

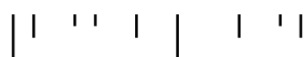


AS CONCEÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ana Marisa Ferraz

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

2019-2020



AS CONCEÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ana Marisa Ferraz

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

Orientadora: Marina Fuertes

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

Ao meu irmão Afonso, que foi o principal responsável pela minha decisão de ser educadora. Foste tu quem me mostrou a importância e o quão maravilhoso é acompanhar e fazer parte do crescimento das crianças.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” (Augusto Cury)

AGRADECIMENTOS

Com o término de mais uma etapa importante na minha vida, não podia ficar por agradecer a todos aqueles que fizeram parte deste longo percurso e que de uma maneira ou de outra tornaram possível que eu chegasse até aqui.

Primeiramente, quero começar por agradecer à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão por todo o apoio e paciência que disponibilizaram ao longo destes anos e por me terem ensinado que desistir nunca é solução e por me mostrarem que o céu é o limite. Ao resto da minha família por acreditarem sempre em mim.

Ao David por me ajudar sempre nos momentos mais difíceis, por me ouvir e por me ensinar a nunca a desistir de mim, foste uma peça essencial para eu poder chegar tão longe. Muito obrigada por seres quem és.

À minha prima Neide que partilha a mesma paixão por crianças como eu e que acompanhou em todo o meu percurso de tão perto, apoiando-me nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas de trabalho por todo o apoio, preocupação e incentivo, principalmente à Cláudia por tantas noites ter passado a meu lado, por me ter ajudado nos dias mais difíceis, por nunca desistir de mim e por se ter tornado numa grande amiga.

À Rafaela e à Mariana, as minhas melhores amigas, que me conhecem como ninguém e que me acompanham há tanto tempo. Que ouviram o meu desespero, mas que me fizeram sempre levantar a cabeça e sorrir.

À Ana Catarina, à Ana Flávia e à Joana que partilharam comigo as dificuldades da licenciatura e do mestrado e que sempre se mantiveram ao meu lado, apoiando-me e proporcionando-me inúmeros momentos de alegria.

À Madalena que entrou quase no fim deste percurso, mas que se mostrou ser uma parte essencial dele, juntas conseguimos ultrapassar todos os obstáculos.

À Filipa e à Carolina que além das melhores colegas de estágio se tornaram em amigas para a vida, que nunca me deixaram desistir e que foram comigo à luta, ajudando-me a terminar esta última fase com o apoio incondicional delas, mostrando-me que com força de vontade conseguimos chegar onde quisermos.

À Sofia que me mostrou que na vida há males que vêm por bem, e que foi graças a isso que tive oportunidade de a conhecer e de poder trabalhar com ela, ganhando uma amiga para a vida.

Às professoras do curso profissional que me transmitiram valores e aprendizagens para a vida, que acreditaram em mim e que tornaram possível chegar tão longe.

À professora Marina Fuertes pela orientação nesta última fase, pela preocupação, apoio e ensinamentos, mas acima de tudo por exigir sempre mais de mim para que pudesse chegar longe.

Às educadoras cooperantes e restantes equipas por me acolherem e me ajudarem a crescer.

Acima de tudo a todas as crianças que fazem parte da minha vida ou que por ela passaram e que tanto me ensinaram e continuam a ensinar, que fizeram de mim uma educadora melhor e que mostraram que o esforço e a dedicação vale sempre a pena.

RESUMO

No âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar, o presente relatório tem como objetivo apresentar de forma reflexiva e fundamentada a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) que decorreu em contexto de Jardim de Infância (JI).

No desenvolvimento da PPS I e II pude observar as relações desenvolvidas entre as famílias e as educadoras cooperantes, verificando a sua importância para as práticas educativas. Nesse sentido, pude constatar algumas dificuldades quer na comunicação quer no relacionamento entre as referidas partes. Deste modo, procurei compreender a opinião das famílias sobre a educação de infância e os contextos educativos, aprofundando o meu conhecimento sobre o tema, pois considero que poderá vir a beneficiar a minha futura prática educativa no âmbito do trabalho com as famílias.

Para este efeito, desenvolvi um estudo de natureza híbrida, através de um questionário às famílias da creche e do JI com o objetivo de compreender a motivação das famílias nas escolhas do contexto socioeducativo e assim aferir o seu conceito de educação de qualidade. Após recolhidos e analisados os dados, procedeu-se à realização de um *focus group* (adaptado na sua aplicação face às condições da pandemia) com a participação de quatro profissionais da área da educação que refletiram sobre os resultados do estudo quantitativo. Pretendeu-se deste modo identificar a divergência de opiniões entre as famílias e as profissionais de educação.

Os dados recolhidos mostram que os aspetos que as famílias da creche e do JI mais valorizaram foram a segurança e organização, a higiene e o ambiente afetivo e a atenção dada às crianças. As participantes do *focus group* revelaram a sua surpresa com o facto de as famílias valorizarem menos a qualificação profissional, a relação da equipa educativa com as famílias e o número de crianças por sala, comparativamente com outros aspetos formais, considerando que estes são imprescindíveis na educação de infância.

Palavras-chave: famílias, crianças, educação de infância, conceito de qualidade, representações.

ABSTRACT

Within the scope of the Master of Pre-School Education this report aims to present the Supervised Professional Practice II (SPP II) in a reflective and grounded manner that took place in the of Kindergarten.

In the development of SPP I and II, I was able to observe the relationships developed between families and cooperating educators, verifying their importance for educational practices. In this sense, I was able to observe some difficulties either in communication and in relationship between both parts. In this way, I tried to understand families opinion about childhood education and educational contexts, deepening my knowledge on the subject, believing that it can benefit my future educational practice in the context of working with families.

For this purpose, I developed a study of a quantitative nature through a questionnaire to the families of the day care center and of Kindergarten with the objective of understanding the motivation of the families in the choices of the educational context and perceiving their concept of quality education. After the data were collected and analyzed, a focus group (adapted in its application in view of the conditions of the pandemic) was carried out, with the participation of four professionals in the field of education who reflected on the results of the quantitative study. In this way, it was intended to identify the divergence of opinions between families and education professionals.

The data collected shows that the aspects that the day care and Kindergarten families most value were safety and organization, hygiene and the affective environment and attention given to children. The focus group participants expressed their surprise at the fact that the families devalue professional qualification, relationship of the educational team with families and the number of children per room, compared to other formal aspects, considering that these are essential in early childhood education.

Keywords: families, children, childhood education, quality concept, representations.

ÍNDICE GERAL

1.INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA	4
2.1.Caracterização do meio envolvente.....	5
2.2.Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
2.3.Caracterização da equipa educativa.....	8
2.3.1.Equipa educativa do JI.....	8
2.3.2.Equipa educativa da sala	8
2.4.Caracterização do ambiente educativo.....	9
2.4.1.Organização do espaço e materiais	10
2.4.2.Organização do tempo.....	12
2.5.Caracterização das famílias	14
2.6.Caracterização do grupo de crianças	16
3.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	20
3.1.Intenções para a ação pedagógica e avaliação	21
3.1.1.Com as crianças	21
3.1.2.Com as famílias	25
3.1.3.Com a equipa educativa	26
3.2.Processo de intervenção da PPS II	27
4.AS CONCEÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	30
4.1. Identificação da problemática	31
4.2. Revisão da literatura.....	32
4.2.1. Educação em creche	32
4.2.2. Educação em JI	34
4.2.3. Participação das famílias	35
4.2.4. Qualidade dos contextos socioeducativos.....	37
4.3. Roteiro metodológico e ético	38
4.3.1. Objetivos e paradigma de estudo	39
4.3.2. Recolha e análise de dados.....	40
4.3.3. Questões éticas.....	41
4.4. Apresentação e análise dos dados recolhidos	42
4.4.1. Quais os critérios que as famílias definem para escolher um contexto socioeducativo para as crianças frequentarem?	43

4.4.2. Na perspetiva das famílias, de que forma é que um contexto socioeducativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?	44
4.4.3. Existem diferenças nas perspetivas das famílias com crianças inseridas em creche versus com crianças inseridas em JI?	46
4.4.4. Os resultados são distintos quando os questionários são preenchidos por pais ou por mães?	46
4.4.5. Os resultados são distintos conforme o género da criança?	47
4.4.6. O que pensam as profissionais de educação sobre a opinião das famílias?	47
4.5. Discussão dos resultados	53
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS.....	75
ANEXO A- PORTFÓLIO INDIVIDUAL	76
ANEXO B- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA FOTOGRAFIAS.....	77
ANEXO C- PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES.....	80
ANEXO D- QUADRO DE CARATERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	82
ANEXO E- CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	87
ANEXO F- QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	89
ANEXO G- ROTEIRO ÉTICO	92
ANEXO H- PORTFÓLIO DA CRIANÇA	102
ANEXO I- QUESTIONÁRIO	103
ANEXO J- GUIÃO <i>FOCUS GROUP</i>	109
ANEXO K- ASPETOS PRIORIZADOS NA ESCOLHA DA CRECHE	112
ANEXO L- ASPETOS PRIORIZADOS NA ESCOLHA DO JARDIM DE INFÂNCIA ..	114
ANEXO M- DADOS ESTATÍSTICOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	116
ANEXO N- DADOS ESTATÍSTICOS DAS RESPOSTAS CONFORME O GÉNERO DA CRIANÇA	120
ANEXO O- RESPOSTAS <i>FOCUS GROUP</i>	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caraterização dos participantes	42
Tabela 2. Cinco aspetos mais priorizados na escolha de um contexto socioeducativo	43
Tabela 3. Cinco aspetos menos priorizados na escolha de um contexto socioeducativo	43
Tabela 4. Aspetos com um grau de concordância elevado	44
Tabela 5. Respostas das famílias	44
Tabela 6. Questão 1: Na sua opinião, de que forma é que um contexto socioeducativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?	47
Tabela 7. Questão 2: Na sua avaliação dos resultados, quais foram os resultados mais inesperados? E porquê?	49
Tabela 8. Questão 3: Quais os aspetos que mais valorizou nos resultados obtidos? E porquê?	51
Tabela 9. Questão 4: Além dos já referidos, existe mais algum aspeto que considere pertinente abordar?	52

LISTA DE ABREVIATURAS

CATL- Centro de atividades de tempos livres

JI- Jardim de infância

PE- Projeto educativo

PPS II- Prática Profissional Supervisionada II

PS- Projeto de sala

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da PPS II desenvolvida na valência de JI, com um grupo de dezoito crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A PPS II teve início no dia 07 de outubro de 2019 e término no dia 24 de janeiro de 2020. O presente relatório tem como intuito apresentar todo o processo de intervenção planeado e desenvolvido ao longo de toda a prática. Procurarei que o processo seja fundamentado e apresentado de forma reflexiva e crítica.

No intuito de me integrar no JI comecei por adotar uma postura de observadora reflexiva, para que fosse possível observar e registar comportamentos e atitudes que me permitissem compreender e conhecer as crianças, as famílias, a equipa educativa e restantes intervenientes do contexto socioeducativo.

Ao longo da prática fui realizando observações e fui tendo momentos de partilha de preocupações com a educadora sobre a dificuldade em comunicar com as famílias e de as envolver no processo educativo, o que me levou a dar continuidade à investigação anteriormente iniciada no contexto de creche.

Com a realização desta investigação tive como objetivo compreender a motivação das famílias para a colocação da criança num estabelecimento socioeducativo e as motivações da sua escolha, apurando desta forma a sua perspetiva sobre a educação de infância.

Primeiramente, foi realizado um referencial teórico que aponta para uma procura cada vez maior de contextos educativos. Adicionalmente, foi entregue às famílias um questionário, a fim de aferir a sua opinião, tendo o cuidado de seguir princípios éticos e deontológicos que garantissem o respeito pela confidencialidade e pela participação informada.

Posteriormente, procedi à recolha da perspetiva de profissionais da educação sobre os resultados obtidos dos questionários aplicados às famílias, com o intuito de apurar a divergência de posições e projetar as mudanças necessárias na educação de infância para que as famílias e as equipas educativas desenvolvam um trabalho cooperativo, em que ambas sejam participativas e incluídas.

De forma a apresentar toda a informação organizada, o presente relatório subdivide-se em quatro partes. Na primeira parte, está contemplada a caracterização para a ação educativa, onde é descrito o meio em que se insere o JI, o equipamento, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e as crianças. Na segunda realizo uma análise reflexiva da intervenção, na qual são apresentadas as intenções para a ação com os diferentes intervenientes e o processo de intervenção. A terceira parte

aborda a investigação realizada, sendo identificados a problemática e os objetivos, a revisão da literatura, um roteiro metodológico e ético, analisados os dados recolhidos e realizada uma discussão dos dados. Por fim, são analisadas as vivências e aprendizagens realizadas nas PPS I e PPS II desenvolvidas na valência de creche e JI, respetivamente, e a sua influência sobre a construção da profissionalidade docente como educadora de infância.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

“A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atentam às suas diferenças apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p. 10). Para o efeito e no intuito de desenvolver uma prática educativa de qualidade, deve ser tido em conta os principais fatores que influenciam a criança e o seu desenvolvimento.

Deste modo, ao integrar-me numa sala de JI, senti a necessidade de conhecer e caracterizar os seguintes fatores: (i) o meio envolvente; (ii) o estabelecimento educativo; (iii) a equipa educativa; (iv) o ambiente educativo; (v) as famílias; (vi) e o grupo de crianças.

Das técnicas utilizadas para obter informação salienta-se a observação, visto que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar” (Estrela, 1994, p.26). Com base nesta importância foi utilizada a observação direta sobre os comportamentos das crianças no espaço sem alterar a rotina. Desta observação resultaram os registos diários, denominados como notas de campo que serão apresentados mais adiante (cf. Anexo A, ponto 1).

Adicionalmente, foi realizada a consulta de documentos institucionais, nomeadamente, o Projeto Educativo (PE) (2019/2022), o Projeto de Sala (PS) (2019/2020), e o regulamento da instituição.

