escola e da realização de atividades conjuntas mostrou-se bastante significativa para as crianças, embora nem todos os pais tivessem podido vir à escola. (Diário de bordo, 19 de março de 2014, Jl).

Devido ao horário no emprego, os pais nem sempre conseguem estar presentes nas atividades. Quando isso acontece tentei que um outro familiar estivesse presente, visto ser uma prática habitual da instituição. Sempre que solicitei a participação dos pais, como na atividade da árvore genealógica (ver Figura 8 - Anexo 11), o feedback foi positivo pois, embora demorasse algum tempo, os trabalhos que chegavam a sala eram de uma criatividade e um empenho enormes. Como tal, estes resultados eram expostos nas janelas da sala, partilhando com toda a instituição o trabalho das famílias.

A segunda intenção para a família é demonstrar disponibilidade para cooperar com as famílias, apoiando-as na resolução de problemas. Em **creche**, esta intenção foi alcançada diariamente, em situações do quotidiano associadas à saúde e bem-estar das crianças. Como foi descrito no ponto da caracterização do contexto, há um contacto estabelecido diariamente e uma troca de informações com os pais, acerca da alimentação, higiene e outros assuntos relacionados com a criança, através de diálogo, do quadro colocado na porta da sala. Perante algumas situações senti que consegui estabelecer uma relação com os pais das crianças, observe-se:

A mãe do J.M. abordou-me pela manhã (no refeitório, onde é feito o acolhimento e onde estava uma educadora e uma auxiliar da creche) para me conhecer e explicar quais as razões de o J. M. não ter vindo à creche. (Nota de campo, 8 de janeiro de 2014, creche).

Sentir a aprovação dos pais perante a minha presença desde o início da PPS motivou-me e permitiu que estabelecesse uma relação de confiança com as famílias. Visto ser um grupo de crianças ainda muito pequenas, seria compreensível que alguns pais ficassem reticentes perante a presença de um adulto estranho na sala. Contudo, optei por uma abordagem gradual, de modo a ir conquistando a confiança dos pais através da minha prática. Nos primeiros dias coloquei uma breve apresentação minha, acompanhada de uma fotografia, na porta da sala, para que os pais com quem me cruzava menos vezes me identificassem fora da sala, na hora de prolongamento, por exemplo.

Em **JII**, procurei demonstrar disponibilidade diariamente, sempre que surgia alguma questão. Não sendo a principal responsável pela sala, foi necessário encaminhar

algumas situações para a educadora cooperante, uma vez que o meu estatuto não me permitia solucionar a questão. Não obstante, penso que a receptividade e simpatia transmitida às famílias contribuíram para que me aceitassem enquanto participante na vida escolar das crianças. Para além disso, a determinada altura, quando queriam deixar algum recado já não procuravam exclusivamente a educadora ou a auxiliar da sala, confiando-me os recados.

A terceira e última intenção com as famílias, fomentar um contacto constante, proporcionador de uma troca de informações agradável e positiva não só para o bem-estar da criança, como para um acompanhamento do seu desenvolvimento por ambas as partes, teve como base a ideia de que “a transmissão de informações entre adultos sobre a educação dos filhos dentro de sistemas de apoio informal é um mecanismo importante através do qual os indivíduos aprendem a conhecer a função parental” (Stevens, Hough, & Nurss, 2010, p. 762). Esta intenção relaciona-se com a apresentada acima, uma vez que, demonstrando disponibilidade e amabilidade, à partida é uma atitude que será retribuída de igual forma, ainda que, perante as especificidades de cada pessoa, isso possa não acontecer. Em **creche** a estratégia principal para conseguir concretizar esta intenção foi, no final do dia, comunicar algo significativo aos pais, alguma palavra nova que a criança tivesse dito ou alguma descoberta que tivesse feito. Quando isso não acontecia tranquilizava o pai ou a mãe, afirmando que o dia correu dentro da normalidade. Nesta faixa etária o desenvolvimento é visível de dia para dia e, assim, torna-se essencial estabelecer um contacto constante com as famílias, garantindo que há um acompanhamento do desenvolvimento da criança, quer em casa, quer na creche.

Em **Jl**, por vezes o contacto diário acontecia no recreio ou no refeitório, impossibilitando uma demonstração direta de alguns trabalhos realizados. Tentando contornar esse obstáculo, dialogava com o pai ou a mãe, incentivando que fosse a criança a partilhar as novidades, deixando o/a progenitor/a tão curioso/a que no dia seguinte se dirigia à sala para observar o trabalho do/a filho/a.

Esta intenção foi formulada com base na premissa que deve haver uma continuidade dos cuidados a que as crianças estão habituadas em casa, promovendo assim, a relação adulto-criança num contexto educativo e, conseqüentemente,

oportunidades de aprendizagem mais significativas (Post & Hohmann, 2011). Por esta via, há uma melhor compreensão acerca de determinados comportamentos das crianças, permitindo ao educador adequar a sua prática e, simultaneamente, ajudar os pais a ultrapassar certas dificuldades que as crianças possam apresentar em casa.

As intenções acima apresentadas levaram-me até à problemática que dá título a este relatório na medida em que, através delas, iniciei uma reflexão sobre o papel do educador perante algumas situações em que os pais estão envolvidos, direta ou indiretamente. Para além disso verifiquei a pertinência das intenções definidas para a família, perante a necessidade das mesmas em dialogar, em saber pormenores do dia-a-dia das crianças, sendo uma mais-valia manter um contacto constante.

### **Intenções para a equipa educativa**

A Tabela 1 apresenta também as intenções definidas por mim para a equipa educativa, das quais a primeira passa por desenvolver um trabalho conjunto, para alcançar as mesmas finalidades. Em **creche**, esta cooperação foi visível desde cedo através da partilha de tarefas da rotina das crianças, como a refeição e a higiene, por exemplo. Para além disso, com a educadora cooperante, desde o início houve um planeamento em que se conjugavam as atividades que a mesma havia idealizado, com as minhas, refinando as intenções para cada uma das atividades, através do diálogo entre as duas. Esta atitude permitiu que começássemos a trabalhar em equipa, de forma a alcançar determinados objetivos. Com a auxiliar da sala houve sempre cooperação, sendo que por vezes esta partilhou sugestões que melhoraram bastante o trabalho desenvolvido, na medida em que conhece melhor as crianças pois já está com o grupo há mais tempo (com algumas crianças desde o berçário) e, por vezes, fazia referência a características específicas de cada criança, que me davam informações essenciais à realização de atividades, especialmente relacionadas com as “suas competências comunicativas actuais” (Ferreira, 2004, p. 108).

Em **JJ**, o desenvolvimento da prática desta intenção decorreu de forma semelhante sendo que, nesta valência, a auxiliar da sala nem sempre estava presente, ausentando-se

para outras salas ou para tratar de alguns assuntos da instituição. Assim, a partilha do trabalho foi feita essencialmente com a educadora cooperante. Este aspeto permitiu que vivenciasse mais intensamente alguns momentos da rotina das crianças, como a hora da refeição, bastante valorizada pelas crianças:

Devido a um ajuste no horário, hoje tive oportunidade de dar almoço às crianças. Anteriormente já tinha observado com alguma frequência que as crianças questionam quem vai dar os almoços (podendo ser a educadora, a auxiliar, ou eu), demonstrando ser um momento da rotina importante para o grupo. (Nota de campo, 24 de abril de 2014, JI).

Independentemente de quem ficasse responsável pelo grupo na hora de almoço, as crianças gostavam de saber quem as iria acompanhar, demonstrando satisfação, independentemente da resposta que obtinham. Este aspeto transmite motivação aos profissionais de educação, na medida em que reflete a importância que o adulto tem para a criança e a sua necessidade de partilhar algum tempo de qualidade.

A segunda intenção formulada para as equipas educativas diz respeito a ter em conta as opiniões e preferências de todos os elementos. Em **creche**, para além da planificação em conjunto, havia sempre uma verificação de que os materiais necessários estavam disponíveis e uma partilha de opiniões com a equipa educativa, verificando se era necessário algum ajuste. A planificação não era ajustada apenas tendo em vista os interesses e necessidades das crianças, mas também os da equipa educativa. Por vezes, quando era trocada a hora de descanso, por exemplo, a atividade da tarde tinha de começar mais tarde, podendo prolongar-se para o dia seguinte. Esta flexibilidade na organização do tempo facilita o trabalho dos adultos da sala e acompanha o ritmo das crianças, permitindo proporcionar aprendizagens significativas.

Em **J1**, a interação da equipa educativa decorreu essencialmente entre mim e a educadora cooperante. Na maioria das vezes a educadora permitiu que fosse eu a orientar as atividades e a gerir o grupo, sugerindo algumas alterações no decorrer das mesmas, ou posteriormente. Sempre que as atividades envolviam a restante equipa da instituição, todos os elementos eram consultados e perante a partilha de ideias e opiniões, planeavam-

se momentos de interação, que na maioria das vezes decorria no átrio da entrada, onde era possível reunir todas as crianças e adultos.

Assim, é possível criar um ambiente educativo democrático, que permite “a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43)

Também subjacente aos dois contextos da prática, contribuir para o bem-estar da equipa, transmitindo boa disposição, clareza e delicadeza ao partilhar aquilo que penso, foi também uma das intenções para a equipa educativa. Esta vai ao encontro da intenção descrita anteriormente na medida em que, para que a partilha de ideias e opiniões decorra de modo natural, sem constrangimentos, deve haver um ambiente propício a essa partilha. Em **creche**, prontamente se mostraram disponíveis a sugestões e opiniões, o que fez com que tivesse à vontade suficiente para expor aquilo que penso.

Em **J1**, uma vez que, como refere Lino (2013), “a possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores” (p. 135), a melhor forma de retribuir a amabilidade demonstrada em relação à minha chegada à sala e de tirar o máximo partido da abertura que me deram para realizar a minha prática profissional, era saber quando podia ou não interromper, completar alguma ideia, não sendo inconveniente. O ambiente na sala já era excelente entre a educadora e a auxiliar, para além de que a boa disposição era contagiante, logo que se entrava na sala. Perante isto, foi uma intenção que penso ter alcançado quase inconscientemente, uma vez que já existia um ambiente tranquilo e disponibilidade por parte da equipa educativa para ouvir algumas sugestões, sendo até, em determinadas situações, solicitada a minha opinião. De igual modo, procurei sempre obter a opinião da educadora cooperante e da auxiliar, quando esta se encontrava na sala.

### **Intenções para o espaço**

No contexto escolar, “os adultos são apoiantes do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 27), ou seja, proporcionam às crianças experiências de aprendizagem, observando e refletindo sempre sobre a ação das mesmas, percebendo quais os seus

interesses e necessidades. Essas experiências podem surgir através da organização do espaço.