Os registos fotográficos constituíram um recurso de observação indireta (Máximo-Esteves, 2008) utilizado para recolher dados. Este registo foi realizado com o consentimento e autorização das famílias (cf. Anexo B).

Importa ainda referir que foram tidas conversas informais com a equipa educativa, que contribuíram para a recolha de informações e dados relevantes. Os pontos que se seguem serão caracterizados com base nos dados recolhidos e analisados.

2.1. Caracterização do meio envolvente

Quotidianamente, as crianças vão tendo contacto com diferentes meios sociais que lhes vão proporcionando diversas experiências e oportunidades. O desenvolvimento da criança resulta de uma troca recíproca entre os diferentes ecossistemas em que vive e os diversos interlocutores com que tem contacto, sendo que tanto a criança é influenciada pelo meio, como ela própria poderá exercer influência sobre os diferentes contextos de vida (Sameroff & Chandler, 1975, citado por Alves,

2013). Deste modo, o conhecimento sobre o meio envolvente permitirá conhecer as crianças e as famílias que compõe o contexto socioeducativo (Ferreira, 2004).

Os educadores devem procurar conhecer a realidade social, afetiva e familiar de cada criança e do contexto socioeducativo em que estiverem inseridas a fim de incluir na sua prática educativa as ofertas dos diferentes meios. Desta forma, estar-se-á a respeitar e incluir todas as crianças “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc.” (Silva et al., 2016, p. 10).

O JI no qual foi realizada a PPS II localiza-se no concelho de Oeiras, numa zona urbana com habitações residenciais e sociais. O meio é composto por zonas de comércio e de serviços, tais como uma escola pública para o 1º ciclo, jardins, parques infantis, farmácia, cafés, entre outros. É uma zona que dispõe de acesso a meios de transporte públicos, nomeadamente, o comboio e autocarros.

No que diz respeito à integração do meio e da comunicação na ação pedagógica, a equipa educativa utiliza o meio envolvente como recurso educativo, sobretudo, na utilização dos jardins nas suas imediações, e na visita a escolas e lares de idosos nas proximidades.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo¹

No modelo transacional é referido que o desenvolvimento das crianças é influenciado pelas trocas recíprocas entre os diferentes contextos em que a criança participa (Sameroff & Chandler, 1975, citado por Alves, 2013). Deste modo, o contexto socioeducativo deve ser organizado de forma a dar resposta às necessidades das crianças e dos adultos que o compõe, criando oportunidades de interações entre os diferentes intervenientes e da inclusão do meio social envolvente.

O contexto socioeducativo faz parte de um Centro Paroquial e Social que foi fundado há aproximadamente 40 anos. Segundo o regulamento interno este presta “apoio nas suas instalações às valências de Lar de Idosos, Apoio Domiciliário e Centro de Dia, um Jardim de Infância e CATL” (p. 0).

O Centro inclui vários espaços e valências educativas, nomeadamente, uma creche com capacidade para 42 crianças, que está em fase de reconstrução com o intuito de aumentar a sua capacidade; um JI com capacidade para 100 crianças, e um

¹ Dados recolhidos do PE (2019/2022) e do Regulamento Interno.

centro de atividades de tempos livres (CATL) de 1º e 2º ciclo com capacidade para 60 e 20 crianças, respetivamente, e por um centro de dia e apoio domiciliário. Adicionalmente, dispõe de um gabinete médico, um gabinete social e um gabinete jurídico. O funcionamento do Centro Social e Paroquial é regido por uma direção comum a todas as suas valências.

O estabelecimento socioeducativo rege o seu trabalho com um caráter eclético, onde são utilizadas “metodologias e estratégias diversificadas, criteriosamente conjugadas em cada situação de ensino/aprendizagem, de acordo com os objetivos definidos e as características, quer do grupo, quer de cada criança” (PS, 2019/2020, p. 14). A equipa educativa desenvolve a sua ação pedagógica com base na criança e nos seus interesses e necessidades, regendo-se pelos fundamentos da Metodologia High Scope, Metodologia de Trabalho de Projeto e do Movimento da Escola Moderna.

O local onde foi realizada a PPS II é composto por um JI e pelo CATL. O JI é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e a sua tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

O estabelecimento rege o seu trabalho pela criação de um ambiente familiar e acolhedor, com base nos princípios católicos. No PE (209/2022) estão definidos como objetivos gerais: “Cultivar a fraternidade Cristã; Promover e desenvolver os residentes da Paróquia, com especial atenção aos mais carenciados” (p. 7) e como objetivos específicos: “Dar apoio a crianças, idosos e respetivas famílias; Atendimento e acolhimento Social; Promover e desenvolver o ensino e a cultura” (p. 7).

O PE elaborado para o triénio 2019/2022 possui como tema geral “A Criança no Mundo Globalizado”, o tema em vigor neste ano letivo intitula-se “Educação Ambiental pela sustentabilidade”, para o ano de 2020/2021 o tema será “Eu, Tu e os Outros” e para o ano de 2021/2022 “Brincar, Aprender e Crescer”. Este documento foi desenvolvido, com base nos quatro princípios educativos: “(i) Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; (ii) Criança como sujeito central e ativo do processo educativo; (iii) Deve dar resposta a todas as crianças (iv) e Construção articulada do saber” (PE, 2019/2022, p. 17).

O estabelecimento dispõe de atividades extracurriculares como a música, o ballet, o ténis e a educação física. O ballet é realizado numa escola de dança nas imediações do contexto socioeducativo, consistindo na única atividade que não é realizada no espaço do JI. Uma vez que as crianças se deslocam a pé, quando chove a professora responsável desloca-se até ao JI para realizar a atividade com as crianças.

No que diz respeito às famílias, é valorizada a relação escola-famílias, tendo por base o princípio de que a cooperação entre os profissionais e as famílias facilita a inserção da criança no mundo social que está ao seu redor (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). No PS (2019/2020) é referido que “deve existir uma relação de diálogo, aberta, franca e honesta, na qual Pais/Famílias e Educadores podem trocar impressões, opiniões, ideias, experiências, vivências e preocupações sobre a criança” (p. 20).

2.3. Caracterização da equipa educativa

2.3.1. Equipa educativa do JI

A equipa educativa do JI é composta por cinco educadoras, sete auxiliares de ação educativa, uma técnica de educação e duas auxiliares de serviços gerais. Uma das educadoras desempenha também a função de coordenadora pedagógica. Esporadicamente existem outros profissionais que colaboram com a equipa do JI, nomeadamente: uma fisioterapeuta, uma terapeuta da fala, uma psicóloga e quatro docentes responsáveis pelas atividades extracurriculares.

Adicionalmente, os membros do CATL também trabalham em cooperação com a equipa educativa do JI, sendo a equipa do CATL composta por seis técnicos. Estes são responsáveis por preparar as mesas do refeitório para as refeições, auxiliam na organização do dormitório, sobretudo, na colocação das camas e, quando necessário, ajudam na vigilância das crianças do JI.

No quotidiano, é notória a preocupação de todos os profissionais por garantir o bem-estar das crianças e por trabalhar de forma colaborativa.

2.3.2. Equipa educativa da sala

No JI são os membros que compõem a equipa educativa de cada sala que passam mais tempo com as crianças, sendo que a relação que existe entre esses membros influencia todo o processo educativo e as crianças. É importante que exista comunicação entre ambos, sendo fundamental realizar uma reflexão ativa “sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças . . . , permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 19).

A equipa educativa da sala onde foi realizada a PPS II é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A educadora já exerce esta profissão há

vinte e sete anos e a auxiliar há dezasseis anos, sendo que a educadora já se encontra nesta instituição há vinte e seis anos e a auxiliar há catorze anos.

A educadora cooperante, durante uma conversa informal, partilhou que é licenciada em Educação de Infância e que realizou o curso na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. A auxiliar embora não tivesse realizado nenhum curso, revelou que sempre teve vontade em trabalhar com crianças.

A educadora referiu que apesar de não estar a aplicar todos os elementos reguladores defendidos pelo Movimento da Escola Moderna, no seu trabalho, incluía os princípios deste.

No quotidiano, era notória uma relação de partilha e confiança entre os dois membros da equipa educativa, existindo uma constante troca de recados e opiniões acerca de determinados trabalhos e/ou atitudes das crianças, bem como na procura de soluções para as dificuldades que iam surgindo². Deste modo, o papel da auxiliar era reconhecido com grande importância, sendo a sua opinião valorizada por parte da educadora cooperante. A educadora e a auxiliar acompanhavam onze crianças do grupo desde o ano anterior e ambas revelavam possuir conhecimento acerca do grupo e uma constante preocupação por respeitar as individualidades de cada criança, sendo que ambas constituíam figuras de referência para o grupo.

Ao integrar esta equipa, houve o cuidado de analisar e trabalhar com base nos seus valores, utilizando os seus métodos de trabalho, desenvolvendo, um trabalho cooperativo com sustentação na comunicação e na partilha de ideias.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser planeado pelos educadores e constituir um meio de oportunidades para as crianças (Zabalza, 1992), organizando-se como “um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva et al., 2016, p. 23).

² “ (...) A educadora e a auxiliar conversavam trocando ideias da razão pela qual isto poderia estar a acontecer, trocando impressões sobre as mudanças de comportamento da criança e procurando soluções em conjunto, (...)” (Excerto da nota de campo nº183, 13 de novembro)

2.4.1. Organização do espaço e materiais

O ambiente educativo do JI é composto por dois edifícios, um designado por JI nº1 e o outro por JI nº2. O primeiro edifício, é constituído, no rés-do-chão por uma biblioteca (que no horário do repouso, serve de dormitório); duas salas de dormitório; duas casas de banho para as crianças, sendo que apenas uma possui um fraldário e um gabinete com cacifos. No primeiro andar deste edifício, existem três salas de JI; uma casa de banho para as crianças; uma casa de banho para os adultos e um laboratório.

O JI nº2, é constituído, no rés-do-chão, pela cozinha; por três refeitórios, dois pertencentes ao JI e outro aos finalistas do JI³ e às crianças do CATL; quatro casas de banho, sendo que três destinam-se às crianças e uma aos adultos; uma sala com cacifos; um gabinete para realizar reuniões e para usufruir do computador fixo e da impressora e três salas do CATL. No primeiro andar deste edifício existem duas salas de JI; duas casas de banho para as crianças e uma dispensa. Todas as escadas, que permitem o acesso entre pisos, possuem uma grade de segurança.

Adicionalmente, existem dois espaços exteriores, pensados e construídos para as crianças, com o intuito de lhes proporcionar momentos lúdicos e pedagógicos, promovendo o seu bem-estar e segurança. O primeiro, situa-se ao redor dos dois edifícios, pavimentado com Flexipiso e composto por estrutura com diversos escorregas. Junto ao recreio existe uma entrada para o JI nº1 na qual se encontram brinquedos guardados em diversas caixas, com o intuito de serem utilizados neste espaço. Entre os dois edifícios existe um telheiro, que protege as crianças e os adultos quando as condições climáticas não permitem que as crianças brinquem ao ar livre. O segundo espaço exterior é composto por um campo de basquetebol e é, sobretudo, utilizado pelas crianças do CATL. As crianças que frequentam o CATL, por vezes, frequentam o primeiro espaço exterior o que proporciona o contacto e interações entre todas as crianças que frequentam o estabelecimento⁴.

No que diz respeito ao espaço das salas de JI, apenas uma possui um espaço amplo, sendo que todas as outras possuem uma área mais reduzida. No entanto, todas

³ Expressão utilizada no contexto socioeducativo para se referir às crianças que irão passar para o 1º ciclo do Ensino Básico.

⁴ “Quando chegamos ao recreio o V e o P perguntam se os meninos crescidos⁴ também vão brincar agora, explico-lhes que não que eles só chegam da escola deles à hora de almoço e que só vão para o recreio quando terminarem de almoçar. Eles ficam tristes pois queriam brincar com eles e mostrar-lhes os seus brinquedos.” (Excerto da nota de campo nº 315, 02 de dezembro)

dispõem de diversos pontos de luz natural, sendo que todos os materiais estão colocados ao alcance das crianças. À porta de cada sala estão cabides, sendo que cada criança possui um cabide identificado com a sua fotografia ou nome e placares onde são afixados trabalhos das crianças. Junto ao refeitório existem placares, divididos por salas, onde são colocados os recados de cada criança.

As salas de atividades devem ser espaços pensados e construídos para as crianças, devendo os procurar perceber se “do ponto de vista da criança, os locais se apresentam convidativos em termos de visão, de audição, de cheiro, de textura, de objetos e de espaço” (Post & Hohmann, 2011, p. 114). Deste modo, é fundamental que qualquer educador pense e reflita sobre a organização do espaço e sobre os materiais que pretende incluir, devendo ambos espelharem as características e necessidades das crianças que ocupam aquele espaço (Oliveira- Fomosinho & Araújo, 2013).

De acordo com o PS (2019/2020) a sala de atividades, onde foi desenvolvida a PPS II, estava organizada de forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças e de lhes proporcionar momentos de diversão que estimulassem a sua criatividade e que lhes permitissem o seu desenvolvimento, nomeadamente, ao nível da: socialização, respeito, cooperação e descoberta.

O espaço da sala de atividades da PPS II era pequeno, mas com entrada de luz natural através de duas janelas que ocupam uma das paredes (cf. Anexo C).

O espaço foi dividido nas seguintes áreas: (i) área da garagem, (ii) área dos jogos, (iii) área da biblioteca, (iv) área das construções, (v) área da expressão plástica, (vi) a área do tapete, (vii) a área da casinha, (viii) e a área dos animais. Esta última área situava-se num espaço comum e é partilhada com outra sala. Nas diferentes áreas não existia restrição do número de crianças por área, tendo cada uma liberdade para escolher em que local pretende brincar.

Nas diversas paredes existem placares para a exposição dos trabalhos das crianças, bem como o mapa das presenças, do tempo e da marcação do dia, todos, ao alcance das crianças para que estas os possam preencher de forma autónoma.