Quando iniciei a PPS, o ano letivo já tinha começado há algum tempo, a organização do espaço já tinha sido ajustada aos interesses e necessidades das crianças, de modo que não poderia fazer muitas alterações a nível espacial, a não ser que se demonstrasse ser pertinente e significativo para os grupos. Assim, a intenção definida para o espaço, comum às duas valências, foi criar novos materiais para as diferentes áreas da sala, permitindo “às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Em **creche** procurei criar materiais estimulantes e que apelassem à utilização dos sentidos. Como tal, após a caracterização verifiquei que uma das áreas que podia desenvolver dizia respeito ao vestuário, pelo que decidi construir um jogo em que as crianças, através de cartões plastificados, podiam vestir e despir dois bonecos, colados na parede (ver Figura 5 – Anexo 6). Mais tarde, depois de ter verificado o entusiasmo das crianças durante a sessão de música, quando o professor distribuía maracas, resolvi, com copos de iogurte e arroz, criar uma maraca para cada criança, dinamizando uma atividade de cariz sensorial, identificando as garrafas com a fotografia de cada criança na tampa. (registo fotográfico na Figura 6 – Anexo 6).

Em **J1**, um dos separadores do portefólio intitula-se “Instrumentos para a sala de atividades” e é constituído, precisamente, pelos instrumentos criados por mim (alguns deles em conjunto com as crianças) para utilizar diariamente (ver portefólio de J1). Entre eles consta o “semáforo do som”, a minha primeira proposta que foi bastante bem aceite e realizada na sala, com o grupo. Alguns instrumentos foram elaborados por mim, embora promovam a autonomia das crianças, como a tabela “quantos somos?”, que tem como finalidade registar diariamente quantas crianças foram à escola e quantas ficaram em casa. Tanto este instrumento como o calendário promovem aprendizagens do domínio da matemática. Os restantes instrumentos relacionam-se diretamente com outras áreas de conteúdo, como, por exemplo, o jogo das sílabas (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), que permite à criança uma atividade livre, individual ou em grupo, brincando com os “pedaços” das palavras, que estão acompanhadas pela respetiva ilustração.

“O modo como está organizada a sala do JI torna-a, ao mesmo tempo, incubadora e recurso que, na gestação e afirmação de rotinas da cultura de pares, permitirá explicitar uma ordem social instituinte entre as crianças” (Ferreira, 2004, p. 81), o que significa que, independentemente da área de conteúdo à qual os instrumentos estão associados, todos eles promovem experiências de caráter social.

A reação das crianças aos novos materiais da sala foi bastante positiva e, no caso do grupo de JI, integraram os instrumentos de trabalho na sua rotina e, pela manhã, lembravam aos adultos da sala das tarefas que tinham antes de ir brincar nas áreas ou realizar qualquer outra atividade:

Diariamente as crianças têm utilizado o semáforo para simbolizar como está o barulho na sala. A explicação aos colegas teve afirmações bastante pertinentes, como “é como se fosse um semáforo a sério” (E.M.), “se não estivermos a fazer barulho está verde mas se começarmos a fazer barulho passa a amarelo e depois a vermelho” (F.F.) “e se ficar vermelho temos de vir todos para o tapete e fazer silêncio” (M.C). (Nota de campo, 25 de fevereiro de 2014, JI).

Pude verificar que as crianças ficaram bastante entusiasmadas com os novos materiais, para além de que, falaram sobre eles em casa pois, especialmente pela manhã, estes comentavam esse aspeto comigo, enaltecendo a minha prática e transmitindo-me motivação para continuar a estimular as crianças e a criar novos instrumentos de trabalho para a sala.

### **Intenções para as crianças**

As intenções para a ação junto das crianças, em **creche**, foram redigidas com base nos objetivos de trabalho definidos no Projeto Curricular de Sala para o ano letivo, bem como na caracterização e na duração da PPS nesta valência. Assim, defini como intenções, na ótica da criança:

*1. Manifestar curiosidade e interesse pela descoberta de novos objetos e materiais e pela manipulação e experimentação dos mesmos, uma vez que deste modo, é possível aumentar o vocabulário que a criança conhece, bem como diferentes imagens visuais,*

texturas, sons, cheiros e sabores. A descoberta é fundamental pois, tal como afirmam Post & Hohmann (2011) nos primeiros anos de vida, as crianças “interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são” (p. 26). Desde modo fomenta-se ainda o sentido de partilha, uma das dificuldades do grupo, e aproveita-se a capacidade imaginativa das crianças.

2. *Desenvolver a capacidade de observação*, desenvolvendo, conseqüentemente, a capacidade de concentração e iniciando a prática de alguns hábitos de trabalho em grupo, evitando momentos de conflito e promovendo relações de confiança entre pares. Esta intenção concretizava-se em diferentes partes do dia, pois a curiosidade das crianças leva a que sejam observadoras por natureza, especialmente na hora do conto de histórias. Assim, optei regularmente pelos livros, com a perspetiva de que, segundo Post e Hohmann (2011) estes proporcionam “experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro” (p. 148).

3. *Identificar algumas peças de vestuário*, visto ser um grupo já com alguma autonomia em determinados momentos do quotidiano, é possível iniciar o conhecimento do vestuário, aumentando também o vocabulário da criança. Através do jogo criado para fazer parte dos materiais da sala, permite ainda que seja a criança a tomar decisões (sobre o que “vestir” ao boneco) e que o adulto a apoie nas suas decisões, nos seus interesses e ideias.

4. *Produzir sons com um instrumento*, permite que se explorem diferentes sons, enriquecendo o conhecimento das crianças na área da música, que é uma das áreas de interesse do grupo. Deste modo, “ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p. 44).

5. *Identificar alguns elementos característicos das estações do ano*, começando a associar algumas características às estações do ano, compreendendo, por exemplo, que no inverno utilizam casaco na rua porque está frio, mas despem-no quando chegam à sala, porque está calor. Para além disso, pretende-se ainda contribuir para o desenvolvimento sensorial das crianças, bem como para uma noção primária de tempo, ainda que, nos

primeiros anos de vida, a noção de tempo para as crianças signifique “agora, neste momento, o presente” (Post & Hohmann, 2011, p. 51).

6. *Encaixar peças e retirá-las de um encaixe*, pegando ponto forte do grupo, proporcionam-se atividades que desenvolvem competências ao nível da correspondência, bem como da noção de espaço. O envolvimento da criança aumenta “ao construírem algo a partir de experiências e ao experimentarem” (Post & Hohmann, 2011, p. 42).

7. *Desfrutar de ocasiões de descoberta*, visto ser um grupo genuinamente curioso, as aprendizagens construídas a partir das suas descobertas tornam-se mais significativas. Para além disso, como referem Post e Hohmann (2011), “os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção” (p. 23).

8. *Interessar-se pelo que a rodeia*, permitindo que as crianças se abstraíam mais do adulto, sejam independentes nas brincadeiras, o que já tem vindo a ser praticado, deixando todos os brinquedos acessíveis às crianças, mesmo aqueles que estão arrumados em armários ou prateleiras baixas. O interesse pelo que está à sua volta leva a que esta explore objetos, descobrindo quais as suas características e os seus comportamentos (Post & Hohmann, 2011).

9. *Compreender instruções simples*, praticando regras sociais e permitindo uma melhor organização, por exemplo, nas idas para o refeitório ou na arrumação da sala, processos que as crianças já começaram a interiorizar. Não obstante, são respeitados os ritmos de cada criança, obrigando a “uma imensa capacidade para escutar e responder com equidade a essas diferenças” (Azevedo & Sousa, 2010, p.37).

Embora as intenções formuladas tenham sido concretizadas em situações do dia-dia das crianças, as atividades realizadas também se relacionavam com as mesmas. A Tabela 2, apresentado de seguida, representa a correspondência entre as atividades realizadas (ver planificação e registos fotográficos no portefólio de creche) e as intenções acima descritas.

Tabela 2 - Atividades e intenções

<b>Atividade</b>	<b>Intenções</b>
“Bolo-rei”	1, 2, 7, 8, 9.
Livro “O que há”	1, 2, 3, 7, 8.
Jogo vestuário	2, 3, 5, 7, 8.

“Maracas”	1,4, 5, 7,8, 9.
Pintura com borrifador	1, 2, 5, 7, 9.
Livro “Sara, Tomé e o boneco de neve”	2, 3, 5, 8.
Jogo de correspondência e encaixe	1, 6, 7, 8.
Pintura no vidro	1, 2, 5, 7.
Dança	2, 8, 9.
Livro “Pequeno azul e pequeno amarelo”, papel celofane e máscaras	1, 2, 7, 9.
Elaboração de flor como forma de registar o mês de janeiro	1, 2, 8, 9.
Confeção de biscoitos coloridos como lembrança para os pais	1, 2, 7, 9.

Verifica-se através da Tabela 2 que as intenções se repetem em várias atividades, comprovando a articulação entre as áreas desenvolvidas. Com base nas idades das crianças e na duração da PPS nesta valência, pareceu-me coerente não formular mais intenções, tentando que as aprendizagens fossem significativas para todas as crianças do grupo. Na planificação de cada atividade procurei, essencialmente, recorrer aos cinco sentidos para lhes proporcionar novas sensações, visto que nestas idades a exploração e experimentação são as bases da aprendizagem.

Em **JII**, as intenções estão diretamente associadas às Áreas de Conteúdo/Domínios definidos nas OCEPE, apresentadas na Tabela 3, apresentado de seguida:

Tabela 3 - Intenções por Áreas de Conteúdo/Domínios

<b>Área de conteúdo/Domínio</b>	<b>Intenções</b>
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Criar gosto por livros de histórias (contá-las e reproduzi-las) e pela escrita; Contactar com diversos tipos de texto; Conhecer e compreender o significado de palavras desconhecidas; Citar rimas e lengalengas;
Expressão e Comunicação/Expressão musical	Cantar canções e explorar sons, ritmos, pulsações;
Expressão e Comunicação/Expressão plástica	Contactar com diferentes técnicas de pintura, desenho e colagem;
Expressão e Comunicação/Expressão dramática	Representar personagens recorrendo a vários meios de representação;
Expressão e Comunicação/Expressão motora	Explorar movimentos locomotores e não-locomotores, finos e largos; Conhecer o corpo humano explorando-o de diversas formas;

Matemática	Explorar alguns conceitos matemáticos; geometria, organização de dados, números, quantidades, tempo e espaço; Reconhecer algarismos escritos;
Conhecimento do Mundo	Identificar membros da família; Criar hábitos de pesquisa, recorrendo a diferentes meios (livros, internet, jornais e revistas);
Formação Pessoal e Social	Definir regras para a sala de atividades e cumpri-las; Conhecer diferentes culturas aceitando a multiculturalidade; Desenvolver o sentido de autonomia e responsabilidade; Construir a sua identidade pessoal;
Tecnologias de Informação e Comunicação	Utilizar recursos digitais e informáticos.

Embora estejam organizadas por áreas de conteúdo, tentei articular as diferentes áreas e domínios e as atividades desenvolvidas contribuindo para a concretização das intenções. Houve a necessidade de conjugar as minhas propostas com as da educadora, que demarcavam essencialmente as épocas festivas. Tive como preocupação, no início de cada atividade, dialogar com o grupo de modo a que este compreendesse a sua finalidade. No fundo, o trabalho desenvolvido por mim vai ao encontro daquilo que a educadora definiu no início do ano, de modo que me baseei nas suas intenções, no Projeto curricular de sala, para que fosse possível haver uma continuidade entre o que já havia sido feito e o que se faria posteriormente à minha PPS.

Através do projeto desenvolvido, à volta do tema do arco-íris, foi possível alcançar algumas destas intenções, especialmente as relacionadas com experiências, com o estabelecimento de relações entre pares e com os adultos, bem como as artes plásticas e a música (ver separador “Projeto arco-íris” no anexo *Portefólio de II*).

As intenções e a sua concretização permitiram-me refletir aprofundadamente sobre o tema deste relatório, ao qual faço uma abordagem no tópico seguinte.

## 2. Identificação da problemática

No tópico apresentado adiante, descreve-se a problemática que considerei ter sido mais significativa das que surgiram durante a PPS. Para tal, é utilizado um referencial teórico, metodológico e ético, bem como as intenções descritas no tópico anterior, a caracterização dos contextos e a forma como estes aspetos influenciaram a emergência da abordagem desta problemática. Deste modo, farei uma contextualização e fundamentação do tema através de um referencial teórico, definindo os conceitos de **família, agentes educativos e interação** apresentando, de seguida, o **plano de ação** elaborado durante a PPS.

Apesar dos **diversos temas** que foram surgindo, o envolvimento dos pais captou a minha atenção desde o início da PPS, como já mencionado na caracterização e na apresentação das minhas **intencionalidades**, especialmente quando comecei a observar determinadas situações pelas quais as educadoras cooperantes passavam. Embora ao longo da formação tenha sido elucidada a **importância** de envolver os pais na comunidade escolar, quer para as crianças, quer para as famílias e equipa educativa da instituição, foi na intervenção pedagógica que compreendi que esse é um processo bastante **complexo** e que implica que o educador tenha **competências** e tome **decisões**, privilegiando o bem-estar de todos.

Assim, ao longo da PPS nos dois contextos, fui fazendo **registos** que, a partir de determinada altura, fizeram com que a temática do envolvimento dos pais e do papel do educador fosse o tema central deste relatório. A abordagem à problemática foi inserida na PPS. Devido ao tempo de investigação, que foi muito circunscrito, considero que é uma abordagem à investigação com características de investigação-ação. Uma vez que se trata da profissão que também eu irei exercer, envolvi-me na temática, observando atentamente a ação da educadora, dos pais e das crianças, perspetivando possíveis resoluções de problemas no futuro, à semelhança da investigação-ação, na qual “o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293)

A **metodologia** utilizada consiste numa investigação qualitativa na medida em que o material utilizado é constituído por “textos de diversas origens, registos discursivos e dimensões (documentos, notas de campo, transcrições de entrevistas, respostas em questionários...)” explorados e mapeados pelo investigador “a partir dos seus objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes” (Afonso, 2005, p. 118). Assim, as técnicas e instrumentos de recolha de dados englobam as três categorias definidas por Latorre (2008): “a análise de documentos, a observação participante, e a conversação (com a/s equipa/s)” (cit in Neiva, Lopes & Pereira, 2014, p. 5489).

Uma investigação tem por base questões e observações que, neste caso, surgiram durante a realização da PPS. A pertinência das observações prendeu-se com o facto de considerar, tal como Bogdan e Biklen (1994), que "as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (p.48), ou seja, perante a temática, a melhor forma de compreender o seu fundamento é através das observações feitas e registadas.

É feita uma abordagem baseada na partilha e colaboração de tarefas entre os intervenientes, neste caso, entre mim e a educadora cooperante, o que, segundo Alves & Pereira (2014) é “uma das características chave da investigação-ação”. Assim, a par com a minha investigação, fui tendo a cooperação da educadora cooperante que me auxiliou a organizar a informação recolhida e me permitiu realizar esse mesmo registo de dados, refletir e compreender algumas situações. Esta foi a abordagem na qual esta breve investigação se baseou, pretendendo ser “capaz de contribuir para a construção de respostas aos problemas e desafios pós-modernos” (p.2534). Dado o curto espaço de tempo, não se pode considerar uma investigação-ação, pois teria de ter outras características, considero-a uma investigação de cariz exploratório.

Os investigadores que optam pela abordagem qualitativa, utilizam a recolha e análise de dados, comparando-os com conhecimentos teóricos, de modo a alcançar uma coerência nos dados, organizando-os e sistematizando-os. O plano foi delineado após a recolha de dados, pois a formulação de questões “deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada *a priori*.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83)

Na fase de pesquisa, as técnicas utilizadas passaram também pela pesquisa documental. A pesquisa apresentada neste documento tem por base trabalhos já realizados que fundamentam a temática, bem como notas de campo que relatam determinados acontecimentos. Indiretamente, utilizei ainda fotografias tiradas por mim ao longo da PPS, que pretendem essencialmente refletir o resultado de algumas atividades realizadas.

Quanto ao objetivo desta investigação, pode considerar-se exploratório, na medida em que se trata de uma pesquisa empírica, que pretende levantar questões, “aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (Marconi & Lakatos, 2007, p. 85). Ao longo da recolha de dados, foi feita uma descrição direta da experiência tal como ela é (Husserl, 1970), fazendo a análise e reflexão posteriormente, apresentada ao longo do capítulo II deste documento.

A população envolvida é constituída por todos os intervenientes dos dois contextos em que decorreu a PPS, especialmente as educadoras cooperantes e as famílias das crianças dos dois grupos. Assim, a recolha de dados foi feita ao longo da PPS, de janeiro a maio, nos dois contextos, algumas vezes em grupo, outras individualmente.

Embora o processo investigativo tenha estado condicionado pelo tempo em que decorreu, uma vez que foi desenvolvido no espaço da PPS, contribuiu para uma elucidação e clarificação das minhas ideias acerca da problemática, compreendendo-a para melhor agir sobre ela, permitindo-me realizar um estudo de cariz exploratório, utilizando para tal algumas técnicas e instrumentos da investigação qualitativa.

Identificada a problemática e descrita a metodologia utilizada, é feita, de seguida, uma contextualização fundamentada acerca da temática, definindo conceitos que me pareceram essenciais à compreensão do trabalho reflexivo apresentado mais adiante.

## 2.1 Contextualização e fundamentação do tema

A **participação e envolvimento** das famílias no contexto educativo em que se encontram as crianças tem vindo a ser um tema cada vez mais abordado e estudado, tendo vindo a ser comprovados benefícios, na medida em que “esse tipo de participação

enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) enriquece os próprios pais e mães (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p. 55). Por essa razão, “dificilmente a ação educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família” (Homem, 2002, p. 36). A interação entre a equipa educativa e os pais garante “a qualidade da ação pedagógica” (Homem, 2002, p. 189), devendo, por isso, permanecer um ambiente de cooperação dentro da sala, que é transmitido para os pais, que são, normalmente, os primeiros intervenientes na educação da criança, com quem esta partilha as primeiras experiências de vida (Homem, 2002).

Contrariamente, a socióloga Carol Vincent afirma que é necessária uma abordagem crítica e que é necessário problematizar esta temática da relação das famílias com a escola (Silva, 2003, p. 64). Ainda na obra de Silva (2003), surge a questão da diversidade cultural associada à relação das famílias com a escola. Com base em trabalhos anteriormente realizados, o autor constata que se verifica “uma relação de continuidade/descontinuidade cultural entre a escola e os diferentes grupos sociais, com os previsíveis reflexos que isso tem em termos de reprodução das desigualdades sociais e escolares” (Silva, 2003, p. 65). Assim, surgem algumas perspetivas que vão contra aquelas que defendem o estabelecimento de relações entre a escola e as famílias, elucidando para um aumento da diferenciação e discriminação cultural. De facto, a perspetiva que os pais têm uns dos outros ou até acerca da instituição, pode influenciar a criança ao nível cultural, fomentando hábitos de discriminação. Este exemplo pretende demonstrar que nem todos os autores concordam com o envolvimento das famílias na comunidade educativa, elucidando para algumas consequências que isso pode ter.

#### - O conceito de família

Segundo a Lei 46/86 de 14 de Outubro, “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar” (Artigo 5º, alínea 8), sendo, por isso, fundamental clarificar o conceito de **família**. É no seio da família que surgem as primeiras aprendizagens, os processos de comunicação e sociabilização, bem como a aquisição de regras, valores e tradições. Posto isto, é necessário entender a mudança estrutural que as famílias vêm

sofrendo. Nos dias de hoje “as nossas redes familiares de apoio podem muito bem incluir pais e padrastos, madrastas, filhos, amigos próximos, ex-parceiros ou ex-genros e ex-noras” (Williams, 2010, p. 19), modificando os modelos familiares mais tradicionais e antigos. Esta mudança é influenciada por fatores sociais, económicos, culturais e demográficos. Segundo Williams (2010), o conceito de família corresponde às “interacções diárias com aqueles que nos estão mais próximos e afasta-se das fronteiras fixas da co-residência, casamento, etnia e obrigações (p. 24). Contudo, são as pessoas mais próximas e cúmplices da criança que contribuem para o bem-estar e desenvolvimento harmoniosos da mesma, surgindo a “necessidade de escola e família se tornarem parceiros privilegiados de todo o processo educativo” (Oliveira, 2010, p. 7). De entre os diferentes conceitos de família definidos por alguns autores, Oliveira (2010) afirma que “uma possível definição de família é a de que esta se caracteriza por ser um grupo de adultos com responsabilidades sobre as crianças” (p. 11). A Convenção sobre os Direitos da Criança define a família como o “elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças” (Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança, p. 3).

#### - Agentes educativos

Ao referir agentes educativos engloba-se as **crianças**, a **equipa educativa**, as **famílias** e os demais intervenientes no desenvolvimento da criança. Quanto aos **pais**, “são os agentes primários do desenvolvimento infantil” (Polonia & Dessen, 2005, p.308). Tal como é evidenciado em alguns pontos deste relatório, para além de atores sociais, os pais, ao participar e envolver-se na vida escolar, passam a ser considerados agentes educativos. Na relação escola-família identificam-se dois tipos de interação entre os agentes educativos, “por um lado, as interacções entre pais e filhos (...) e, por outro, o contacto individual e/ou colectivo que ocorre com maior ou menor regularidade na escola entre pais e professores” (Silva, 2003, p. 29), neste caso, educadores.

Dewey (1897 cit in Hohmann & Weikart, 2011) resume a importância das famílias:

a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, deve partir das

actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. (p. 99)

Como tal, a família constitui um agente educativo, o qual deve ser integrado nos ambientes de aprendizagem da criança na escola e na comunidade.

A **criança** tem um papel cada vez mais importante na sociedade, sendo vista como “um agente ativo no seu processo de socialização” (Coutinho, 2010, p. 133). Perante vários estudos realizados, vem-se desenvolvendo a ideia de que o adulto apoia as suas aprendizagens, sendo que estas surgem dos seus interesses. A imagem da criança enquanto ser capaz e ator social passou a ser tal, que começaram a atribuir importância “às acções das crianças como prova de si e do que elas são como seres cognoscitivos, socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos” (Ferreira, 2004, p. 14).