O material escolhido para a sala de atividades teve por base os interesses e características das crianças, tendo havido o cuidado de serem materiais estimulantes que promovessem o seu desenvolvimento global. O facto de os materiais estarem todos ao alcance das crianças permitia que os materiais que se encontravam em áreas específicas servissem para outras brincadeiras, ultrapassando a finalidade para que foram pré-concebidos. Exemplo disso foi a utilização frequente das ferramentas que

compunham a área da garagem na área da casinha representando utensílios de cabeleireiro⁵. Importa referir que o facto de os materiais estarem ao alcance das crianças, não deixava de ser necessária a vigilância por parte dos adultos.

O grupo divide-se por todas as áreas e revela interesse e entusiasmo ao brincar nelas. Ainda assim, as áreas nas quais permanecem mais tempo são a área da casinha, da garagem e no tapete a brincar com os legos⁶.

2.4.2. Organização do tempo

A rotina consiste numa sequência de variados acontecimentos que se repetem (Hohmann & Weikart, 2011) e que deve transmitir à criança “sentimentos de segurança, continuidade e controlo” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 42). Deste modo, a rotina deve ser fixa para que a criança seja capaz de a prever, no entanto, é necessário que também mantenha alguma flexibilidade com o intuito de responder às necessidades diárias das crianças. É importante que, em todos os momentos da rotina, se dê oportunidade de participação à criança (Araújo, 2013, in Formosinho & Araújo).

O contexto socioeducativo abre às 07h30, fazendo-se o acolhimento das crianças no recreio e quando está a chover no refeitório. A partir das 09h15 as crianças dirigem-se para as suas salas acompanhadas pelas respetivas educadoras e/ou auxiliares. Entre as 09h30 e as 11h30 dinamizam-se atividades pedagógicas nas diversas salas e entre as 11h30 e o 12h30 as crianças almoçam e fazem a higiene para a sesta. O repouso apenas é feito pelas crianças que ainda revelam necessidade de dormir à tarde, sendo que algumas fazem-no entre as 12h30 e as 14h00 e outras entre as 12h30 e as 15h00 dependendo da sua necessidade.

As crianças que não dormem ficam no recreio até às 14h00, seguindo cada uma para a sua sala com a respetiva educadora. Entre as 14h00 e as 15h15 realizam atividades, terminam trabalhos ou brincam livremente. À medida que algumas crianças vão regressando do dormitório vão-se integrando na dinâmica da sala. Entre as 15h15 e as 15h30 as crianças arrumam a sala, realizam a higiene, preparando-se para irem para o refeitório lanchar.

⁵ “A S e a B estavam a fazer-me penteados, a S foi buscar ferramentas da área da garagem e finge que representam utensílios de cabeleireiro. (...)” (Excerto da nota de campo nº 271, 25 de novembro)

⁶ “Ao chegarmos à sala, a educadora questiona as crianças se querem ir brincar com os legos, (...) todas respondem que sim mostrando-se entusiasmadas. No fim, nenhuma queria arrumar, queriam continuar as suas construções.” (Excerto da nota de campo nº 207, 18 de novembro)

O lanche é entre as 15h30 e as 16h00. Após o lanche as crianças vão para o exterior, caso esteja a chover, cada grupo vai para a sua sala e às 18h00 as crianças que ainda permanecem na instituição vão para a sala do CATL. A instituição encerra às 19h00.

A rotina da sala onde realizei a PPS II contemplava momentos de pequeno e grande grupo e individuais e era iniciada com a marcação das presenças, do tempo e com a canção do bom dia. Adicionalmente, existiam momentos conversa e partilha, em que se ouviam histórias, se cantava e se comia a fruta. Os momentos em grande grupo permitem às crianças construir o sentimento de pertença, estabelecendo relações com os outros e tendo a oportunidade de, em conjunto, criarem as suas próprias experiências, aprendendo e ensinando o outro com as suas experiências pessoais (Hohmann & Weikart, 2011).

Na rotina estava definido um tempo para se dedicar às atividades pedagógicas, da parte da manhã e da tarde. Essas atividades eram pré-definidas pela educadora, mas o grupo tinha oportunidade de sugerir novas propostas. Enquanto algumas crianças realizavam a atividade definida, outras brincavam livremente pelos diversos espaços da sala. Nesses momentos as crianças possuíam total poder de decisão sobre o que queriam fazer, onde fazer e com quem fazer, tendo a possibilidade de se sentirem “um senhor todo-poderoso e um ser autossuficiente” (Silva e Sarmiento, 2017 in Sarmiento, Ferreira & Madeira, p. 41). Importa referir que, esporadicamente, quando as crianças revelavam essa vontade, a educadora não realizava a atividade prevista, dando tempo de brincadeira livre às crianças. Adicionalmente, se o estado de tempo fosse favorável a educadora permitia que as brincadeiras fossem realizadas no recreio.

No que diz respeito às necessidades básicas da criança (higiene, alimentação e repouso) os momentos dedicados à sua satisfação estavam, igualmente, incluídos na rotina. Apesar de estarem pré-definidas as horas para esses momentos, estes ocorriam sempre que a criança manifestasse essa necessidade.

A rotina contemplava, igualmente, as atividades extracurriculares que decorriam durante a semana e que as crianças já eram capazes de prever e identificar o dia em que ocorriam⁷, nomeadamente: a ginástica que acontecia às segundas-feiras para cinco crianças do grupo e às quartas-feiras para doze crianças do grupo; o ballet que era às

⁷ “A MC pergunta-me que dia é, digo-lhe que é dia 19 de novembro, terça-feira, ela diz que hoje é dia de música.” (Nota de campo de campo nº 218, 19 de novembro).

terças-feiras de manhãs para apenas duas crianças do grupo; o ténis que acontecia às terças-feiras para cinco crianças do grupo e às quintas-feiras para apenas uma criança do grupo e a música que era às terças-feiras para cinco crianças do grupo; e às quintas-feiras para doze crianças do grupo. A ginástica e a música sucediam em dois turnos: um das 16h às 16h45 e outro das 16h45 às 17h30. O ballet era das 10h às 10h45 e o ténis das 16h às 16h45.

Importa referir que além de adaptar, sempre que necessário, a rotina às crianças, a educadora dava prioridade ao desenrolar natural do ritmo das crianças, não apressando a realização de atividades⁸.

2.5. Caracterização das famílias⁹

Uma criança, antes de ser influenciada pelo contexto de educação de infância em que está inserida, é, em primeiro lugar, influenciada pelo meio familiar em que vive (Silva et al., 2016). Os pais são os primeiros educadores que influenciam o desenvolvimento da criança, sendo de extrema importância a “complementaridade dos papéis dos pais na aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Lilian Katz, 1983 citado por Fuertes et al., 2018, p. 51).

O educador deve complementar a ação educativa da família (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, p. 670), sendo fundamental que tenha o cuidado de estabelecer uma relação próxima, reconhecendo a sua influência e importância para as crianças. Para o estabelecimento de uma relação proximal, o educador deve começar por conhecer as famílias e trabalhar em conjunto, a fim de proporcionar experiências adequadas a cada criança.

A referência à família, não quer, exclusivamente, referir-se aos pais, pois é necessário ter em conta que há redes de sociabilidade familiar alargada que intervêm na rotina diária das crianças, tais como os avós, os tios, os primos, entre outros, tornando-se essencial que sejam, igualmente, estabelecidas relações de partilha e confiança com essas redes (Ferreira, 2004).

⁸ “A MC estava a terminar o trabalho da manhã, perguntei-lhe se já estava pronta para colar o cabelo e ela disse que ainda não, ainda tinha de terminar, no entanto, o trabalho dela já tinha muitos elementos desenhados. (...) ela disse que sim e que só faltava fazer igual do outro lado para terminar, então a educadora deixou-a terminar, ficando à espera que ela estivesse satisfeita com o seu trabalho.” (Excerto da nota de campo nº 155, 06 de novembro)

⁹ Dados cedidos pela educadora cooperante e consultados nas fichas de inscrição (cf. Anexo D)

Com base nos traços estruturantes dos contextos familiares (cf. Anexo D) verificou-se que o agregado familiar das crianças variava entre dois e nove elementos, sendo a maioria composta por quatro elementos. Das dezoito crianças que compunham o grupo, treze crianças tinham irmãos, sendo que a maioria (7) possuía apenas um. Do mesmo modo, apenas três crianças têm irmãos mais novos, oito têm irmãos mais velhos e apenas uma criança tem irmãos mais velhos e mais novos. Existem seis famílias que apresentam uma estrutura monoparental, onze uma estrutura nuclear e apenas uma família apresenta uma estrutura alargada. No que diz respeito ao grau de escolaridade dos progenitores este varia entre o 7º ano do ensino básico e o Mestrado, sendo que a grande maioria possui a licenciatura, nomeadamente, oito mães e cinco pais.

Habitualmente, as crianças são entregues e levadas do JI pelo pai e/ou pela mãe, sendo o mais frequente ser a mãe. No entanto, existem algumas crianças que, esporadicamente, são trazidas e/ou levadas pelos outros elementos das suas redes de sociabilidade alargada.

Uma relação positiva com as famílias “cria uma harmonização e complementaridade entre os dois contextos de vida da criança” (Fuentes, 2010, p. 9) e permitirá ao educador conhecer melhor cada criança que compõe o seu grupo e assim compreender determinados comportamentos e/ou atitudes (Ferreira, 2004). Deste modo, a educadora, no início do ano letivo, lança o convite às famílias para que, durante o ano, venham à sala dinamizar atividades ou partilhar algum conhecimento com as crianças, sendo este o único convite feito durante o ano letivo. Segundo a educadora, a participação das famílias no quotidiano do JI não é frequente, sendo, sobretudo, através da partilha de materiais, quando são solicitados. Além desta participação, ao longo do ano as famílias são convidadas a participar nos dias de festa, existindo nestes momentos uma maior aderência por parte das famílias.

A educadora, em conversa informal, referiu que a comunicação dos recados às famílias é realizada maioritariamente através da colocação de papéis no envelope que cada criança tem na parede do edifício nº2, tornando-se escassos os momentos de comunicação entre as famílias e a equipa educativa. No entanto, sempre que solicitado pelas famílias ou sempre que necessário, a educadora comunica com estas pessoalmente e telefonicamente. Outro ponto focado pela educadora é que embora exista um dia e horário de atendimento, se necessário disponibiliza-se a atender as famílias noutra dia ou noutra horário, conforme combinado previamente.

Durante o ano letivo, apenas é realizada uma reunião com as famílias, que ocorre sempre no início do ano. Esta reunião é realizada com as famílias de todas as salas ao mesmo tempo, na qual são comunicados os objetivos e o trabalho que irá ser realizado nesse ano, tendo as famílias oportunidade de exprimirem as suas opiniões e de participarem em algumas decisões.

No quotidiano, existiram momentos de conversa e partilha de preocupações com a educadora sobre a dificuldade em comunicar com as famílias e de as envolver no processo educativo.

Com base nos fatores até aqui evidenciados, tive o cuidado de, durante a PPS II, criar uma relação de confiança com todas as famílias, mostrando-me disponível para as ajudar e informando-as da minha intervenção (cf. Anexo E).

2.6. Caracterização do grupo de crianças¹⁰

A caracterização de um grupo permite identificar as características e as necessidades de cada criança que o compõe. Cada criança é um ser único, possuindo características, necessidades e interesses próprios, sendo fundamental que o educador as compreenda, as aceite e se adapte a elas, adequando e planificando a sua intervenção pedagógica com base nas necessidades e características do grupo (Silva et al., 2016), garantindo que responde às idiossincrasias de cada criança (Filgueira, 2010).

O grupo era composto por dezoito crianças, oito meninos e dez meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, a maioria delas habitando em localidades próximas do estabelecimento.

Relativamente ao percurso institucional, apenas sete crianças do grupo estavam pela primeira vez neste JI, sendo que todas as outras já pertenciam ao grupo desde o ano passado (cf. Anexo F). As crianças que já frequentavam o contexto socioeducativo possuíam maior conhecimento acerca desse contexto e respetivas regras, tendo a capacidade de apoiar as outras crianças, nomeadamente, nos momentos de prever e antecipar as rotinas e tradições.

Existem oito crianças do grupo que, normalmente, chegavam ao JI antes das 9h00, sendo que as restantes davam entrada entre as 9h00 e as 9h45, estando quase todas presentes no momento em que se iniciavam as atividades da manhã.

¹⁰ Dados retirados do PS (2019/2020), de dados cedidos pela educadora cooperante (cf. Anexo F) e através da observação do grupo.

Importa referir que houve uma das crianças que entre os meses de dezembro e fevereiro se ausentou do estabelecimento, pois encontrava-se fora do país.

Ao longo da PPS II adotei a postura de observadora participante, com o intuito de identificar e compreender as características das crianças (Tomás, 2011).

O grupo de crianças com o qual tive a oportunidade de trabalhar caracterizava-se por ser heterogéneo ao nível da idade, o que se traduzia num grupo constituído por crianças em diferentes fases de desenvolvimento. A relação com crianças mais experientes permitirá às mais novas que ultrapassem desafios e tarefas que sozinhas não conseguiriam (Vygotsky, citado por Nunes, 2017). No quotidiano era observável a entreajuda entre as crianças, existindo uma preocupação constante das mais velhas em ajudar¹¹ e estar com as mais novas.

Segundo o PS (2019/2020), este grupo de crianças caracterizava-se por já possuir as regras de funcionamento interiorizadas, sendo capazes de as respeitar. A maioria das crianças deste grupo era capaz de esperar pela sua vez¹², evidenciando recetividade e interesse pelas atividades propostas. É um grupo que revelava que “nas suas brincadeiras preferem a companhia do seu próprio sexo” (PS, 2019/2020, p. 4). Nas brincadeiras era também possível observar explorações dos diversos materiais que tinham à sua disposição e a atribuição de diferentes significados¹³.