Quem exerce o cargo chefia na instituição, neste caso as **diretoras**, têm também um papel importante, ainda que seja maioritariamente burocrático. Tanto na PPS em creche como em JI, as diretoras das instituições relacionavam-se diretamente com os pais, desempenhando um papel ativo e favorável à relação escola-família. Por vezes esta interação diz respeito mais à participação do que envolvimento, embora ambas as diretoras se tenham demonstrado afáveis para com as famílias, fazendo com que os pais se sintam parte da instituição.

A **equipa educativa da instituição**, também agentes educativos, são quem partilha a maior parte do tempo com as crianças. Constituída pelo educador e pelo auxiliar de ação educativa, desenvolvem um trabalho em equipa. Esta possibilidade, “poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores (Lino, 2013, p. 135), sendo, portanto, uma mais-valia para ambas as partes disfrutarem desta ligação.

#### - Interação

Para Formigo (2012) “o ser humano necessita da convivência com os seus pares para o seu desenvolvimento social, emocional, psicológico e cognitivo” (p. 21), construindo assim a sua identidade pessoal, enquanto ator social. A isto se chama interação. Desde cedo que surge esta necessidade, sendo que a primeira interação

normalmente acontece entre o bebé e a mãe. Nos primeiros anos de vida “a experiência e interacção social constituem uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem” (Formigo, 2012 p. 33), sendo que, segundo Vigotsky (1987) “é devido às interacções sociais que o desenvolvimento cognitivo progride” (in Formigo, 2012, p. 89). Assim, torna-se essencial para a criança vivenciar situações de interacção com adultos e com outras crianças. Para além da interacção da criança entre pares e da criança com o adulto, é também necessário referir a interacção entre adultos. Para além das pessoas que constituem a equipa educativa da instituição, dos pais, existem outros intervenientes (*e.g.* psicólogos, terapeutas) que se relacionam, alguns com mais frequência do que outros, embora seja necessária uma coerência no trabalho desenvolvido junto das crianças. Para tal, é necessária uma comunicação constante, discussão, de modo a encontrar as estratégias mais adequadas ao contexto, ao grupo e mesmo a cada criança.

## 2.2. A ação

De seguida relaciona-se a temática com a prática pedagógica realizada, refletindo, fundamentando e cruzando notas de campo e reflexões realizadas nos dois contextos – creche e JI – que espelham a ação realizada dentro daquela que foi a problemática mais relevante.

- Práticas pedagógicas junto das famílias ou... *O educador de infância como promotor de ligações familiares à escola*

“Os educadores de infância desempenham uma variedade de papéis, tais como facilitar o desenvolvimento, dar orientação e apoio emocional, gerir as crianças e os outros adultos, fazer a mediação nos contactos entre pares e ensinar” (Howes & Hamilton, 2010, p. 741).

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, intitulado Perfil específico do educador de infância, o **educador**, “no âmbito da relação e da acção educativa (...) envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver”.

Primeiramente é necessário distinguir participação e envolvimento. Silva (2003) afirma que a participação se trata da “integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (p. 83). Assim, ao conceito de

**participação** estão associadas as reuniões de pais e outros encontros formais dos pais com a equipa educativa. Já o **envolvimento**, diz respeito à realização de atividades com os pais, à sua participação nas rotinas, bem como em eventos relacionados com a comunidade escolar. Davies (1989 cit in Oliveira, 2010) afirma que o envolvimento “cobre todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade e na escola”, considerando ainda este envolvimento como um fator estimulador do desenvolvimento, do sucesso académico no futuro da criança, bem como ao nível social. Assim, a participação, que se trata de “uma tarefa de representação de duas categorias sociais” (os pais, diretamente e as crianças, representadas pelos mesmos) o envolvimento dos pais, “o trabalho directo junto dos filhos” (Silva, 2003, p. 83), tornam os pais colaboradores da equipa educativa, sendo que principal impulsionador desta interação é o educador de infância.

O educador de infância pode tomar uma posição relativamente à **relação escola-família**, ainda que, por norma, siga os princípios da instituição onde trabalha. Assim, o educador que é a favor desta relação promove essa interação, organiza momentos em que é solicitado o envolvimento dos pais, “são docentes que têm um bom relacionamento com os pais, que procuram estabelecer pontes de contacto com eles” e, sobretudo, “que pretendem manter a abertura às famílias e à comunidade dentro de determinados parâmetros” (Silva, 2003, p. 245).

Contrariamente, acerca deste ponto, os docentes podem ter uma perspetiva diferente, revelando oposição ao “estreitamento de relações entre a escola e as famílias e a comunidade” (Silva, 2003, p. 241). Esta posição é caracterizada pela inexistência de discursos públicos acerca desta relação, ou seja, não manifestam a sua opinião relativamente à temática, não convocam muitas reuniões de pais, vendo este envolvimento como uma intrusão ou substituição nas suas funções, de modo que fazem o possível para levar a sua perspetiva avante.

Poderá considerar-se ainda os educadores que não concordam com aquilo que é praticado na instituição onde exercem a profissão, mas que “agem por arrastamento” (Silva, 2003, p. 248), ou seja, não têm uma opinião formada acerca do tema. Não sendo um grupo muito ativo, “acaba por se revelar significativo, na medida em que contribui

para desequilibrar o prato da balança ao pautar a sua actuação pelo apoio ao lado donde sopra o vento” (Silva, 2003, p. 251).

Atente-se na seguinte nota de campo:

Hoje foi primeiro dia de PPS em JI, após a semana de observação. Cheguei à sala e estava a mãe de uma criança a ler uma história ao grupo, sentados no tapete. No final da atividade a educadora cooperante explicou-me que, no âmbito do projeto que estavam a realizar sobre o ciclo da água, convidou a mãe de uma criança para vir contar uma história. A mãe não só aceitou a proposta como trouxe como lembrança para cada criança uma gotinha feita com feltro, colada em paus de madeira. (Nota de campo, 17 de fevereiro de 2014, JI).

Desde logo verifiquei, não só através deste episódio, como dos documentos normativos que consultei para elaborar a caracterização do contexto, que a instituição **apelava** ao envolvimento das famílias, de modo a “descobrir, com as crianças e com as famílias, os seus estilos e tradições próprios” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 110).

O incentivo da educadora em que os pais se envolvam em atividades com as crianças foi constante, desde o convite para virem à instituição em dias festivos (*e.g.* dia do pai, dia da mãe), partilharem culturas que conhecem ou das quais provenham, observe-se:

A mãe da M.C. nasceu na Moldávia. A criança partilha vários costumes e tradições sobre aquele que considera ser “o seu país”. A educadora sugeriu à mãe que viesse um dia à escola cozinhar uma comida típica da Moldávia. Devido ao seu horário de trabalho, a mãe lamentou mas teve de recusar o convite. (Nota de campo, 22 de abril de 2014, JI).

Mais uma vez pude verificar que a educadora apoia o estabelecimento da relação escola-família e valoriza as experiências pessoais. Através de atividades como a que foi sugerida, “os adultos podem levar as crianças a aprenderem a valorizar as diferenças que observam” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 121), bem como a conhecer culturas diferentes daquelas que conhecem. Através destas observações adequiei a minha ação, por exemplo, incentivando as famílias a entrarem na sala, observando o trabalho desenvolvido pelas

crianças, de preferência, na companhia das crianças. Relativamente às intenções para as famílias, percebi que um contacto direto tinha vantagens para o estabelecimento de relações de confiança e cooperação. Na hora do acolhimento, no início do dia, bem como no prolongamento, à tarde, abordava os pais, cumprimentando-os e partilhando alguma informação que me parecia pertinente (*e.g.* sobre a hora da refeição), por vezes aproveitava para alertar o familiar que vinha buscar a criança sobre algo relevante, caso esta se tivesse magoado no recreio, ou tivesse tido algum comportamento diferente do habitual, para que em casa pudessem estar alerta. Contudo, na maioria das vezes o diálogo tinha como objetivo tranquilizar os pais e partilhar experiências positivas que se observaram durante o dia.

Outro tipo de envolvimento, mais “passivo” é a **troca de informações** entre a equipa educativa da sala e os pais. Durante a PPS observei situações em que, por ser o avô ou a avó a trazer e a levar a criança à escola, ou por os pais estarem separados e um dos progenitores não comunicar tanto com a instituição, houve a necessidade de uma conversa mais extensa com a educadora, ainda que informal. É importante que o educador tente compreender alguns comportamentos da criança em conjunto com as famílias, possibilitando a tal troca de informações, que permite verificar se os comportamentos se repetem em casa ou se, pelo contrário, divergem dos que se observam na escola. Quando as relações se vão fortalecendo, há outro tipo de interação:

A mãe do D.O. veio buscá-lo, a ele e ao irmão que pertence ao grupo da sala ao lado e estava a conversar com a educadora sobre uma consola de jogos que a educadora tinha, dos seus filhos. Como já não utilizavam e a mãe das duas crianças não consegue comprar alguns brinquedos por razões financeiras, a educadora ofereceu a consola. Durante a pequena conversa a mãe partilhava alguns momentos que se passaram enquanto os filhos jogavam, em casa. (Nota de campo, 8 de maio de 2014, JI).

- A influência do envolvimento das famílias junto da criança

“pais como educadores, ou seja, como sujeitos de parte inteira no processo educativo dos seus filhos, como alguém que põe em prática estratégias educacionais na interação

quotidiana com os seus filhos, independentemente de desenvolver ou não teorias explícitas”. (Silva, 2003, p. 56)

Em **creche**, a necessidade de os pais se envolverem é natural visto que as crianças ainda são muito pequenas e, por vezes, os pais desejavam poder ficar com elas em casa, vendo mesmo a creche como um “mal necessário” (Portugal, 1998, p.14). Como tal, sentem que têm de se envolver, de acompanhar o desenvolvimento da criança da forma mais atenta que puderem. Para além disso, necessitam de confiar nos profissionais de educação para deixarem os filhos à sua responsabilidade. A comunicação entre as famílias e a equipa educativa permite uma maior compreensão de alguns comportamentos da criança, como é observável na nota de campo seguinte:

O A.M. tem tido comportamentos estranhos, mais agressivo para os colegas e durante a sesta tem estado bastante agitado. A educadora abordou os pais e percebeu que, devido a um problema de saúde pelo qual o pai está a passar, também eles já verificaram alterações na criança. (Nota de campo, 23 de janeiro de 2014, II).

Estando informada acerca da situação da criança em casa, a equipa educativa define estratégias para melhorar o bem-estar da criança, ficando junto dela na hora da sesta até que ela adormeça, prestando-lhe mais atenção ao longo do dia. Este episódio fez-me refletir sobre o **papel da educadora**, perante os comportamentos observados, esta tem de adequar a sua ação, tendo em conta os vários intervenientes. Por um lado, fornecer à criança as condições que esta necessita para que se sinta bem durante o dia, dando-lhe a oportunidade de “aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objectos e situações” (Portugal, 1998, p. 196). Por outro, tentando trabalhar em equipa com os pais, agindo em consonância com aquilo que a move enquanto profissional de educação, mas respeitando, simultaneamente, alguns princípios que os pais definem para a educação dos filhos. Quando a educadora recebia indicação para que determinada criança pudesse ter a chucha durante curtos espaços de tempo ao longo do dia pois aliviava a gengiva, que estava irritada pelo nascimento dos dentes, embora, por norma, só a utilizassem na hora da sesta e quando a criança demonstrava tal necessidade, a educadora concordava com os pais, zelando pelo bem-estar da criança.

Constata-se que nenhum dos intervenientes tem um papel neutro, pelo contrário, todos eles são indispensáveis ao desenvolvimento da criança, devendo o educador, tal como afirma Vasconcelos (2011), “repensar as relações entre centro e margens de poder, mapeando a interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso” (p.13), permitindo, assim, o estabelecimento de relações entre agentes educativos, com o intuito de promover o desenvolvimento da criança.

Em **J1**, o impacto do envolvimento das famílias **para as crianças** manifesta-se de maneira diferente, na medida em que causa nas crianças diversos sentimentos. Por um lado, quando as famílias são convidadas a participar e têm disponibilidade e iniciativa para tal, verifica-se um sentimento de orgulho, e uma alegria enorme. Contrariamente, quando não é possível que os familiares estejam presentes, as crianças a partir dos três anos já se ressentem e demonstram uma certa frustração, que deve ser combatida, se possível, através de uma brincadeira, por exemplo:

Hoje comemorou-se o dia do pai. O pai do M.B. não conseguiu estar presente. A auxiliar da sala, com um sentido de humor bastante característico, trouxe um bigode, que colocou para realizar as atividades não só com o M.B. mas com as restantes crianças da sala que não tiveram os pais presentes. Conforme a educadora ia registando o momento fotograficamente, a auxiliar juntava-se a essas crianças, numa representação divertida de “pai”. (Nota de campo, 19 de março de 2014, **J1**).

Este foi um dos episódios que me levou a pensar acerca do **impacto** que os profissionais da sala têm na vida das crianças e como tentam contornar situações que possam causar frustração ou algum tipo de sentimento negativo nas crianças. Se por um lado todas as crianças que não tinham os pais presentes estavam conscientes da razão da sua ausência, por outro superaram esta situação com a ajuda da auxiliar da sala, que divertiu todas as pessoas presentes na sala.

Um outro assunto que por vezes necessita de ser tratado entre a educadora e os pais diz respeito à **hora da sesta**. À partida, as crianças de quatro, cinco e seis anos de idade que frequentam a instituição já não dormem a sesta. Salvo alguma exceção, apenas

as crianças até aos três anos e algumas das crianças com NEE ainda fazem a sesta da tarde. Atente-se na seguinte nota de campo:

A S.A, quando cheguei à sala já não dormia a sesta, pois já tinha quatro anos. Após a interrupção da Páscoa, verifiquei que a criança tinha retomado a sesta. Em diálogo com a educadora percebi que esta se reuniu com a mãe da criança e concluíram que a criança ainda necessitava de repousar à tarde, pois as horas que dormia à noite não eram suficientes. (Nota de campo, 22 de abril de 2014, JI).

Verifica-se, através deste episódio, a importância da **comunicação** entre estes dois agentes educativos – educadora e pais – para uma **qualidade** nos cuidados da criança, respondendo da forma mais adequada às suas necessidades. Neste caso, a educadora expôs a sua opinião e, perante as informações transmitidas pela mãe da criança, ambas concordaram que esta deveria voltar a fazer a sesta da tarde até que a criança dê sinais de que necessita desse descanso a meio do dia.

Quando a ligação entre os pais e a equipa educativa da sala não se verifica, por vezes reflete-se na criança:

O L.F. vive com a mãe e passa os fins-de-semana com o pai. Por vezes o pai conversa com a educadora sobre determinados assuntos relacionados com os problemas entre o casal, que influenciam o dia-a-dia da criança. Hoje à porta da sala deu-se uma dessas conversas, a criança apercebeu-se e, contrariamente ao que é comum, isolou-se, sentando-se na zona do tapete a brincar sozinho, embora a desconcentração e pouco envolvimento na brincadeira fosse visível. (Nota de campo, 5 de maio de 2014, JI).

Perante este episódio a minha primeira reflexão debruçou-se sobre o **papel da educadora**, que ouvia o pai da criança, mas visto que uma das paredes da sala é composta por janela, podia observar que a criança estava alterada com a situação. De facto, a expressão “entre a espada e a parede” adequa-se ao momento descrito, na medida em que, a educadora tentava responder às necessidades dos dois agentes educativos. A opção da educadora foi terminar a conversa com o pai e, de seguida, após este ter abandonado a

instituição, abordar a criança, em gesto de cumprimento, tranquilizando-a e confortando-a. Nem sempre será fácil dar resposta a todas as partes perante certos episódios, contudo, com base na teoria com a qual contactamos, devemos agir consoante aquilo que parecer mais correto e adequado ao contexto e ao momento em si.

Também fora da escola pude observar que algumas famílias se relacionam, fortalecendo as relações de amizade das crianças, a interação **entre pares**, assim, “os pais podem ser vistos como «planificadores», quando seleccionam para os filhos ambientes propícios à interação com pares” (Ladd & Coleman, 2010, p. 130). Curiosamente, as crianças que se contactam, fora da instituição, tendem a ser bastante unidas e a optar por estarem juntas nas brincadeiras de recreio e na sala de atividades.

#### - As estratégias de intervenção

“Todas as heterogeneidades do meio social e cultural, mediadas pelos adultos e outros «mais velhos», são estruturantes da realidade familiar de cada criança.” (Ferreira, 2004, p. 74).

Como **estratégias** de intervenção para promover a relação escola-família, em **creche**, procurei estabelecer um **contacto** constante, diariamente, com as famílias das crianças, pois considero, tal como Post e Hohmann (2011) que este contacto promove uma equidade entre as experiências vividas em casa e na escola (p.300). Para além disso, todos os **trabalhos** realizados pelas crianças eram **expostos** e, quando não era possível expô-los fora da sala, os pais eram convidados a **entrar** e a **observar**. O **educador**, ao fazer referência àquilo que a criança elaborou, partilha com os pais, mas mais do que isso, demonstra à criança que aprecia o seu trabalho conseguindo, simultaneamente, envolver os pais e aumentar a autoestima da criança. Numa primeira fase, tal como foi descrito no início deste capítulo, no tópico das intenções para as crianças em creche, numa tentativa de “conquistar” os pais e iniciar a prática fomentando o seu envolvimento no contexto educativo, após a **exploração sensorial** de uma parte de um bolo-rei (em comemoração do dia de reis), o que não foi utilizado na atividade, foi dividido e embalado para que as crianças levassem para casa e dessem **continuidade** à atividade em casa.

Semelhantemente, no final da prática, voltei a aproveitar uma atividade relacionada com experiências sensoriais, a confeitaria de biscoitos coloridos, oferecendo o produto final – os biscoitos – aos pais, dentro de pequenos sacos decorados pelas crianças.

Em **JII**, foi solicitado aos pais que, a partir de um molde, construíssem uma árvore genealógica, sendo que estas foram **expostas** junto à entrada da sala, com o título “a árvore das famílias”. Várias atividades, para além de serem partilhadas com as famílias diariamente, foram apresentadas na **intranet**, através de **fotografias** e pequenos textos.

No final do **projeto** “o que é o arco-íris”, todas as crianças já tinham a sua planta, que nasceu do feijão sob algodão (ver descrição da atividade no anexo *Portefólio de JII*). Assim, propus ao grupo que levassem a **planta** para casa e, em conjunto com os pais, cuidassem dela, regando-a frequentemente (o que fez sentido para as crianças uma vez que, na sala, quem tratava de todas as plantas era o responsável do dia). Esta foi uma forma de **envolver** as famílias e ainda de **responsabilizar** as crianças por algo que é seu.

A convite da educadora cooperante, tive oportunidade de assistir e participar na reunião de final de ano. Para este evento preparei uma breve apresentação que sucedeu a da educadora e em que, essencialmente recorrendo a fotografias, relatei o trabalho desenvolvido com as crianças ao longo da PPS. Observando a reação dos pais, senti que estes haviam tido conhecimento da maioria das atividades, por mim, ou pelas crianças, embora tivessem desfrutado da partilha que fiz relativamente a momentos aos quais estes não tiveram oportunidade de assistir (*e.g.* confeitaria de um bolo para o dia do pai).

- O trabalho de equipa – os adultos da sala e outros adultos da instituição

“O objetivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 300)

Desde o início, aquando da caracterização das famílias, da equipa educativa e do contexto socioeducativo, compreendi que em ambas as instituições a **hierarquia** estava claramente demarcada, sendo a **equipa educativa da sala** o primeiro agente de ação, passando para a diretora sempre que o assunto o justificasse ou caso se tratasse de “burocracias”.

A partilha de tarefas, o consenso/coerência entre os vários elementos da equipa, transmite confiança ao grupo e facilita o trabalho ao nível da organização e desenvolvimento da ação.

Para oferecer às mães no dia da mãe, as crianças estão a decorar uma pega de cozinha, bem como o embrulho na qual será oferecida. Este trabalho é desenvolvido com o apoio do adulto, organizando as crianças em pequenos grupos em redor de duas das mesas da sala. Visto que decorrem outras atividades em simultâneo, ficou combinado entre mim, a educadora cooperante e a auxiliar da sala que ela ficaria responsável por esta orientação. (Nota de campo, 29 de abril de 2014, JI).

Post e Hohmann (2011) defendem que, dando **continuidade** de um ano para o outro, traz **benefícios** para o grupo de crianças, para a equipa educativa da sala e para as famílias. Na situação descrita na nota de campo, verifica-se uma partilha de tarefas, facilitada, na minha opinião, pela **confiança** que já foi estabelecida entre a equipa. Surpreendeu-me positivamente, a **integração** à qual fui exposta, desde o momento em que entrei na sala, que me motivou e demonstrou a abertura das duas profissionais a novas pessoas, novas ideias e novos conceitos na sala.

Tão importante quanto a **ação** da equipa educativa da sala, é a relação com a restante equipa educativa da instituição. Um dos aspetos dos quais não tinha conhecimento antes de ir para a prática, é que **todas** as profissionais conhecem **todas** as crianças, o que facilita determinados momentos da rotina em que se reúnem crianças de diferentes salas e permite às profissionais de educação **adequar** a sua prática, contribuindo para o bem-estar das crianças consoante as suas necessidades e estabelecendo, assim, relações de confiança.

### Capítulo III - Considerações finais

Este capítulo final tem como objetivo apresentar uma caracterização do impacto da minha intervenção, quer ao nível geral, respeitante ao aumento dos conhecimentos que adquiri acerca da educação de infância, quer ao nível particular, em cada um dos contextos em que decorreu a PPS, bem como uma análise reflexiva acerca da construção da minha identidade profissional.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 2º, Capítulo II).