Na descrição mais particular de cada criança verificava-se que uma das crianças do grupo se revelava bastante tímida, tanto com os adultos como com os seus pares, manifestando uma grande dificuldade em expressar-se¹⁴. Ao nível cognitivo importa também referir uma criança que demonstrava alguma dificuldade em manter-se concentrada nas diferentes tarefas¹⁵. Numa conversa informal com a educadora foi possível apurar que uma das crianças do grupo estava a ser acompanhada por uma terapeuta da fala, outras duas por uma psicóloga, sendo que numa delas existiam

¹²“(…) coloca sempre o dedo no ar para responder (…)” (Excerto da nota de campo nº 221, 19 de novembro).

¹³ “A S finge que é doutora (...), utilizando ferramentas da área da garagem para representar os instrumentos médicos.” (Excerto da nota de campo nº 252, 21 de novembro)

¹⁴ “A MV não saía de ao pé de mim, estando sempre a tentar sentar-se ao meu colo. Fui várias vezes perguntando o que ela queria, inclusive perguntando se ela queria colo, mas nunca me respondia (…)” (Nota de campo nº 193, 14 de novembro); “(…) A MV comunica muito baixinho (…)” (Excerto da nota de campo nº 200, 14 de novembro)

¹⁵ “(…) contando tudo o que estava a desenhar, pouco tempo depois já tinha dispersado e dizia que já não queria mais pintar que queria ir brincar com os legos.” (Excerto da nota de campo nº 250, 21 de novembro)

algumas suspeitas de perturbações do espectro de autismo, embora ainda sem qualquer relatório oficial.

A principal dificuldade identificada no grupo diz respeito à dificuldade de trabalhar com o outro e de aceitar opiniões dos diferentes pares. Independentemente destas particularidades, é um grupo que revela elevada autonomia, realizando as diversas tarefas diárias sozinhos e envolvendo-se nos momentos de tomadas de decisões que eram proporcionados.

Habitualmente, apenas sete crianças ainda faziam a sesta, até às 15h30. No entanto, sempre que alguma outra criança revelava necessidade dormia igualmente a sesta naquele dia. Importa referir que duas das crianças mais novas, com três anos, não faziam a sesta: uma porque saía da instituição cedo e fazia a sesta em casa, e a outra porque não demonstrava necessidade de o fazer.

Frequentemente, as crianças traziam brinquedos de casa, mostrando-se entusiasmadas quando existia oportunidade de os mostrarem, no entanto, revelava alguma dificuldade em partilharem com os outros nos momentos de brincadeira.

Apesar de ser um grupo que gosta de participar em diversas atividades, também revela uma grande necessidade de tempo de exploração e/ou brincadeira livre, tal como é referido no PS (2019/2020), sendo que na sala gostavam, sobretudo, de fazer construções com os legos¹⁶, de fazer trabalhos de expressão plástica¹⁷, jogos de mesa, brincar ao faz-de-conta, ouvir histórias e músicas¹⁸ e cantar¹⁹.

De um modo geral, trata-se de um grupo que estabelece uma relação afetiva com os seus pares e com a equipa educativa, revelando interesse em brincar com o outro e manifestando uma curiosidade inata, colocando questões sobre o que as rodeia e gostando de estar sempre a aprender, sobretudo, acerca de aspetos relacionados com o seu quotidiano. Algumas crianças já revelavam preferência em brincar com

¹⁶ “Ao chegarmos à sala, a educadora questiona as crianças se querem ir brincar com os legos, (...) todas respondem que sim mostrando-se entusiasmadas. No fim, nenhuma queria arrumar, queriam continuar as suas construções.” (Excerto da nota de campo nº 207, 18 de novembro)

¹⁷ “O LR e a ML pedem para fazer um desenho, (...)” (Excerto da nota de campo nº 227, 19 de novembro); “A MC pede para fazer um desenho (...)” (Excerto da nota de campo nº 230, 19 de novembro)

¹⁸ “O LR diz que foi muito divertido ouvir tantas músicas, tentando contar, utilizando os dedos, quantas ouviram durante a manhã e quantas dançaram.” (Excerto da nota de campo nº 224, 19 de novembro)

¹⁹ “(...) a MI também quis cantar para o grupo, começando assim um momento em que as crianças que quiseram cantaram para as outras e todas ouviam com atenção e aplaudiam.” (Excerto da nota de campo nº 185, 13 de novembro)

determinadas crianças²⁰, embora fosse comum observar que brincavam com diferentes pares (até de outras salas) em diversos momentos.

No início da PPS II, alguns membros do grupo viam-me como um elemento estranho, enquanto que outros tiveram a curiosidade de me conhecer e afeiçoar-se a mim. Após algum tempo e depois de terem oportunidade de me conhecer, todas as crianças passaram a procurar-me tanto para ajudar na resolução de conflitos, como para os reconfortar nalgum momento, ou até mesmo para partilharem conquistas e realizarem brincadeiras.

A educação de infância consiste num processo contínuo com o objetivo de conhecer e compreender a evolução das crianças ao longo do tempo (Gullo, 1994 citado por Parente, 2004). A avaliação permite refletir “sobre o processo educativo abrangendo vários aspetos: objetos, funções, metodologia e aplicações” (Rosales, 1990; 31 citado por Cardona, 2007, p. 10).

A educadora cooperante realizava uma avaliação contínua das crianças, através de uma observação constante que lhe permitia adaptar a sua intervenção pedagógica diariamente. No início do ano e após uma observação atenta, a educadora define o Plano de Desenvolvimento Individual de cada criança que é apresentado às famílias. Durante o ano letivo são realizadas duas avaliações semestrais mais concretas e detalhadas através de um registo para o efeito. O primeiro semestre de avaliação decorre entre os meses de setembro e janeiro e o segundo entre os meses de janeiro e junho, sendo os respetivos relatórios entregues às famílias.

²⁰ “Enquanto faziam plasticina, o LR estava sempre preocupado em garantir que a ML tinha os materiais necessários para poder fazer as suas construções, pedindo às outras crianças sempre que via que ela precisava de mais.” (Excerto da nota de campo nº 239, 20 de novembro).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação pedagógica e avaliação

Com base no ponto anterior, seguidamente, serão definidas e apresentadas as minhas intenções pedagógicas para com o grupo, as respetivas famílias e para com a equipa educativa da sala, com o intuito de garantir uma ação educativa de qualidade. As intenções definidas têm como objetivo responder às necessidades e interesses de cada um dos intervenientes.

Posteriormente, será evidenciado como as intenções foram colocadas em prática com o intuito de compreender se as intenções, previamente definidas, foram concretizadas, avaliando os seus efeitos sob os intervenientes. A intervenção teve por base os princípios éticos e deontológicos apresentados no roteiro ético (cf. Anexo G)

3.1.1. Com as crianças

Na sequência de um crescente conhecimento do grupo e das suas características individuais, bem como dos objetivos da equipa educativa, defini como intencionalidades pedagógicas para com o grupo de crianças: (i) criar uma relação de confiança e afetividade com as crianças; (ii) promover a comunicação e a troca de ideias; (iii) incentivar o trabalho em equipa e o respeito pelo outro; (iv) e desenvolver um trabalho inclusivo, contemplando e respeitando a individualidade de cada criança.

Para a **criação de uma relação de confiança e afetividade com as crianças**, é fundamental apoiá-las nas suas dificuldades e encorajá-las a explorar sozinhas, encontrar soluções para os seus problemas, dar-lhes oportunidade de descobrirem as suas potencialidades e transmitir-lhes confiança para ultrapassar as suas fragilidades, ajudando-as sempre que necessário (Cole & Cole, 2004).

Numa primeira fase, procurei conquistar a confiança das crianças construindo uma relação baseada numa afetividade positiva e numa base segura, na qual as crianças se sentissem confortáveis e seguras para receber a minha ajuda na satisfação das suas necessidades, bem como na ultrapassagem de obstáculos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e harmonioso. Deste modo, e com o intuito de conquistar a confiança das crianças, procurei envolver-me nos seus momentos de brincadeiras, tendo o cuidado de questioná-las se poderia participar. Adicionalmente, nos momentos em que as crianças revelavam alguma dificuldade e/ou fragilidade, procurei ajudá-las, mas nunca sem o seu consentimento. Além disto tentei ser carinhosa com as crianças, mostrando-me sempre disponível para as ouvir e dar atenção.

Para avaliar a intenção, procurei refletir sob a minha relação com as crianças, apercebendo-me que, ao longo da PPS II, esta relação se foi alterando. Na verdade, as crianças que, inicialmente, desconfiavam um pouco de mim, retraindo-se, quer na comunicação quer na própria relação, gradualmente, passaram a considerar-me como membro integrante da equipa educativa. Com a utilização das estratégias apresentadas, tornou-se perceptível que as crianças passaram a procurar-me para as ajudar em diversos momentos, sobretudo, na resolução de conflitos ou na partilha de conquistas pessoais. Creio que me tornei numa figura de confiança, proteção, e de referência afetiva (alguém a quem poderiam recorrer)²¹. As crianças compreenderam, com o passar do tempo e com as experiências partilhadas, a minha intenção de as ajudar, acompanhar, acarinhar, proporcionando-lhes momentos de novas aprendizagens.

Para a intenção de **promover a comunicação e a troca de ideias**, pretendia que as crianças adquirissem formas novas e mais elaboradas de se exprimirem e de apropriarem de novos vocábulos. Com base no pressuposto de que a linguagem possui mais funções para além da comunicação, nomeadamente, o de servir de base para a estruturação do pensamento (Castro, 2001), procurei criar e promover um ambiente propício ao desenvolvimento de uma linguagem que se tornasse o fio condutor para a criação de relações sociais e afetivas e onde fosse possível a aprendizagem entre as crianças e o adulto (Folque, 2014).

Para o efeito, procurei estar sempre disponível para escutar as crianças, colocando-me, fisicamente, ao seu nível e ouvindo-as e observando a sua linguagem não verbal, pois, por vezes as palavras e/ou frases reproduzidas não eram perceptíveis ou tornavam-se confusas. O principal objetivo passou por nunca deixar a criança sem resposta, para que esta não se sentisse frustrada por não estar a ser compreendida. É fundamental criar momentos em que as crianças possam comunicar (Sim-Sim et al., 2008), assim houve o cuidado de promover e motivar no quotidiano momentos de diálogo, de partilha e de troca de ideias e de saberes, entre todos os intervenientes presentes na sala, Tendo em consideração o pressuposto de que as crianças tendem a imitar os comportamentos dos seus modelos, neste caso, os adultos presentes na sala, preocupei-me em utilizar, sempre, uma linguagem simples e correta para com as crianças, a fim de lhes transmitir algumas regras linguísticas. Adicionalmente, tive o

²¹ “A S vem a correr ter comigo, abraçando-me e dizendo que quer a mãe (...)” (Excerto da nota de campo nº 465, 10 de janeiro)

cuidado de justificar as minhas decisões, respostas e sentimentos perante as crianças, com o intuito de as levar a compreender o mundo que as rodeia e incentivá-las a expressar os seus sentimentos e pensamentos através da linguagem. Por último, utilizei um vocabulário diversificado de forma a ampliar o campo lexical das crianças.

Para avaliar a supracitada intenção, procurei compreender de que forma a linguagem era utilizada pelas crianças, averiguando a frequência com que a usavam para se exprimirem. As crianças, no quotidiano, foram revelando uma maior utilização da linguagem, comunicando as suas ideias e opiniões²², reproduzindo frases mais complexas e menos confusas e demonstrando uma maior facilidade em comunicar. A título de exemplo, importa salientar a evolução de uma das crianças, que, inicialmente, apenas utilizava como forma de comunicação a linguagem não verbal, mas que com o tempo foi revelando alguma aquisição de vocabulário reproduzindo algumas das palavras ditas pelo adulto e demonstrando um maior à vontade para comunicar e expressar-se²³.

Através da intenção **“incentivar o trabalho em equipa e o respeito pelo outro”** propunha-me transmitir às crianças a importância do trabalho cooperativo, pois este é um elemento fulcral para o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes aprender a respeitar o outro, melhorar a sua capacidade de adaptação às situações (Niza, 2012) e desenvolver os valores de distinção do certo e do errado (Folque, 2014), ou seja, facilita a aquisição de comportamentos positivos que favorecem o seu desenvolvimento.

Habitualmente, algumas crianças revelavam dificuldade em trabalhar, em conjunto, com os seus pares e em partilhar materiais²⁴. De modo a colmatar esta dificuldade e transmitir às crianças a importância da partilha e de trabalhar em conjunto com o outro tornei-me um elemento facilitador, impulsionador e estimulador do trabalho

²² “Assim que entram na sala, pergunto às crianças o que querem fazer, o LH e o P dizem que querem brincar com os legos e vão buscá-los e o H pergunta se pode ver a sua revista de brinquedos com o LR e com o V. Os três ficam a ver os brinquedos e a dizer quais é que querem para o Natal e quais é que já têm. Durante a conversa o H refere que a MI já foi a casa dele e brincou com alguns daqueles brinquedos, o LR vem ter comigo triste dizendo que gostava que os amigos também fossem à casa dele (...)” (Excerto da nota de campo nº 363, 10 de dezembro)

²³ “(...) A ML pediu-lhe um lego e ela respondeu que não, que agora é ela que vai brincar. Foi a primeira vez que vi a MV a brincar com os legos e a responder a outra criança.” (Excerto da nota de campo nº 364, 10 de dezembro)

²⁴ “(...) O LR estava a ver um livro, mas depois disse que não queria mais e que ia buscar outro. Ao largar o livro, o P pegou nele, o LR começa a chorar dizendo que o livro é dele, tento explicar-lhe que ele já tinha largado o livro e que agora era a vez do P de ver o livro, mas ele fica zangado virando-me costas e colocando-se debaixo da mesa (...)” (Excerto da nota de campo nº 352, 05 de dezembro).

em equipa e do ato de partilhar, criando e proporcionando oportunidades e momentos de cooperação, de atividades em grande e pequenos grupos; momentos de partilha de materiais, de experiências e opiniões; momentos diálogo e de tomadas de decisão em conjunto e a valorização de atitudes corretas durante o desenvolvimento de tarefas com os seus pares.

De modo a avaliar esta intenção, fui observando os comportamentos e atitudes das crianças quando estavam a trabalhar com o outro, tentando identificar se eram capazes de respeitar a opinião alheia e de trabalharem em conjunto para o resultado final, houve, igualmente, o cuidado de averiguar se em momentos de diálogo ou partilha, as crianças esperavam pela sua vez ou se falavam ao mesmo tempo que outras. Deste modo, foi possível verificar que, no geral, as crianças começaram a revelar um espírito de entreaajuda, prescindindo cada vez mais da intervenção do adulto como moderador²⁵.

A intenção de **desenvolver um trabalho inclusivo, contemplando e respeitando a individualidade de cada criança** surgiu através das observações e conhecimento gradual do grupo, onde me apercebi das diferenças existentes entre as crianças e da importância de desenvolver uma prática pedagógica onde todas se sentissem incluídas e onde todas tivessem oportunidade de desenvolver e aprender ao seu ritmo. Face à diversidade e individualidade das crianças, é fulcral que as práticas pedagógicas contemplem todas essas características (Carneiro, 2012). É igualmente importante que as crianças participem em diferentes propostas, mas que também possam definir como querem participar e quando querem participar, sendo fundamental dar-lhes voz ativa (Oliveira-Formosinho, 2012), oportunidades de participação e de tomada de decisão bem como ouvi-las (Hohman & Weikart, 2011).

No quotidiano procurei desenvolver atividades que dessem resposta aos interesses e características das crianças e que lhes permitisse trabalhar ao seu ritmo, incluindo estratégias para que todas pudessem participar e ultrapassar as suas dificuldades. Adicionalmente, procurei adaptar o meu comportamento e discurso a cada criança, ouvindo-as sempre e incluindo as suas propostas na minha ação pedagógica.

Para avaliar a referida intenção procurei observar e compreender as reações das crianças durante a minha intervenção, verificando se estava a ser adequada,

²⁵ “A ML e o FS pedem-me para ver imagens do hipopótamo para ver algumas das suas características, conversando e trocando ideias um com o outro do que faltava fazer e comparando o que pensavam saber sobre ele e como ele realmente é (...)” (Excerto da nota de campo nº 386, 11 de dezembro).

procurando compreender as alterações necessárias para que todas pudessem participar e se sentissem bem. Adicionalmente, através de observações, procurei compreender se o nível de participação e envolvimento das crianças se foi intensificando, confirmando que as crianças foram revelando cada vez mais vontade em participar²⁶ e partilhar as suas ideias. Foi notório que quando as crianças têm oportunidade de decidir e se sentem ouvidas envolvem-se mais na realização das atividades. No fim, tornou-se evidente que o meu conhecimento e relacionamento com o grupo, permitiu que as crianças se sentissem bem com a minha intervenção, encarando-me como alguém a quem poderiam recorrer sempre que necessitavam.

3.1.2. Com as famílias

Relativamente às famílias as minhas intenções centraram-se em: (i) promover o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido com as crianças; (ii) e criar uma relação de confiança com as famílias.

A primeira intenção- **promoção do envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido com as crianças**- destinava-se a envolvê-las no processo educativo e incentivar a sua participação ativa no quotidiano das crianças no JI e de acompanharem o trabalho que é desenvolvido com estas. Deste modo, as famílias envolver-se-iam e poderiam dar continuidade em casa ao trabalho que é desenvolvido no JI, bem como utilizar estratégias semelhantes, promovendo, assim, uma ligação entre os dois contextos de vida da criança, visto que “ambos são coeducadores” (Silva et al., 2016, p. 28).

Em Portugal, a participação das famílias no quotidiano dos contextos educativos é maioritariamente passiva (Assis & Tadeu, 2017), de modo a contrariar este hábito, procurei informar as famílias acerca das minhas intervenções, colocando os trabalhos desenvolvidos com as crianças no placard à porta da sala e convidando-as a contribuir e envolver-se em algumas das atividades desenvolvidas.

Para avaliar a supracitada intenção, fui observando o envolvimento das famílias e a motivação das crianças por verem as famílias a participar no seu quotidiano. Os resultados foram positivos, apesar de nem todas as famílias terem aderido às propostas houve, algumas que foram trazendo materiais diversos e informação que ajudava no

²⁶ “(...) o P, a E, o LR e a MI estão sempre a colocar o dedo no ar e a dizer que têm mais coisas para dizer para o projeto.” (Excerto da nota de campo nº 266, 25 de novembro)

desenvolvimento das atividades, materiais e partilhando algumas ideias/sugestões bem como dando feedback de todo o seu envolvimento no processo, algo que não acontecia regularmente. Por sua vez, as crianças revelaram vontade e entusiasmo em partilhar e mostrar constantemente o que iam aprendendo e realizando com os contributos das famílias²⁷. Algumas famílias foram questionando o que poderiam trazer ou fazer para ajudar no desenvolvimento das atividades, revelando o seu entusiasmo pelo envolvimento.

A criação de uma relação de confiança com as famílias tinha como objetivo que estas me considerassem como uma profissional disposta a colaborar com elas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) que pretendia dar uma educação de qualidade às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

Para colocar em prática esta intenção, no início do desenvolvimento da PPS II, apresentei-me às famílias através de uma carta de apresentação (cf. Anexo E), especificando quem era, o meu objetivo e o tempo de duração da PPS II. No quotidiano, fui transmitindo recados às famílias e mostrando-me disponível para esclarecer dúvidas e conversar sobre o desenvolvimento e conquistas das crianças.

Na realização da avaliação, procurei refletir sobre a minha relação com as famílias, tendo-me apercebido que estas foram confiando em mim para transmitir recados importantes, revelando considerarem-me como um membro integrante da equipa educativa²⁸, solicitando-me opinião acerca de determinados comportamentos, pedindo ajuda na resolução de algum problema ou questionando como a criança tinha passado o dia no JI.

3.1.3. Com a equipa educativa

A intenção definida para com a equipa educativa foi **criar uma relação de cooperação, respeito e partilha**, com o intuito de me integrar harmoniosamente na equipa com a qual iria trabalhar durante o desenvolvimento da PPS II. O trabalho

²⁷ “(...) Após a comunicação do projeto, o LR e o P perguntam-me quando faremos outra apresentação do projeto, pergunto-lhes se queriam apresentar a mais alguém e eles referem que gostavam de mostrar o que fizeram às famílias. (...)” (Excerto da nota de campo nº 498, 16 de janeiro)

²⁸ “A avó da ML, que costuma ir poucas vezes ao jardim de infância, pediu-me para dar o recado à educadora que ela hoje não tinha passado muito bem a noite, pois tinha tido muita tosse, pedindo-me para ficar atenta e ver se melhorava ou se continuava com muita tosse. Pude perceber que as famílias já me veem como um membro integrante da equipa educativa e que confiam em mim.” (Nota de campo nº 413, 18 de dezembro)

cooperativo, em equipa, implica envolver todos os intervenientes nas decisões da vida do grupo, trabalhando em conjunto para alcançar a mesma finalidade (Folque, 2014). Assim, a comunicação assume um papel fulcral, pois é através da sua utilização que se torna possível partilhar informação, o que beneficia o grupo de crianças.

Deste modo, tive o cuidado de manter uma constante e aberta comunicação com a equipa, partilhando o que iria realizar no quotidiano, solicitando a sua opinião e sugestões. As suas ideias permitiram-me compreender a sua forma de trabalho e tornaram-se aprendizagens para o meu futuro, ficando a conhecer novos métodos. Para que todas estivéssemos em sintonia, procurei refletir sobre formas de contribuir para o trabalho de equipa e de desenvolver uma prática de qualidade.

Na avaliação da intenção descrita, tentei averiguar se a equipa me considerava como um membro integrante e se as minhas opiniões e intenções eram tidas em conta. As observações e notas retiradas permitiram-me compreender o ambiente de cooperação e partilha que foi criado, bem como verificar que todos os intervenientes me consideravam como um membro da equipa educativa²⁹.

3.2. Processo de intervenção da PPS II

Durante o desenvolvimento da PPS II, procurei observar de forma reflexiva e atenta quer o grupo de crianças, quer a equipa educativa, no que diz respeito à sua prática pedagógica a fim de me apropriar dos seus métodos de trabalho e poder garantir uma intervenção pedagógica de qualidade.

Autores como Estrela (1994) defendem que o primeiro passo para um educador intervir de forma fundamentada é observar. A observação é considerada “uma estratégia privilegiada da formação inicial dos docentes.” (p. 57), consistindo num instrumento fundamental para a recolha de dados (Tomás, 2011). A observação pode ocorrer de diversas formas, sendo que a observação predominante durante a PPS II foi a observação participante; “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31). Assim, foi-me possível identificar os interesses, necessidades e características de cada criança, tornando-se possível “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre atores, etc.” (Tomás, 2011, p. 148-149). No quotidiano,

²⁹ “(...) hoje a educadora veio conversar comigo para tentarmos encontrar estratégias para ajudar a B a incluir-se nas tarefas e atividades da sala.” (Excerto da nota de campo nº 448, 08 de janeiro)

realizei notas de campo diárias nas quais registei momentos que considerei relevantes, que, posteriormente, foram analisados e que serviram de base para a reflexão e compreensão de toda a minha intervenção (cf. Anexo A, ponto 1).

Após uma primeira análise desses registos, estruturei o meu plano de ação, definindo intenções e estratégias que dessem resposta às necessidades de cada criança do grupo. Na planificação, apesar das antecipações realizadas, foram também valorizadas as “oportunidades de aprendizagem não previstas” (Silva et al., 2016, p. 15).

Na planificação foram considerados aspetos como: a organização do tempo, os materiais disponíveis e a individualidade de cada criança. Deste modo, foram realizadas planificações semanais e diárias, sendo que cada uma das planificações diárias contemplou aspetos como: a organização do espaço, do grupo e dos materiais, os recursos necessários, o tempo estipulado para cada atividade, a proposta educativa, as estratégias/procedimentos, a intencionalidade educativa (na ótica da criança), indicadores de avaliação e a avaliação/reflexão da atividade (cf. Anexo A, ponto 3). De referir que todas as planificações foram previamente analisadas pela educadora e foram coordenadas com os momentos planeados por esta.

Nas planificações foram incluídos os diferentes níveis de desenvolvimento, bem como os intervenientes do quotidiano das crianças tais como a equipa educativa do JI, a comunidade e as famílias. Importa mencionar que existiu um foco sobre as áreas em que as crianças revelaram maior interesse e/ou fragilidade, de forma a dar resposta às suas necessidades e interesses.

Seguindo o plano de ação delineado, defini utilizar os recursos do contexto socioeducativo, procurando realizar atividades na sala, no exterior e em diferentes espaços da instituição, de forma a permitir-lhes o contacto com diferentes contextos e materiais, no entanto, devido a situações imprevistas, nem sempre foi possível seguir o plano, existindo, quando necessário uma adaptação. Contudo, apenas implementei as minhas planificações quando a rotina já definida para o grupo o permitisse ou em momentos desejados pelas crianças.

No que diz respeito à organização do grupo, fui alternando entre atividades de grande grupo, de pequeno grupo e individuais, com a intenção de proporcionar momentos em que as crianças aprendessem a estar em grupo, a respeitar o outro e a saber esperar pela sua vez, mas também momentos de atenção exclusiva com cada criança, visto que é importante a existência de interações individuais, pois nesses momentos será possível contruir uma relação com cada uma (Dias, 2012).

Na planificação do tempo das atividades, tive em consideração o tempo de atenção e concentração das crianças, não planificando mais tempo do que elas capazes de se manter envolvidas nas atividades. Contudo, houve momentos em que esse tempo foi prolongado ou reduzido, conforme as crianças se envolvessem mais ou menos na atividade proposta.

Adicionalmente, proporcionei momentos de brincadeira e exploração livre em espaços no interior e no exterior, nos quais procurei envolver-me com o intuito de conhecer e criar uma relação com as crianças. Durante as brincadeiras, incentivei-as e desafiei-as a evoluir, questionando-as e estimulando-as a refletirem sem respostas limitadas. Tendo como premissa valorizar as crianças, ouvi-as, dando-lhes tempo para se expressarem, exporem as suas dúvidas e partilharem os seus conhecimentos e conquistas, mostrando-me sempre disponível para as ajudar nas suas dificuldades e na resolução de conflitos, reconhecendo as suas atitudes positivas e incentivando-as a melhorarem. No quotidiano, procurei motivá-las de modo a promover o desenvolvimento da autonomia, criando momentos para o efeito.

Para cativar a atenção e promover a concentração das crianças, procurei utilizar diferentes tons de voz e ser expressiva, de acordo com as várias situações, tendo tido a preocupação de envolver as crianças em todo o processo educativo, adaptando as estratégias às suas necessidades sempre que necessário.

O processo de avaliação permite identificar situações que devem ser alteradas, contribuindo para melhorar o “processo educativo e implementar práticas consistentes” (Parente, s.d., p. 38). Deste modo, procurei realizar uma avaliação/reflexão de todas as atividades dinamizadas (cf. Anexo A, ponto 3) a fim de compreender o envolvimento do grupo durante as atividades propostas, verificando, no final, quais as atividades que foram bem-sucedidas, quais é que foram modificadas e o que poderia ter sido melhorado. No quotidiano, tive, assim, a possibilidade de avaliar as evoluções do grupo e identificar as suas alterações e evoluções durante a PPS II. Adicionalmente, a fim de verificar se a minha prática estava a corresponder aos interesses e necessidades das crianças, fui realizando uma autoavaliação para poder concluir o que poderia ser melhorado e/ou alterado, autorregulando a minha intervenção e ação pedagógica.

Por último, criei um portfólio (cf. Anexo H) para avaliar uma criança, no qual incluí e descrevi as suas aprendizagens e evolução nos diferentes domínios que tive a possibilidade de acompanhar durante o decorrer da PPS II.