Através desta citação penso conseguir resumir aquilo que é essencialmente, para mim, a base da educação pré-escolar, a sua importância na vida das crianças e o impacto que tem no seu futuro. Contudo, não reflete a magia que se vive nesta profissão e as minhas principais motivações. Mesmo sabendo que nem sempre é possível, os sonhos não têm limites e toda a gente é livre de **sonhar**. Foi assim que cheguei até aqui, que percebi que a empatia por crianças não era apenas isso, era uma necessidade de partilhar experiências, de interação, de estímulo e uma tentativa constante de lhes proporcionar aprendizagens através do que realmente lhes interessa. Talvez porque algumas recordações da minha infância provêm de momentos significativos. Na fase final desta etapa, o desejo de iniciar a atividade profissional que escolhi para a vida é enorme e acompanha-me a certeza de que, em cada grupo com o qual tive o prazer de realizar a prática profissional, ficou um pouco de mim, da minha sabedoria, dos meus princípios e hábitos, das minhas crenças e, de todos os intervenientes, (crianças, equipas educativas, famílias) trouxe uma panóplia de conhecimentos que me irão acompanhar e me vão ajudar a ultrapassar obstáculos no futuro. Uma das minhas **motivações** é saber que, independentemente da minha vida pessoal, embora possam vir a haver exceções, a partir do momento em que entro na sala de atividades, o envolvimento é tal que mal paro para

pensar em algo que não esteja relacionado com o dia-a-dia do grupo e o dia passa uma velocidade alucinante.

A **educação** é uma área na qual os profissionais têm de se atualizar constantemente pois vão sendo realizados estudos e adequadas as metodologias de trabalho. Saliento a importância das **educadoras cooperantes**, bem como das **supervisoras institucionais**, pois é na prática pedagógica que temos oportunidade de expor aquilo que aprendemos ao longo dos quatro anos de formação. O acompanhamento dado e as críticas e sugestões permitiram que ajustasse a minha prática ao contexto e, sobretudo, que refletisse sobre alguns episódios que não ficavam esclarecidos sem ter dialogado com a equipa que me acompanhou neste último ano da formação. Do mesmo modo, os professores da ESELx, profissionais de excelência, contribuíram para a minha formação.

A **educação pré-escolar** possui uma história marcada pela sua valorização, pela passagem de uma necessidade dos pais, a um bem precioso e acessível a todas as crianças a partir dos zero anos de idade, para além de que “tem vindo a ser considerada a primeira etapa da educação básica, na medida em que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico” (Formosinho, 2013, p. 10). Contudo, é necessário alertar para as tentativas de escolarização, ou seja, quando alguém acredita que no pré-escolar, mais propriamente aos cinco anos de idade, a criança deve aprender a ler e a escrever. É certo que há um primeiro contacto com as letras, com os números, figuras geométricas e muitos outros elementos que se desenvolvem no primeiro ciclo do ensino básico. Não obstante, acredito que as bases da educação pré-escolar se focam nos valores, nas experiências, no estabelecimento de relações, concordando com Formosinho (2009 cit in Formosinho, 2013) que afirma que aprendizagens a partir de experiências e de processos de socialização, contribuem tanto ou mais para o desenvolvimento do que as aprendizagens estruturadas. A educação pré-escolar tem um papel essencial no aprender a aprender e na aprendizagem ao longo da vida.

Em **creche**, visto ter sido o primeiro contacto com esta valência, as aprendizagens foram imensas. A **caracterização** foi essencial para definir intenções para o mês de intervenção pedagógica. As atividades planificadas permitiram alcançar essas intenções,

sendo que, sempre que se justificou, foram alteradas, conforme as necessidades e interesses das crianças. Foi possível estabelecer **relações** com a equipa educativa da instituição, em especial com a educadora e a auxiliar da sala. Da mesma forma, as relações com as crianças foram se tornando cada vez mais próximas. Ao nível profissional, adquiri conhecimentos que me permitirão trabalhar em contexto de creche e, sobretudo, que me fizeram **distinguir** o trabalho em creche do trabalho em jardim-de-infância.

Em **J1**, o facto de ter iniciado a PPS em fevereiro implicou que encontrasse o grupo já com ritmos e hábitos definidos, sendo que procurei, desde o início, acompanhar esses ritmos e habituar-me a eles. Aquando das planificações tentei ter esse aspeto em conta, facilitando a adesão das crianças às minhas propostas de atividade. De um modo geral, penso ter tornado significativa a minha passagem pela sala, nos momentos de aprendizagem, de brincadeira e ao longo da rotina diária do grupo, para além de que se estabeleceram relações de confiança e carinho.

Como na maioria das profissões, as aprendizagens adquirem-se através da prática e da reflexão da mesma, sendo que a experiência que se vai adquirindo é uma mais-valia pois “esta vivência e a experiência são a base principal do saber docente e da cultura pedagógica dos professores e das escolas, desde as infantis às secundárias”. (Formosinho, 2013, p. 11). Relativamente ao currículo, o documento no qual me baseei foram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, embora nunca tenha dispensado a leitura de outros documentos, conforme as aprendizagens que pretendia proporcionar às crianças. As intenções (experiências-chave) definidas nas planificações diárias têm por base as experiências-chave constantes no livro “Educar a criança” (Hohmann & Weikart, 2003).

Para a equipa educativa penso ter sido também uma mais-valia na medida em que, por questões organizacionais, a auxiliar da sala nem sempre estava presente. Para além disso, criou-se uma relação com a educadora cooperante e a auxiliar da sala, de cooperação e entreajuda. Para as famílias o *feedback* que fui tendo pareceu-me positivo, verificando que, embora não tenha acontecido com todas as famílias, a minha intervenção teve impacto em algumas delas, tendo recebido diariamente a simpatia e acolhimento por parte das mesmas, demonstrando que confiam em mim para partilhar o dia-a-dia com os

seus filhos. No futuro lembrar-me-ei de que, “com uma atitude acolhedora e com disponibilidade para ouvir e conversar, o educador será capaz de trazer os pais para o verdadeiro íntimo do infantário” (Post & Hohmann, 2011, p. 340).

No futuro profissional pretendo seguir alguns dos princípios que já me acompanharam em ambas as práticas profissionais, tais como a autonomia como base da organização do espaço e do tempo, do planeamento de atividades, dando um papel participativo às crianças, uma vez que são elas o centro das aprendizagens, ainda que nós, educadores, estejamos também em constante aprendizagem. Assim, há uma maior dedicação por parte da criança em tudo o que faz pois “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28).

A metodologia utilizada durante a ação, o **trabalho por projetos**, que parte dos interesses das crianças para “cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz e Chard, 2009 citado por Vasconcelos et al., 2012, p.18), foi uma experiência bastante significativa para mim, verificando os benefícios da opção por esta metodologia junto das crianças e através do impacto que o projeto passou a ter junto das mesmas.

O projeto desenvolvido permitiu, não só proporcionar momentos de **aprendizagem** às crianças, como, elucidar-me de como decorre um trabalho desenvolvido através desta metodologia, com a qual apenas tinha contactado na teoria. Pude, assim, promover situações de aprendizagem a partir dos **interesses e necessidades** das crianças, verificando o quanto estas foram **significativas** para o grupo (consultar etapas do projeto na secção Projeto “o que é o arco-íris?” no anexo *Portefólio de JI*). Compreendi ainda a importância dos **instrumentos** de registo utilizados no trabalho por projetos, demarcando cada fase e registando **as vozes das crianças**, os seus pensamentos, opiniões, decisões aprendizagens.

Quanto à problemática, desde o início da PPS em creche que senti que deveria optar pela temática dos pais, pois impressionou-me o impacto que as famílias têm no contexto escolar, em especial na vida profissional do educador de infância.

Pais enquanto educadores (...) um estatuto de igualdade – ou próximo disso – na base do reconhecimento da posse de competências específicas e com algum grau de equidade e/ou de complementaridade por parte de cada grupo. A colaboração é suposta trazer benefícios para os educandos – filhos em casa, alunos na escola – mas (...) poderá trazer benefícios para os próprios protagonistas aqui diretamente considerados (Silva, 2003, p. 57).

Resume-se assim a ideia de que todos **beneficiam** com um envolvimento dos pais no contexto educativo. Para além disso, procurei evidenciar o **papel do educador** no estabelecimento da relação escola-família, visto ser o elo de ligação entre as famílias e a instituição. Incluir os pais na vida escolar dos filhos é quase inevitável, contudo é necessário estabelecer **limites**, ou seja, definir previamente em que pontos da organização e planificação do trabalho os pais participam e esclarecer os métodos a utilizar, evitando conflitos entre a equipa educativa da instituição e as famílias. No fundo é necessária uma clara perceção acerca do papel de cada **agente educativo** e de como estes se relacionam, com o intuito de promover um ambiente agradável para das crianças, o que lhes permite aprendizagens significativas, momentos de prazer e um bem-estar geral, quer em casa, quer na escola. Não esquecendo que as **fases de desenvolvimento** da criança são constituídas por comportamentos variados, não podendo, por isso, generalizar. Deste modo, a adequação dos contextos à necessidade de cada criança torna mais eficaz a ação do educador e facilita os pais a ultrapassar algumas dificuldades.

Para **futuras investigações**, poderia ser abordada a problemática das representações das crianças acerca das famílias, bem como a visão dos pais acerca das instituições educativas frequentadas pelos filhos. Quanto à temática deste relatório, poderia ser estudada mais aprofundadamente utilizando questionários aos pais, averiguando qual a perspetiva da auxiliar de ação educativa relativamente à relação escola-família, ou até mesmo registar reações das crianças após um momento de envolvimento dos pais no contexto educativo, identificando mais pormenorizadamente o impacto que isso causa no seu desenvolvimento.

No que diz respeito às **dificuldades**, focaram-se na organização temporal, na medida em que, inicialmente idealizava realizar vários projetos com o grupo de JI,

embora, com o tempo tenha percebido que não era possível devido a todas as festividades e passeios que a instituição realizada todos os anos. Contudo penso ter conseguido ultrapassar esse **obstáculo**, com a ajuda da educadora cooperante, com quem planificava semanalmente as atividades. Outras dificuldades foram surgindo, na minha opinião, pela falta de experiência, como a gestão do pequeno grupo, à qual me fui habituando, pois era uma organização à qual recorri várias vezes. Possivelmente outras dificuldades surgirão na minha vida profissional, embora as tenha de ultrapassar, consoante aquilo que aprendi ao longo da formação em educação pré-escolar. Após esta experiência de PPS, apoio a continuidade da **supervisão clínica** e considero essencial este processo no futuro profissional, podendo consciencializar-me, enquanto educadora, de **fragilidades** que esteja a ter, bem como evidenciar as **potencialidades**, que devo manter.

Relativamente à **formação** na ESELx penso ter sido bastante **diversificada** e rica ao nível de conhecimentos nas diferentes áreas. Contudo, relativamente aos modelos curriculares senti alguma falta de informação prática, ou seja, de conhecer os **modelos** a partir da observação em sala de atividades. Na primeira semana do MEPE, tive oportunidade de observar o Movimento Escola Moderna, tendo ficado com a sensação de que, para trabalhar segundo este modelo, seja necessária uma formação específica, precisamente pelas inúmeras especificidades do mesmo. Não obstante, a formação na ESELx permite-me exercer a função de educadora, coerente com os princípios que defini, baseados em autores, para além de que consigo fundamentar as minhas opções, ajustá-las, tal como fiz na PPS e, acima de tudo, aceitar diferentes opiniões, experimentando-as, na perspetiva de que somos eternos aprendizes e a inovação e o sucesso alcançam-se através do trabalho em equipa.