4. AS CONCEÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação da problemática

Durante o desenvolvimento das Práticas Profissionais Supervisionadas concretizadas, primeiramente, na valência de creche e, posteriormente, na valência de JI, foram realizadas inúmeras observações sobre os diferentes intervenientes dos dois contextos, sendo que existiram momentos em que pude constatar as dificuldades ou ausência de comunicação entre as famílias e a equipa educativa. A título de exemplo, reparei que ao nível da creche existia uma chegada tardia das crianças o que impedia uma conversa diária sobre a criança entre a família e a equipa educativa. Ao nível do JI observei que, em alguns períodos, as famílias revelavam falta de tempo para permanecerem no estabelecimento socioeducativo, deixando as crianças junto ao portão e não conseguindo, devido à escassez do tempo, entrar na instituição. Habitualmente, quando o grupo já se encontrava na sala, a equipa educativa demonstrava dificuldades em receber/acolher a criança e/ou a sua família à porta, devido a estar atarefada a preparar as atividades para as crianças. Deste modo, nos dois contextos, existiam desencontros nos horários das famílias e das educadoras, fator que impedia uma conversa regular.

Consequentemente, na rotina quotidiana das duas valências, não existia uma participação ativa das famílias, tanto por iniciativa própria, como pela falta de disponibilidade dos membros da equipa educativa, o que resultava numa débil ligação entre os contextos educativos e as famílias.

As referidas observações estimularam-me a refletir sobre a opinião das famílias acerca da educação de infância e a sua motivação para colocar as crianças em estabelecimentos educativos. Neste sentido, surgiu na PPS I, realizada na valência de creche, o interesse acerca desta temática, sendo que durante a PPS II emergiu a curiosidade em compreender se as opiniões das famílias mudavam consoante o contexto em que as crianças estavam inseridas.

Tendo tido oportunidade de observar e conhecer diferentes realidades pude constatar que os contextos educativos divergem e que, tendo em consideração a visão acerca dos diferentes padrões de cada criança, são aplicadas as mais variadas metodologias de trabalho. Neste sentido, é responsabilidade das famílias escolher o contexto socioeducativo em que irá inserir a criança. Com base nestes aspetos, questioneimei-me de que forma as famílias fariam esta escolha, surgindo-me algumas questões, nomeadamente:

- Quais os critérios que as famílias definem para escolher um contexto socioeducativo para as crianças frequentarem?
- Na perspetiva das famílias, de que forma é que um contexto socioeducativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?
- Existem diferenças nas perspetivas das famílias com crianças inseridas em creche versus com crianças inseridas em JI?
- Os resultados são distintos quando os questionários são preenchidos por pais ou por mães?
- Os resultados são distintos consoante o género da criança?
- O que pensam as profissionais de educação sobre as escolhas e opiniões das famílias?

As respostas a estas questões enquadram-se no tema “As conceções das famílias sobre a educação de infância” com os seguintes objetivos: (i) compreender a motivação das famílias na escolha de um contexto socioeducativo, (ii) aferir o conceito de educação de infância de qualidade das famílias, (iii) e identificar a divergência de opiniões entre as famílias e as profissionais de educação.

Deste modo, procurei identificar os critérios de seleção na escolha de um estabelecimento educativo para as crianças frequentarem e, conseqüentemente, verificar se as opiniões das famílias estariam a ser incluídas e valorizadas nos contextos em questão. Primeiramente, procedi à recolha de dados, de forma a compreender a visão atual das famílias sobre a educação de infância, e, posteriormente, procurei identificar a existência de um ponto em comum entre os ideais das famílias e das profissionais da área, bem como as opiniões destas últimas acerca da visão das famílias.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Educação em creche

Ao longo dos anos verificou-se um aumento significativo nas estruturas que acolhem crianças dos 0 aos 3 anos (Assis & Fuertes, 2014), sendo que em 1996 a taxa de serviços para esta faixa etária era de 12.65% (Vasconcelos, Orey, Homem & Cabral, 2003, citado por Assis & Fuertes, 2014), subindo para os 23.5% em 2004 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007, citado por Assis & Fuertes, 2014). O Conselho Europeu de Barcelona (2002) definiu que em 2010 esta taxa deveria atingir os 33%, no

entanto, em Portugal, no ano de 2009, atingiu-se os 34.6% (Instituto da Segurança Social, 2005; Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007, citado por Assis & Fuertes, 2014). Já no final de 2016, a taxa atingida foi de 50,3% (Faria, 2018).

Estes aumentos têm como justificação o facto de o papel da mulher ter sofrido algumas alterações, ao longo do tempo, uma vez que a sociedade passou a reconhecê-la de forma diferente. Deste modo, foram dadas às mulheres mais oportunidades de realizarem uma carreira profissional, dispensando, conseqüentemente, tempo para ficarem em casa com as crianças. Além disto, o facto de a sociedade ter adquirido uma maior necessidade de trabalhar mais horas e durante mais anos, fez com que os familiares que, noutros tempos, ficavam em casa com as crianças deixassem de ter esse tempo. Todos estes aspetos contribuíram para o surgimento da necessidade de existir um local que prestasse cuidados às crianças, enquanto os seus responsáveis se encontram ausentes (Portaria nº 262/2011).

Devido a este aumento surgiu a necessidade de regular o funcionamento das creches, o que resultou na criação da lei a Portaria nº 262/2011. Neste documento são definidas as orientações para o tipo de atividades e serviços que devem ser prestados na creche, com o intuito de que todas sejam reguladas pelas mesmas leis e objetivos.

A creche aparece definida como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria nº 262/2011 – DR – 1ª série – nº 167).

Os objetivos para a educação pré-escolar estão definidos e contemplados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no entanto, não existem orientações curriculares para a educação em creche, sendo por isso, os seus objetivos definidos na portaria nº. 262/2011.

A ausência de orientações curriculares na creche pode ser vista como uma oportunidade de cada contexto socioeducativo criar “*their own identity, to innovate, and to plan according to their population*” (Assis & Tadeu, 2017, p. 81).

Tal como referido anteriormente, um dos principais fatores que originou o aumento da procura de creches foi a emancipação da mulher e o aumento da sua integração no mercado de trabalho (Almeida & Vieira, 2006, citado por Assis & Fuertes, 2014), conseqüentemente, existiu uma mudança na forma como a creche era vista e reconhecida socialmente.

Primeiramente, apenas se recorria à creche quando não existiam outros recursos, nomeadamente, quando a família ou uma ama não poderiam ficar a cuidar da criança, prestando-lhe, sobretudo, os cuidados primários (alimentação, repouso e higiene) (Silva, 1997, citado por Assis & Fuertes, 2014). Neste sentido, não se colocava a hipótese de que a creche poderia contribuir para o desenvolvimento integral da criança, sendo que na década de noventa, a creche era considerada como um local onde as crianças estavam mais propensas a apanhar doenças.

Atualmente, para que a creche tenha realmente um impacto positivo no desenvolvimento das crianças, privilegia-se que a sua qualidade atinja um nível de excelência (revisão em Fuertes, 2010, citado por Assis & Fuertes, 2014).

4.2.2. Educação em JI

Além da emancipação da mulher, ao longo dos anos tem-se vindo, igualmente, a verificar uma alteração significativa nas estruturas familiares, sendo que as tradicionais famílias alargadas foram substituídas, em grande parte, pelas famílias nucleares e monoparentais (Vasconcelos, 2000). Face a estas alterações surgiu a necessidade de “fazer da educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, comum a todas as crianças” (ME, 1998, citado por Vasconcelos, 2000, p. 97). A educação em JI passou a ser reconhecida com a sua devida importância e valor, o que originou a criação de infraestruturas que dessem resposta às necessidades das crianças e que contribuíssem para o seu desenvolvimento.

A educação pré-escolar destina-se a crianças a partir dos três anos até à idade de ingresso no ensino básico e diz respeito à primeira etapa da educação, que complementa a ação educativa da família, com a qual se deve desenvolver um trabalho colaborativo, a fim de formar e desenvolver a criança como um “ser autónomo, livre e solidária” (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, p. 670). Os JI são caracterizados pelo seu cariz público, privado ou solidário, sendo regidos, pedagogicamente, pelo Ministério da Educação (Vasconcelos, 2000).

Para reger o funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar foi criada a Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, em que são definidas: as orientações para o tipo de atividades e serviços que devem ser prestados no JI; o modo como devem ser organizados; os objetivos da educação pré-escolar; a forma como deve ser desenvolvido e organizado o trabalho com as crianças, entre outros aspetos

fundamentais para o seu bom funcionamento. Importa salientar que todos os JI são regulados pela mesma lei e pelos mesmos objetivos.

De modo a se criar um fio condutor seguido por todos os educadores de infância em Portugal surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em 1997, (Dionísio & Pereira, 2006), revistas e alteradas em 2016. Este documento tem como base os objetivos definidos na Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro e pretende “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5), sendo que cada educador possui a liberdade de adaptar o currículo às características pessoais de cada uma das crianças que compõe os seus grupos.

Apesar de existir uma diferença ao nível da lei sob a valência de creche e JI, defende-se que o trabalho desenvolvido nestes dois âmbitos tem fundamentos comuns, devendo por isso ser orientado pelos mesmos princípios. Neste sentido, o documento referido anteriormente serve como um documento orientador para estas duas valências.

Além da criação deste documento, após a valorização da educação em JI, foram pensadas e implementadas outras medidas, com o intuito de se garantir uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Uma das medidas tomadas em 2001, foi “a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 598), bem como a criação dos Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo (Decreto-Lei nº24/2001).

4.2.3. Participação das famílias

Em Portugal, a participação das famílias no quotidiano dos contextos educativos é maioritariamente passiva (Assis & Tadeu, 2017), uma vez que os únicos convites para o seu envolvimento são sobretudo para a comemoração dos dias festivos, descurando a participação no planeamento e realização de atividades pedagógicas.

Bronfenbrenner (1979, citado por Assis & Fuertes, 2014), na sua teoria bioecológica, identificou que os contextos em que a criança participa, neste caso o estabelecimento socioeducativo e a família, devem cooperar e trabalhar articuladamente, a fim de garantir respostas de qualidade às crianças, sendo fundamental que as famílias tenham oportunidade de dar opinião e participar no contexto socioeducativo. Os educadores devem cooperar em conjunto com as famílias para a educação e desenvolvimento das crianças, sendo necessário conhecer e identificar as variáveis que motivam as famílias a escolher determinado contexto para o

seu educando (Folque & Siraj-Blatchford, 1996, citado por Assis & Fuertes, 2014), de modo a reconhecer o conceito das famílias acerca da qualidade em educação de infância.

Não obstante da importância e da influência que os contextos educativos têm na vida das crianças, importa referir que as famílias constituem o primeiro contexto com o qual a criança tem contacto após o seu nascimento, tornando-se fulcral existir uma continuidade dos cuidados que são fornecidos em casa (Rodrigues, 2018).

Nas legislações que regem o funcionamento da creche (Portaria nº 262/2011) e da educação pré-escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), as famílias são consideradas em diversos artigos, sendo de salientar a importância que é dada à sua participação. Adicionalmente, é referido de que formas podem participar e devem ser incluídas, enumerando-se os seus direitos, e de que modo os diversos contextos devem-se organizar para dar resposta às necessidades de cada família, promovendo a igualdade de oportunidades a cada uma.

Silva et al. (2016) referem a importância dos diversos contextos educativos adotarem uma atitude inclusiva, desenvolvendo um trabalho cooperativo entre as famílias das crianças e os membros que compõe a equipa educativa, sendo fulcral que a prática educativa de qualquer educador seja adaptada às crianças, mas também às suas famílias, tornando-se fundamental as suas opiniões, saberes e questões.

Importa referir que a frequência de um contexto socioeducativo é facultativa, sendo função das famílias a tomada de decisão de colocar ou não as crianças num estabelecimento (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro). Com a inserção das crianças num ambiente educativo, estar-se-ão a criar oportunidades de esta “estabelecer as suas primeiras relações, experienciando as competências desenvolvidas em contexto familiar” (Costa, 2004; Dessen & Polonia, 2007, citado por Rodrigues, 2018, p. 14).

Embora seja uma decisão das famílias a frequência num contexto socioeducativo, compete ao Estado proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, bem como, prestar serviços que contribuam para o desenvolvimento harmonioso da criança e conceder apoio à família (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro).

Tendo em consideração estes aspetos, existem alguns estudos realizados que comprovam que a comunicação entre as famílias e os educadores (Endsley & Minish, 1991, citado por Assis & Tadeu, 2017) e o apoio entre ambos (Van IJzendoorn et al., 1998, citado por Assis & Tadeu, 2017) influenciam a qualidade dos estabelecimentos

educativos. Deste modo, a participação das famílias nos contextos é considerada um fator determinante da sua qualidade (Assis & Fuertes, 2014).

Apesar de se reconhecer essa importância, estudos realizados em Portugal, revelam que os educadores identificam que têm dificuldade em estabelecer relação com as famílias, o que afeta a forma como as famílias são envolvidas (Barros, 2010, citado por Assis & Fuertes, 2014). Tal facto, pode dever-se à falta de formação dos profissionais, na forma como devem trabalhar e relacionar-se com as famílias (CNE, 2011, citado por Assis & Tadeu, 2017).

Um estudo realizado por Fuertes (2010) revela que as famílias também demonstram dificuldades em comunicar com os educadores, preferindo não colocar questões a cerca do desenvolvimento da criança, das atividades dinamizadas e do estabelecimento socioeducativo.

4.2.4. Qualidade dos contextos socioeducativos

A educação de infância influencia o futuro das crianças, sendo que “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Oliveira-Formosinho, 1998, citado por Assis & Fuertes, 2014, p. 143). De modo a se proporcionar uma influência positiva no futuro de todas as crianças é fundamental garantir-lhes um serviço de educação de qualidade (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, citado por Assis & Fuertes, 2014).

Para a criação deste serviço educacional de qualidade é necessário ter em consideração inúmeros fatores, sendo que diversos autores afirmam não existir uma definição única de qualidade (Moss, 1994; Woodhead, 1996, citados por Bairrão, 1998), uma vez que é visto como um conceito subjetivo.

Deste modo, tendo em conta não existir uma definição para a qualidade dos contextos socioeducativos, esta depende das perspetivas das pessoas envolvidas, bem como da sua concordância (Pereira, 2014).

Na generalidade, um dos principais aspetos a ter em conta é a relação adulto-criança, pois “esta relação tem um papel fundamental na aquisição de competências pré-escolares, na autorregulação do comportamento social, na expressão/comunicação e na regulação da interação entre pares” (Assis & Fuertes, 2014, p. 143).

Mediante diversas investigações que têm vindo a ser realizadas neste âmbito encontraram-se algumas componentes que poderão avaliar a qualidade de um contexto

socioeducativo. Assim, um contexto de qualidade deve ser um “meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bredekamp, 1992, citado por Bairrão, 1998, p. 48). Outro fator determinante da qualidade poderá ser o tipo de práticas pedagógicas aplicadas, que devem ser consideradas práticas de qualidade, quando são adequadas à idade e a cada uma das crianças.

Katz (1992, citada por Bairrão, 1998) apresentou uma síntese sobre a qualidade em educação pré-escolar denominada como “Perspetivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré-Escolares” (p. 49). Nesta síntese são apresentadas várias perspetivas e em cada uma delas são referidos os aspetos que poderão determinar a qualidade, como por exemplo: (i) o rácio adulto-criança; (ii) o espaço e materiais; (iii) a perspetiva da criança; (iv) a relação com a família; (v) a relação entre os membros da equipa educativa; (vi) e a adaptação do currículo às necessidades das crianças e das suas famílias. Fuertes (2010) enumera algumas medidas semelhantes e outras que complementam as referidas anteriormente, como a existência de profissionais qualificados e que se empenham no exercício da profissão, e a inclusão da família, da comunidade e de outros serviços que estejam ligados à infância, nas suas práticas.

Todos os aspetos até aqui referidos, relacionados com a qualidade dos contextos socioeducativos, podem ser resumidos nas duas variáveis definidas por vários autores, as variáveis de estrutura e as de processo (e.g. Bairrão, 1998; Cryer, 1999; Rossbach, Clifford & Harms, 1991, citados por Leal et al., 2009), sendo que ambas foram criadas com o intuito de indicar a qualidade de um contexto socioeducativo. Relativamente à primeira variável, esta refere-se “às características físicas e ambientais dos contextos” (Leal et al., 2009, p. 44), bem como às características, atitudes e crenças das pessoas que o constituem e que nele participam. No que concerne, às variáveis de processo, estas dizem respeito às interações entre as crianças, ou destas com os adultos, às experiências que lhes são proporcionadas naquele local, bem como às atividades que são realizadas. Importa referir que estas variáveis não devem ser avaliadas de forma isolada, visto que se complementam.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Para definir o processo investigativo, devem ser definidos o roteiro, os trajetos, os métodos e os instrumentos metodológicos a utilizar (Ponte, 2002). Neste subcapítulo

serão evidenciadas todas as opções metodológicas seguidas e utilizadas ao longo da investigação, explicitando-as e justificando a sua escolha.

4.3.1. Objetivos e paradigma de estudo

A realização de uma investigação em educação pode ter como base diversas razões, consistindo numa técnica que permite aos docentes adquirirem conhecimentos sobre determinados fenómenos ou levar à compreensão da realidade (Alves & Azevedo, 2010a). Em educação existem “três grandes unidades analíticas” (Alves & Azevedo, 2010b, p. 7) sobre as quais se podem realizar investigações: (i) os indivíduos, designados por serem os intervenientes de cada contexto socioeducativo (crianças, educadores, auxiliares, famílias, comunidade, entre outros); (ii) os contextos e (iii) o conhecimento. Todos estes aspetos referenciados “estão inter-relacionados e condicionam o decorrer de processos de ensino/aprendizagem” (p. 7).

A presente pesquisa tinha como objetivo estudar a perspetiva das famílias de crianças inseridas em creche e em JI do que consideram ser um contexto socioeducativo de qualidade e os motivos pelos quais escolheram aquela instituição para as suas crianças, traduzindo as razões e os aspetos em números e percentagens, aferindo desta forma a conceção das famílias sobre a educação de infância. Para o efeito, a investigação foi realizada através de um inquérito por questionário, que expressa o nível de acordo das famílias sobre um conjunto de afirmações que retratam diferentes perspetivas acerca da qualidade em creche e em JI. Posteriormente, procedeu-se à apresentação dos resultados obtidos a um conjunto de profissionais de educação para ficarmos a conhecer a sua perspetiva sobre as respostas das famílias e, deste modo, averiguar a existência de divergências na opinião destes intervenientes.

A referida investigação caracteriza-se por ser um estudo exploratório de natureza híbrida com a utilização de métodos quantitativos e qualitativos (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Um estudo exploratório tem como intuito alcançar “uma visão geral e aproximada dos objetos de estudo” (Vilelas, 2017, p. 177), utilizando-se, sobretudo, quando existe pouca informação sobre o tema em causa.

Embora se trate de um estudo com uma abordagem quantitativa pela recolha de dados quantitativos, este não satisfaz todos os requisitos de um estudo quantitativo. Considerando que a amostra foi recolhida pelo critério de conveniência, os resultados não são generalizados, não há controlo de variáveis e o instrumento não foi validado para a população em estudo.

4.3.2. Recolha e análise de dados

As técnicas de recolha de dados dizem respeito aos recursos utilizados pelo investigador para conhecer os fenómenos e obter informação (Vilelas, 2017).

O **questionário** (cf. Anexo I) é composto por uma pergunta aberta, na qual os inquiridos tiveram oportunidade de responder livremente (Vilelas, 2017) e por perguntas estruturadas e fechadas, previamente estabelecidas, uma vez que o inquirido pôde optar por um número limitado de respostas (Máximo-Esteves, 2008; Vilelas, 2017). Para dar resposta às perguntas fechadas foi utilizada a escala de Likert de 5 pontos, no qual 1 correspondia a “discordo totalmente” e o 5 a “concordo plenamente”. Esta escolha deveu-se à necessidade de realizar a recolha e o processamento de dados de forma mais simples e rápida para aferir os aspetos mais e menos valorizados pelas famílias na escolha de um contexto socioeducativo. Posteriormente, pretendia-se que este corpo de informação servisse para o debate com as educadoras e coordenadoras pedagógicas das instituições sobre os resultados obtidos.

O inquérito por questionário foi realizado de forma não presencial e anónima, tendo sido entregue a todas as famílias da creche e do JI. Dos 135 questionários distribuídos, apenas 88 foram preenchidos.

Os dados foram tratados através do programa SPSS, recorrendo-se a dois tipos de análise: (i) a estatística descritiva, que permitiu a caracterização da amostra (ii) e a estatística univariada, através do teste *t* para comparação de médias.

Após a análise dos dados recolhidos através dos questionários tinha-se como intenção proceder à aplicação da técnica **focus group**.

Focus group consiste “num tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo” (Oliveira & Freitas, 1998 citados por Schröder & Klerin, 2009, p. 334), constituídos, normalmente, por entre quatro a dez pessoas. Neste tipo de técnica é realizada uma discussão/debate sobre um determinado assunto ou tópico, durante o qual são partilhadas ideias ou respostas às questões colocadas pelo moderador. O moderador era representado, neste caso específico, pela pessoa que realizou a investigação. Esta técnica poderá ser utilizada de forma isolada ou em conjunto com outros métodos e tem como objetivo compreender a opinião dos participantes acerca do tópico da investigação, podendo ser aplicada em qualquer fase.

Nesta investigação a técnica do *focus group* seria aplicada a um grupo de quatro participantes: as duas educadoras cooperantes dos estágios em que participei, bem

como as coordenadoras pedagógicas dos dois contextos. Contudo, a recolha de dados estava prevista para 19 de março, que coincidiu com o fecho das escolas a nível nacional inserido no Plano de Contingência Nacional para a doença COVID-19.

Desta forma, não sendo possível a participação pessoal e face à dificuldade de disponibilidade de todos os participantes para uma sessão conjunta online, optámos por solicitar uma participação individual, recolhendo a perspetiva das educadoras e das coordenadoras pedagógicas, através de um guião reflexivo enviado por e-mail (cf. Anexo J).

A recolha das perspetivas centrou-se na discussão e análise de três pontos, nomeadamente: (i) a opinião dos participantes sobre as vantagens da educação pré-escolar; (ii) os resultados mais inesperados da investigação; (iii) e os resultados mais valorizados. Importa referir que foi solicitado às participantes que concretizassem o primeiro ponto antes de assistirem à apresentação dos resultados para que não existisse qualquer tipo de influência. Os pontos selecionados tiveram como objetivo averiguar a perspetiva das profissionais de educação acerca da opinião das famílias, bem como apurar a existência de divergências na perspetiva das famílias e das educadoras e coordenadoras pedagógicas.

Embora existissem questões e temáticas a abordar pré-definidas, foi dada oportunidade às participantes de debater sobre qualquer outra questão que lhes tivesse suscitado o interesse e que não tivesse sido, anteriormente, referida.

No final, as participantes consentiram e concordaram com o registo final, sendo que após os dados recolhidos, procedeu-se à sua análise em termos de conteúdo.

4.3.3. Questões éticas

Para a realização de um trabalho investigativo é necessário garantir que, surgindo alguma questão ética e deontológica, os intervenientes são protegidos e os seus direitos são cumpridos. Assim, com a definição de princípios éticos, o investigador estará a garantir a participação informada e a valorização e respeito pela confidencialidade dos intervenientes (Associação Médica Mundial, 2013; Tomás, 2011).

Ao longo da investigação, procurei cumprir os princípios éticos para uma ética profissional. De forma a garantir a liberdade de participação, os questionários encontravam-se à porta das salas. Adicionalmente, para garantir o anonimato, os questionários não continham elementos de identificação e após serem preenchidos, estes foram colocados, pelas famílias, numa caixa selada que se encontrava, no caso

da creche, à porta de cada sala e no caso do JI, junto à entrada da instituição. As caixas apenas foram abertas no final da investigação, de forma a garantir a confidencialidade dos participantes. Importa referir que no questionário estava identificado o objetivo do estudo bem como a identificação da responsável pelo mesmo (cf. Anexo I).

Neste sentido, e a fim de garantir que tanto as questões éticas como as questões deontológicas fossem cumpridas, segui o roteiro ético (cf. Anexo G), no qual tive em consideração os dez princípios éticos apresentados por Tomás (2011) e relacionei-os com os pressupostos apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012), elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância.

4.4. Apresentação e análise dos dados recolhidos

No presente estudo participaram 88 famílias, das quais 52 correspondem ao contexto de creche e 36 ao de JI, sendo que a maioria dos participantes foram mães (77). As respostas foram recolhidas em várias salas num estabelecimento de creche e num de JI. Nos dois contextos de estudo a repartição de género foi aproximada e as diferenças de idade das crianças refletem a realidade dos dois contextos.

Tabela 1

Caraterização dos participantes

	Creche	Jardim de Infância
N	52	36
Idade (meses): M (DP; Min.-Max.)	25.64 (8.65; 9-36)	3.91 (0.80; 36-60)
Género (Feminino-Masculino)	(27-25)	(17-19)
Quem preencheu (Mãe-Pai)	(42-10)	(35-1)

Os dois contextos, aos quais foram aplicados os referidos questionários, são ambos Instituições Particulares de Solidariedade Social com aspetos comuns em termos de organização, dando resposta a franjas de risco na sociedade. As famílias que constituem estes contextos são similares, na medida em que apresentam heterogeneidade ao nível da sua condição socioeconómica. Adicionalmente, os dois contextos eram compostos por crianças com diferentes idades e géneros e por crianças com problemas de comportamento e desenvolvimento.

4.4.1. Quais os critérios que as famílias definem para escolher um contexto socioeducativo para as crianças frequentarem?

Tabela 2

Cinco aspetos mais priorizados na escolha de um contexto socioeducativo

Creche	(%)	Jardim de infância	(%)
Segurança e organização	63.6%	Segurança e organização	86.6%
Higiene	60.6%	Ambiente afetivo e atenção dada às crianças	86.6%
Ambiente afetivo e atenção dada às crianças	60.6%	Higiene	60%
Experiência profissional dos profissionais	48.5%	Atividades pedagógicas e plano educativo	60%
Alimentação saudável	45.5%	Relações afetivas entre o meu educando e as outras crianças	53.3%

Os dados apresentados nesta tabela, referem os cinco pontos mais priorizados pelas famílias na escolha de um contexto socioeducativo, estando organizados por ordem de priorização (cf. Anexo K e L). Com a análise destes dados é possível verificar que as famílias dos dois contextos priorizam: (i) a segurança e organização; (ii) a higiene; (iii) e o ambiente afetivo e atenção dada às crianças.

Tabela 3

Cinco aspetos menos priorizados na escolha de um contexto socioeducativo

Creche	(%)	Jardim de infância	(%)
Número de crianças por sala	97%	Qualidade e quantidade dos equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis	100%
Qualidade e quantidade dos equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis	90.9%	Número de crianças por sala	93.3%
Qualificação profissional dos profissionais	87.9%	Respeito pela opinião e valorização das famílias	93.3%
Boa relação entre as famílias e a equipa educativa	81.8%	Diversidade cultural	93.3%
Diversidade cultural	81.8%	Qualificação profissional dos profissionais	86.6%

Os aspetos comuns menos relevantes para as famílias da creche e do JI (cf. Anexos K e L) são: (i) o número de crianças por sala; (ii) a qualidade e quantidade dos

equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis; (iii) a diversidade cultural; (iv) e a qualificação profissional dos profissionais.