Por fim, é um **orgulho** passar de estudante a educadora de infância, com a certeza de que este é o meu futuro, ainda que fique o desejo de **continuar** a formação, logo que inicie a atividade profissional e possa suportar os custos que isso implica.

## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alves, A., & Pereira, F. (2014) Investigação-ação e formação contínua de professores: das possibilidades de construção cooperativa das dinâmicas educacionais na escola. In A. Lopes, Cavalcante, M., Oliveira D, & Hytpólito, A. (Orgs.), *Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*. (pp. 2530-2546). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- APEI. *Carta de princípios para uma ética profissional*. (disponível em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>).
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de educação de infância*, 91, pp. 34-39.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, A. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. (Tese de doutoramento). Retirada do Repositório da Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversividade*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In: J. O., Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 9-24). (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Howes, C., & Hamilton, C. E. (2010). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 725-760) (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119- 166) (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J., Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 109-140) (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Markoni, M., & Lakatos, E. (2007). *Técnicas de pesquisa*. (6ªed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Advances in Physiology Education*, 30, 159-167.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Neiva, M., Lopes, A., & Pereira, F. (2014). Pretextos e contextos de um processo de investigação-ação com educadoras de infância em torno da expressão dramática. In A. Lopes (Org.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. (pp. 5485-5495). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas
- Oliveira, M. C. (2010). Relação família-escola e participação dos pais (Dissertação ou Tese de Mestrado) Retirada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J., Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 25-60) (4ªed.). Porto: Porto Editora.

- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9-2. 303-312.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos (1982) cit. in Barros, E. (1999). *Andar na Escola com João dos Santos: pedagogia terapêutica*. Lisboa: Caminho.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, 26, 91, 361-378.
- Schmitz, A. J. (2012). Brincadeira livre e ação educativa na Educação Infantil in Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (orgs.). *Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 232-240.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto. Edições Afrontamento.
- Siraj-Blatchford, I. (coord). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Stevens, J. H., Hough, R. A., & Nurss, J. R. (2010). In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761- 794) (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Williams, F. (2010). *Repensar as famílias*. Cascais: Princípia.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Sítios na Internet:

- [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) (A convenção sobre os Direitos da Criança)

Documentos da Instituição onde decorreu a prática em Creche:

- Projeto Curricular de Sala (2013/2014).

Documentos da Instituição onde decorreu a prática em JI:

- Plano anual de atividades;
- Projeto Curricular de Sala (2013/2014);
- Projeto Educativo (2012/2015);
- Regulamento Interno do Serviço de Infância – Resposta Social de Jardim-de-Infância.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil específico do educador de infância).
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

## **Anexos**

Anexo 1: Caracterização dos contextos socioeducativos

Tabela 4 - Caracterização dos contextos socioeducativos – Creche e JI

	<b>Creche</b>	<b>Jardim-de-infância</b>
<b>História</b>	Primeira instituição surge em 2005. A segunda foi inaugurada em 2010. (recebe crianças desde os 3 meses até aos 3 anos de idade).	Primeira instituição fundada em 1834. Onde decorreu a PPS foi inaugurada em 1897. Várias instituições de educação espalhadas por Lisboa (recebe crianças dos quatro meses aos seis anos de idade).
<b>Dimensão jurídica</b>	Instituição privada; tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.	IPSS; tutelada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (creche) e pelo Ministério da Educação e Ciência (JI).
<b>Dimensão organizacional</b>	Uma Diretora Geral coordena as duas instituições. Cada instituição tem uma Diretora pedagógica. A coordenação pedagógica é partilhada pela Diretora Pedagógica e as equipas de sala.	Direção das instituições: Conselho de Administração, Conselho Fiscal, Serviços de Habitação, Serviços de Ação Social, Estabelecimentos de educação; cada estabelecimento tem uma Diretora Pedagógica; coordenação Pedagógica partilhada pela Diretora, técnicas de Ação Social e equipas de sala.
<b>Localização geográfica</b>	Zona do Parque das Nações, numa área rica em espaços verdes com passeios pedestres.	Zona dos olivais, com comércio tradicional, alguns espaços verdes, serviços e estabelecimentos de ensino

	Ao nível dos serviços, uma enorme variedade de empresas e várias escolas do setor público e privado que albergam diferentes graus de ensino. Localização de fácil acesso de carro. O transporte público mais acessível é o autocarro.	(desde creche ao ensino secundário, algumas instituições de ensino superior) nos arredores. Zona de fácil acesso, dispõe de diversos meios de transporte (metro, autocarros, comboios).
<b>Espaços físicos</b>	Seis salas de atividades; um gabinete de direção; uma sala para a equipa docente (utilizada para receber os pais e como zona de isolamento); uma cozinha; um refeitório; sanitários; uma copa de leite (destinada aos berçários) e espaço exterior com jardim e equipamentos lúdicos.	Quatro salas de jardim-de-infância; refeitório de jardim-de-infância; uma sala de arrumos; uma despensa; refeitório e sala de descanso dos colaboradores, três casas de banho para adultos; três casas de banho para crianças; uma sala de berçário; duas salas de creche; uma cozinha; uma sala de reuniões; gabinete da diretora; refeitório de creche.
<b>Recursos humanos</b>	Diretora coordenadora; coordenadora pedagógica (que é simultaneamente educadora); cinco educadoras; oito assistentes operacionais; auxiliar de limpeza e de cozinha.	Diretora; técnica de Serviço Social (que exerce funções na instituição apenas dois dias por semana); técnica de tempos livres; seis educadoras de infância; oito ajudantes de ação educativa; três trabalhadoras auxiliares e uma cozinheira.

## **Anexos referentes à prática em contexto de creche**



## Anexo 2: Caracterização das famílias

Tabela 5 - Idade e profissão dos pais e mães das crianças (creche)

<b>Pai</b>		<b>Mãe</b>	
<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>
41	Empresário	31	?
35	Consultor fiscal	36	Empresária
36	Analista sistema de informação	31	Supervisora de atendimento ao cliente
32	Médico dentista	33	Higienista oral
36	Consultor	30	Gestora de produto
?	Formador	37	Formadora
33	Arquiteto	32	Técnica de auditoria
37	Gestor de produto	34	Gestora de produto
54	Empresário	36	Designer
33	Engenheiro eletrotécnico	34	Magistrada
38	Controller financeiro	35	Técnica de tecnologias de informação
36	Fisioterapeuta	28	Professora

Anexo 3: Caracterização do grupo de crianças

Tabela 6 - Distribuição das crianças por género e idade (creche)

	Género		Data de nascimento (mês/ano)	Idade (meses)
	 Masculino	 Feminino		
S.	X		4/2012	21
D. S.	X		5/2012	20
A. C.	X		6/2012	19
A. M.	X		6/2012	19
D. T.	X		6/2012	19
M.		X	7/2012	18
V.	X		8/2012	17
J. T.	X		9/2012	16
J. M.	X		10/2012	15
A. G.	X		10/2012	15
C.A.		X	11/2012	14
C. P.		X	11/2012	14

#### Anexo 4: Caracterização da rotina diária

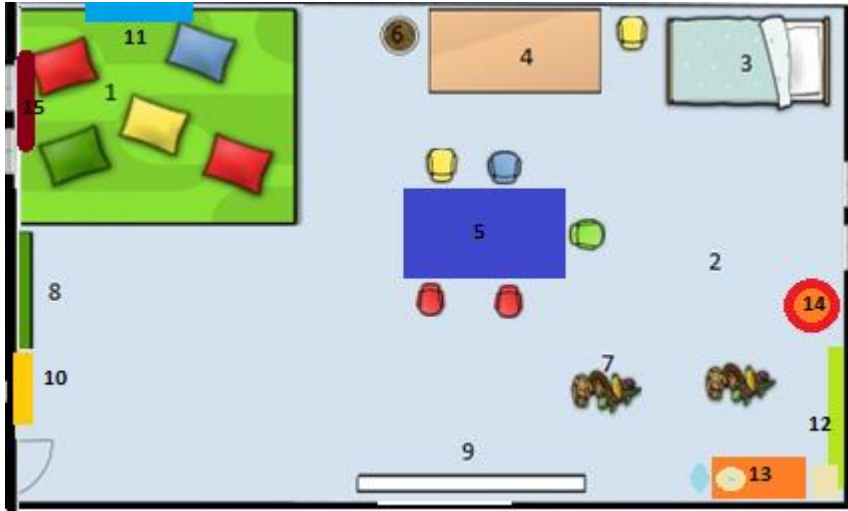
Tabela 7 - Rotina diária (creche)

7h45 9h00	<u>Acolhimento</u>	O adulto procura ajudar a criança a distrair-se com algumas atividades lúdicas, para que esta fique bem-disposta e tranquila e proporciona-lhes uma recepção calorosa. Neste momento há uma interação entre as crianças de todas as salas e uma partilha de informações entre os pais e os profissionais de educação que acolhem as crianças.
9h00 9h30	<u>Acolhimento na sala/Reunião no tapete</u>	As crianças reúnem-se, no tapete, para uma primeira conversa participada e animada pela educadora. Geralmente é contada uma história e são cantadas canções. Neste momento lançam-se desafios e novas propostas de trabalho e é fornecido um reforço alimentar (bolachas, pão ou fruta). As crianças interagem umas com as outras e há uma troca e partilha de informações entre os pais, a educadora e a auxiliar. Proporciona-se às crianças um momento de partilha de experiências e aprendizagens entre as crianças e os adultos da sala, favorecendo, assim a interação, a comunicação, a cooperação e a solidariedade. Considera-se um momento de aprendizagem coletiva onde são desenvolvidas competências ao nível social.
9h30 10h00	<u>Atividades de sala</u>	Atividades iniciadas pela educadora, ou pelas crianças, na sala ou no exterior. As atividades iniciadas pela educadora são orientadas de acordo com a exploração das áreas de conteúdo. Nas atividades iniciadas pelas crianças, são elas que escolhem se desejam ou não participar e prosseguem autonomamente. A educadora apoia o arranque das atividades e vai circulando de forma a estimular as atividades, ajudando a superar dificuldades e/ou harmonizando conflitos. Assim, as crianças podem pôr em prática as suas intenções e explorar os materiais e recursos de que dispõem na sala de atividades.
10h00 10h30	<u>Exploração livre da sala/Recreio</u>	Tempo de brincadeira livre que é essencial nesta idade devido ao seu curto tempo de concentração. Exploração livre dos materiais da sala e momentos de recreio sempre que as condições meteorológicas o permitem. As crianças podem pôr em prática as suas intenções e explorar os materiais e recursos que têm à sua disposição. No recreio há também

		uma exploração do espaço e materiais disponíveis e são proporcionados momentos lúdicos e prazerosos. Por vezes reúnem-se crianças de várias salas, interagindo umas com as outras.
10h30 10h50	<u>Higiene</u>	A educadora ou a auxiliar levam uma criança de cada vez ao fraldário a fim de proceder à sua higiene. É dedicado algum tempo individualizado a cada criança, falando sobre a sua higiene, brincando e mimando para que este momento seja, tal como todos os outros, um momento de prazer. É também fomentado o desenvolvimento da linguagem e da motricidade em geral. Para além disso, pretende-se começar a criar hábitos de higiene e limpeza, bem como desenvolver a autonomia das crianças.
10h50 11h00	<u>Arrumação da sala</u>	As crianças ajudam a arrumar os brinquedos nos devidos lugares, fomentando a criação de hábitos de arrumação e organização do espaço e permitindo que as crianças comecem a conhecer o sítio dos materiais e brinquedos. O sentido de responsabilidade começa a ser desenvolvido, bem como, mais uma vez, a autonomia.
11h00 11h50	<u>Almoço</u>	Após as crianças estarem sentadas, dá-se de comer a cada uma delas individualmente, tentando seguir uma ordem lógica (ou seja, tendo em conta a sua ordem de chegada à creche). A hora da refeição é para a criança um jogo onde descobrem os alimentos. Assim, privilegia-se um ambiente calmo e descontraído, dando tempo à criança (para agarrar na colher, comer alguns alimentos com as mãos, mastigar os alimentos em pequenas quantidades). Os objetivos a alcançar através deste momento passam por conseguir que a criança coma sozinha, desenvolvendo a autonomia, incutir regras sociais (estar corretamente sentado, segurar nos talheres, entre outras). Para além da refeição, trata-se, essencialmente, de uma interação social e convívio entre as crianças.
11h50 12h00	<u>Higiene</u>	As crianças são levadas à casa de banho para lavarem as mãos e a boca e, caso seja necessário, trocar a fralda.
12h00 15h30	<u>Repouso</u>	As camas são colocadas na sala pela auxiliar enquanto as crianças estão no refeitório. Após a higiene dirigem-se para a sala. A maioria das crianças não necessita de chucha nem de fralda para adormecer. Durante o repouso das crianças permanece sempre na sala um adulto a vigiar o sono do grupo. Para que se crie um ambiente tranquilo, as crianças

		dormem ao som de músicas calmas, promovendo o descanso e o relaxamento. Nos momentos de vestir/despir, calçar/descalçar desenvolve-se progressivamente a autonomia das crianças.
15H30	<u>Higiene</u>	À medida que as crianças acordam, são acompanhadas à casa de banho, onde se mudam novamente as fraldas. De seguida voltam para a sala para se vestirem e calçarem.
16h00		
16h00	<u>Lanche</u>	Todas as crianças dirigem-se para o refeitório onde se sentam nos seus lugares para comer.
16h30		
16H30	<u>Higiene</u>	A educadora ou a auxiliar vão à casa de banho limpar a criança e mudar-lhe a fralda (se necessário) e alguma peça de roupa que esteja suja, deixando a criança devidamente preparada para ser entregue à família.
16h50		
16h50	<u>Atividades de Sala</u>	Este tempo é ocupado por brincadeira livre e/ou continuação das atividades da manhã. Neste momento é interessante observar cada criança e identificar as suas necessidades e dificuldades, bem como as suas capacidades. O adulto, quando é necessário, orienta a atividade. É também dado um reforço do lanche de forma a confortar o estômago até à hora do jantar.
17h30		
17h30	<u>Prolongamento/Saíd</u>	As crianças vão para a sala de prolongamento, onde realizam as oficinas do prolongamento, orientadas pelas auxiliares presentes, primando pela ludicidade. Quando o tempo o permite, são desenvolvidas atividades no exterior. À semelhança do que acontece no acolhimento, há novamente uma troca de informações entre os pais e os profissionais de educação, em que pode ser dado a conhecer às famílias o trabalho desenvolvido nesse dia. Dá se o reencontro das crianças com as famílias. Há mais um momento de interação com as crianças das outras salas.
19h45	<u>as</u>	

Anexo 5: Planta da sala



Legenda:

- 1 – Área do Tapete
- 2 – Espaço livre da Sala
- 3 – Camas
- 4 – Armário do Educador (material, rádio e livros)
- 5 – Mesa dos trabalhos plásticos com cadeiras
- 6 – Caixote do lixo
- 7 – Brinquedos variados
- 8 – Espelho
- 9 – O Estendal dos Artistas
- 10 – Armário de arrumação de brinquedos à altura das crianças
- 11- Quadro “Quem somos”
- 12 – Mapa de aniversários
- 13 – Área da “casinha”
- 14 – Cesto de arrumação de brinquedos
- 15 – Árvore das famílias

*Figura 1 – Planta da sala de creche*

Anexo 6: Atividades creche



Fonte: registo fotográfico próprio

*Figura 2 - Atividade de degustação e partilha bolo-rei*



Fonte: registo fotográfico próprio

*Figura 3 - Confeção de biscoitos coloridos*



Fonte: registo fotográfico próprio

*Figura 4 - Exposição de fotos*



Fonte: registo fotográfico próprio

*Figura 5 - Jogo “o que falta à Maria”*



Fonte: registo fotográfico próprio

*Figura 6 - Construção e exploração das “maracas”*

## **Anexos referentes à prática em jardim-de-infância**

## Anexo 7: Caracterização das famílias

Tabela 8 - Idade dos pais das crianças (JI)



<b>Idades</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
<25 anos	2	0
25-29 anos	3	0
30-34 anos	9	5
35-39 anos	3	6
40-44 anos	5	3
45-49 anos	0	3
50-54 anos	0	0
>55 anos	0	0
Sem dados	1	4

Tabela 9 - Habilitações escolares dos pais (JI)

<b>Habilitações escolares</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
1º Ciclo	0	0
2º Ciclo	2	1
3º Ciclo	4	4
Técnico Profissional	0	1
Ensino Secundário	7	7
Ensino Médio	1	0
Ensino Superior	8	7
Mestrado	1	1
Doutoramento	0	0
Sem dados	1	3

Anexo 8: Caracterização do grupo de crianças

Tabela 10 - Distribuição das crianças por gênero e idade (JI)

	Gênero		Data de nascimento (mês/ano)	Idade (anos)
	 Masculino	 Feminino		
B. M.		X	10/2009	4
C. N.	X		12/2009	4
D. P.	X		02/2009	5
D. M.	X		09/2008	5
D. O.	X		07/2008	5
E. M.	X		04/2009	4
E. G.	X		08/2008	5
F. F.	X		03/2008	5
F. B.	X		07/2009	4
H. R.	X		01/2010	4
L.F.	X		04/2008	5
M. C.		X	05/2008	5
M. Pi.	X		05/2009	4
M. Pe.	X		02/2009	5
M. L.	X		05/2009	4
M. A.	X		11/2009	4
M. F.		X	03/2008	5
M. B.	X		09/2009	4
M. C.	X		11/2009	4
N. L.		X	12/2009	4
R. G.	X		01/2009	5
S. A.		X	02/2010	4
S. F.	X		11/2009	4

## Anexo 9: Rotina diária

Tabela 11 - Rotina diária (JI)

8H00 9h00	<u>Acolhimento</u>	As crianças reúnem-se no refeitório. O adulto procura ajudar a criança a distrair-se com algumas atividades (brincadeira com legos, visualização de filmes, desenho, entre outros). Neste momento há uma interação entre as crianças de todas as salas e uma partilha de informações entre os pais e os profissionais de educação que acolhem as crianças.
9h00 9h30	<u>Acolhimento na sala/Reunião no tapete</u>	As crianças concentram-se, no tapete, para uma primeira conversa participada e animada pela educadora. Geralmente é contada uma história e cantada a canção de bom dia. Neste momento lançam-se desafios e novas propostas de trabalho. O responsável do dia conta os amigos, altera a data e preenche o mapa do tempo. Uma a uma, as crianças registam as duas áreas da sala para as quais pretendem ir brincar. As crianças interagem umas com as outras e há uma troca e partilha de informações entre os pais, a educadora e a auxiliar. Através desta reunião proporciona-se às crianças um momento de partilha de experiências e aprendizagens entre as crianças e os adultos da sala. Considera-se um momento de aprendizagem coletiva onde são desenvolvidas competências ao nível social como respeitar e ouvir os colegas.
9h30 12h30	<u>Atividades de sala/Brincadeira livre</u>	Realizam-se atividades em que a educadora e a auxiliar têm um papel orientador, disponibilizando os recursos de que as crianças necessitam. Nas atividades iniciadas pelas crianças, são elas que escolhem se desejam ou não participar e prosseguem autonomamente. A educadora apoia o arranque das atividades e vai circulando, ajudando a superar dificuldades e/ou harmonizando conflitos. Quando terminam as atividades ou antes de as realizarem (consoante a planificação diária) as crianças brincam nas áreas da sala.
12h30 13h30	<u>Almoço</u>	As crianças são acompanhadas pela auxiliar da sala. Fazem um comboio até à porta do refeitório, onde recebem os talheres e se

---

		dirigem para o seu lugar. Os lugares foram definidos no início do ano, de modo a agilizar este momento.
13h30	<u>Atividades de</u>	Continuação das atividades iniciadas pela manhã. Podem também
16h15	<u>sala/Brincadeira</u>	iniciar-se outras tarefas, consoante a planificação. Quando se reúnem
	<u>livre/Recreio</u>	as condições necessárias, as crianças vão um pouco ao recreio.
16h15	<u>Lanche</u>	À semelhança do almoço, as crianças recebem o pão e o copo vazio à
16h45		entrada do refeitório e vão para o seu lugar. A educadora e a auxiliar
		distribuem o leite quando as crianças já estão sentadas. Quando o
		lanche inclui iogurte, o processo é semelhante. As crianças conversam,
		partilham experiências e opiniões e contactam com crianças de outras
		salas que fazem à refeição à mesma hora.
16h45	<u>Atividades/</u>	Com a auxiliar, as crianças terminam alguma atividade que tenham
17h30	<u>Recreio</u>	iniciado, entretanto deslocam-se para outra sala, de modo a juntar-se
		às crianças que ainda se encontram na instituição. Quando as
		condições climatéricas o permitem, deslocam-se ao recreio exterior.
17h30	<u>Saída</u>	As crianças voltam ao refeitório, onde têm oportunidade de brincar um
18h30		pouco e interagir com todas as crianças da instituição. À semelhança
		do que acontece no acolhimento, há novamente uma troca de
		informações entre os pais e os profissionais de educação, em que pode
		ser dado a conhecer às famílias o trabalho desenvolvido nesse dia. Dá-
		se o reencontro das crianças com as famílias.

---

Anexo 10: Planta da sala



Legenda:

- 1 – Área dos legos (tapete)
- 2 – Área da garagem
- 3 – Área da casinha
- 4 – Área dos jogos
- 5 – Área da biblioteca
- 6 – Área da expressão plástica
- 7 – Área da escrita
- 8 – Secretária da Educadora (material, rádio e livros)
- 9 – Espelho
- 10 – Quadros de exposição de trabalhos
- 11 – Mapa de presenças
- 12 – Mapa de aniversários
- 13 – Boneco de cada criança
- 14 – Mapa de marcação das áreas
- 15 – Mapa do tempo
- 16 – Armário de arrumação de material 1
- 17 – Armário de arrumação de material 2
- 18 – Cesto das águas

*Figura 7 - Planta da sala de JI*

## Anexo 11: Atividades II



Fonte: registo fotográfico próprio

*Figura 8 -Árvores genealógicas elaboradas pelos pais*