Tabela 4

Aspectos com um grau de concordância elevado

Item	Creche	Jardim de infância
3- O bem-estar do meu educando na instituição depende da forma como é tratado.	<i>M=4.84, DP=.37</i>	<i>M=4.92, DP=.37</i>
25- Valorizo uma relação de confiança e respeito entre a educadora e o meu educando.	<i>M=4.94, DP=.23</i>	<i>M=4.94, DP=.34</i>

As famílias, que compõe os dois contextos, apresentam níveis de concordância próximos do nível máximo, demonstrando uma valorização sobre os aspectos relacionados com a afetividade e respeito na relação educador-criança.

4.4.2. Na perspectiva das famílias, de que forma é que um contexto socioeducativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Seguidamente, na tabela 5, apresentamos as respostas das famílias à questão aberta “Na sua opinião qual é a melhor forma de um contexto socioeducativo promover a aprendizagem e o desenvolvimento do/da seu/sua educando/a?”.

Tabela 5

Respostas das famílias

Indicador	Nº total de respostas
As crianças têm facilidade em aprender através das brincadeiras.	14
O educador deve demonstrar afeto, empatia, confiança e segurança.	13
O educador deve proporcionar atividades que permitam adquirir aprendizagens úteis para o seu futuro.	13
O educador deve criar uma ligação próxima, revelando disponibilidade física e psicológica para as crianças	11

Os educadores devem respeitar o tempo de cada criança e conhecer as necessidades de cada uma.	7
Os educadores devem estimular o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da cooperação.	7
O educador deve desenvolver um trabalho com base nas diferentes áreas de conteúdo.	6
As atividades essenciais para o desenvolvimento das crianças são: a leitura de histórias, as conversas e os jogos.	6
Os membros das equipas educativas devem ter a consciência de que os contextos educativos constituem uma segunda casa para as crianças, e que por isso devem ser locais favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças.	5
As crianças devem ter oportunidade de contacto com diferentes materiais e diferentes espaços.	4
Os educadores devem trabalhar com as crianças tendo por base as suas competências e não as competências da idade.	3
Os profissionais de educação devem promover competências que preparem as crianças para se integrarem na sociedade.	2
O contacto com crianças de diferentes faixas etárias é benéfico.	2
As crianças apenas devem ter contacto com crianças da mesma idade.	1
É essencial a comunicação e a troca diária de informação com as famílias.	1

Os aspetos mais enumerados pelas famílias, com um número de respostas superior a 10 foram: (i) as crianças têm facilidade em aprender através das brincadeiras; (ii) o educador deve demonstrar afeto, empatia, confiança e segurança; (iii) o educador deve proporcionar atividades que permitam adquirir aprendizagens úteis para o seu futuro; (iv) e o educador deve criar uma ligação próxima, revelando disponibilidade física e psicológica para as crianças.

4.4.3. Existem diferenças nas perspetivas das famílias com crianças inseridas em creche versus com crianças inseridas em JI?

A análise estatística dos resultados indicou diferenças significativas nas respostas recolhidas em creche e em JI nos itens 5, 6, 10, 11, 15 e 18 (cf. Anexo M)

No Item 5, verificamos que as famílias da creche discordam mais da afirmação: “As qualidades das instalações físicas servem apenas para tornar a escola aprazível, mas não são essenciais” ($M= 2.69$, $DP=1.33$), do que as famílias do JI ($M=3.15$, $DP=1.31$) [$t(83)=1.57$; $p=.119$].

As famílias do JI atribuem mais importância à influência da dimensão afetiva (item 6) no bem estar das crianças ($M=4.92$, $DP=.28$), em comparação com as famílias da creche ($M=4.17$, $DP=.83$), [$t(86)= 5.146$; $p=.001$].

No item 10, as famílias do JI valorizam que as crianças tenham contacto com crianças da sua idade ($M=4.78$, $DP=.42$), em comparação às famílias da creche que não valorizam tanto este aspeto ($M=3.36$, $DP=1.34$), [$t(84)= 6.140$; $p=.001$].

Relativamente ao item 11, as famílias do JI revelam mais dificuldade em encontrar alternativas à colocação da criança num contexto socioeducativo ($M=4.78$, $DP=.48$) do que as famílias da creche ($M=3.57$, $DP=1.52$), [$t(85)= 4.585$; $p=.001$].

Adicionalmente, as famílias do JI ($M=4.89$, $DP=.32$) revelam uma maior concordância com o facto do rácio-adulto ser um fator importante para o bem-estar e desenvolvimento das crianças (item 15) do que as famílias de creche ($M=4.54$, $DP=.85$), [$t(86)= 2.356$; $p=.021$].

Por último, no item 18, apuramos que as famílias da creche discordam da afirmação: “Gostava que o meu educando estivesse num ambiente mais acolhedor e respeitador” ($M=2.94$, $DP=1.30$), ao contrário das famílias do JI que não consideram que aquele contexto tenha um ambiente afetivo e acolhedor ($M=4.91$, $DP=.28$), [$t(84)= 8.804$; $p=.001$].

4.4.4. Os resultados são distintos quando os questionários são preenchidos por pais ou por mães?

Ao nível da creche existe uma diferença significativa, no item 23, nas respostas dadas pelas mães ($M=4.52$) e pelos pais ($M=5.00$), [$t(29)= 2.276$; $p=.008$], o que revela

que são sobretudo os pais que consideram o projeto educativo e o plano de atividades um fator determinante da qualidade de um contexto socioeducativo.

Ao nível do JI, não podemos avaliar as diferenças estatisticamente significativas, visto que apenas um pai respondeu ao questionário.

4.4.5. Os resultados são distintos conforme o género da criança?

À exceção do item 5, não encontramos um efeito significativo do género nos resultados (cf. Anexo N). No item 5, verificamos que as famílias das crianças do sexo feminino ($M=2.52$, $DP=1.31$), comparativamente às famílias das crianças do sexo masculino ($M=3.19$, $DP=1.29$) discordam mais da afirmação “As qualidades das instalações físicas servem apenas para tornar a escola aprazível, mas não são essenciais.” [$t(82)=2.347$; $p=0.21$]. Com efeito, as famílias das meninas parecem valorizar mais a qualidade das instalações físicas.

4.4.6. O que pensam as profissionais de educação sobre a opinião das famílias?

Neste ponto serão apresentadas e comparadas as respostas obtidas através da realização da reflexão pelas profissionais de educação, dado que não foi possível aplicar a técnica *Focus Group* (cf. Anexo M).

Tabela 6

Questão 1: Na sua opinião, de que forma é que um contexto socioeducativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Participantes	Indicadores
Coordenadora Pedagógica	A qualidade de um contexto socioeducativo é determinante para a promoção de aprendizagens. A relação adulto-criança.
Educadora Creche	Existência de profissionais comprometidos que valorizam o crescimento profissional. Os profissionais devem incluir na sua prática pedagógica a individualidade de cada criança e o seu potencial. As famílias devem ser respeitadas e incluídas na prática pedagógica de cada educador.

		<p>Um contexto socioeducativo de qualidade deve ser composto por pessoas que utilizem uma prática reflexiva e questionante, com capacidade de repensar atitudes e comportamentos, em ouvir e estar atento às conquistas diárias.</p> <p>Um contexto socioeducativo deve conter variedade e materiais que promovam diferentes experiências e aprendizagens.</p> <p>A equipa educativa, em conjunto, deve refletir e planear o ambiente educativo.</p>
Jardim de Infância	Coordenadora Pedagógica	<p>A interação pessoal, social e afetiva.</p> <p>Um contexto socioeducativo deve ser composto por equipas profissionais especializadas.</p> <p>Um contexto socioeducativo deve proporcionar múltiplas aprendizagens e um espectro alargado de vivências e experiências.</p>
	Educadora	<p>O contexto socioeducativo deve criar oportunidades para que as crianças aprendam através das brincadeiras.</p> <p>A prática pedagógica do educador deve ser baseada nas necessidades das crianças.</p> <p>O contexto escolar deve estimular nas crianças a curiosidade de aprender.</p>
	Educadora estagiária	<p>O contexto socioeducativo deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) possuir um ambiente estimulador. 2) proporcionar meios e oportunidades das crianças se tornarem agentes participativos no seu desenvolvimento. 3) Promover a inclusão, onde todos os seus intervenientes são incluídos e todos trabalham em conjunto para o bem-estar da criança. <p>As equipas educativas devem definir as suas práticas pedagógicas tendo como base as características e necessidades das crianças, bem como as características da própria família.</p> <p>As famílias devem ser respeitadas e deve-lhes ser concedida oportunidades de se expressarem, darem a sua opinião e esclarecerem dúvidas.</p>

A tabela anterior indica diferenças na perspetiva das profissionais da creche e do JI. A equipa da creche valorizou o ambiente educativo, os materiais e a qualidade

dos contextos educativos, enquanto as profissionais do JI atribuem maior importância às aprendizagens e experiências que são proporcionadas às crianças.

As duas coordenadoras pedagógicas (de creche e JI) valorizam as relações existentes entre os adultos e as crianças, bem como a qualidade do contexto socioeducativo, considerando esta qualidade dependente de equipas profissionais empenhadas e especializadas.

Relativamente às respostas das educadoras apenas uma refere a importância do brincar, sendo que as restantes abordam, sobretudo, aspetos relacionados com as famílias e com o ambiente educativo dos contextos. Importa referir, que todas dão ênfase à utilização de práticas definidas com base nos interesses e características de cada criança.

Em suma, os fatores comuns sublinhados por quase todas as profissionais foram: (i) a importância da relação adulto-criança, a qual se deve basear no respeito e no afeto; (ii) a inclusão e respeito pelas famílias; (iii) profissionais empenhados e especializados; (iv) e práticas pedagógicas definidas com base nas características e interesses das crianças.

Tabela 7

Questão 2: Na sua avaliação dos resultados, quais foram os resultados mais inesperados? E porquê?

Participantes	Indicadores
Coordenadora Pedagógica	As famílias não terem em consideração o rácio adulto-criança, pois é um fator determinante da qualidade do trabalho desenvolvido. A falta de importância dada à relação escola-famílias, pois, sobretudo, em creche, esta é fundamental e imprescindível. Deve haver uma relação de confiança e cumplicidade entre ambas as partes.
Creche Educadora	A caracterização da amostra, pelo facto de terem sido, sobretudo, as mães a preencher os inquéritos, pois, conseqüentemente, só foi tida em conta a opinião das mães, isto poderá estar relacionado com falta de interesse dos pais masculinos pela vida escolar dos filhos? São as mães que continuam a ter um papel preponderante na vida escolar dos seus filhos.

A falta de importância dada ao número de crianças por sala, o que revela que as famílias não relacionam a qualidade de um contexto socioeducativo com este aspeto.

O facto de a qualificação profissional dos profissionais ter sido um dos aspetos menos priorizados pelas famílias, pois as boas práticas passam por ter uma equipa com qualificação, reflexiva e ponderada nas suas práticas.

Jardim de Infância	Coordenadora Pedagógica	Os aspetos menos priorizados pelas famílias, principalmente, o número de crianças por sala e o respeito, opinião e valorização das famílias. A falta de valorização da qualificação profissional dos profissionais, as famílias sentem que não é relevante a formação dos profissionais que diariamente se relacionam, cuidam e estimulam os seus educandos.
	Educadora	O facto de a percentagem atribuída, pelas famílias, ao número de crianças por sala ser baixa tendo em conta que as famílias valorizam a permanência das crianças num ambiente afetivo e seguro.
Educadora estagiária	As famílias preocupam-se com a segurança e bem-estar das crianças, mas não considerarem importante o número de crianças por sala. Serem as próprias famílias a não reconhecer a importância da relação entre o contexto socioeducativo e as próprias, nem serem respeitadas e incluídas pelo mesmo. O facto de ser sobretudo as mães a preencherem os inquéritos, mas são os pais (homens) que atribuem maior significado ao projeto educativo e ao plano e atividades. O facto de as famílias não revelarem preocupação pela qualificação dos profissionais que lidam com as crianças.	

A tabela anterior revela não existirem diferenças significativas nas perspetivas das profissionais da creche e do JI. O único aspeto que se destaca como diferente é a reflexão e inquietação sobre o que poderá representar o facto de terem sido, sobretudo, as mães a responder aos inquéritos, preocupação revelada pela educadora da creche.

Nas respostas das profissionais da área da educação, todas revelaram ficar surpreendidas com o facto de as famílias não considerarem importante o número de

crianças por sala. Deste modo, além deste ponto, as coordenadoras pedagógicas não revelam outros em comum.

No que concerne às respostas das educadoras, além do ponto anteriormente referido, destacam também a preocupação com o facto de as famílias não atribuírem importância a que um contexto socioeducativo possua profissionais com qualificação profissional.

Em síntese, os aspetos mais referidos pelas participantes e que geraram um amplo consenso foram o facto de as famílias não priorizarem/valorizarem os seguintes aspetos: (i) o número de crianças por sala; (ii) a relação entre os membros dos contextos educativos e as famílias; (iii) e a qualificação profissional dos profissionais.

Tabela 8

Questão 3: Quais os aspetos que mais valorizou nos resultados obtidos? E porquê?

Participantes	Indicadores	
Creche	Coordenadora	As famílias darem enfoque ao papel do educador.
	Pedagógica	Valorização da relação entre os adultos e as crianças, pois esta contribui para a qualidade de um contexto socioeducativo.
	Educadora	A diversidade cultural ser um dos aspetos menos priorizados, pois esta constitui a realidade daquele contexto socioeducativo. As famílias não valorizarem este aspeto que representa o respeito e a empatia pelo outro. As famílias considerarem que as crianças têm facilidade em aprender através das brincadeiras, pois é fundamental as famílias considerarem que as crianças podem aprender através do brincar e não só através de atividades estruturadas e orientadas pelo adulto. A valorização da relação de proximidade e afeto com as crianças, pois a vida na creche e no jardim de infância é feita de relações e é com base nessas relações entre pares, entre crianças e adultos que assentam as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.
Jardim de Infância	Coordenadora	A importância dada aos afetos.
	Pedagógica	Considerarem importante as crianças aprenderem através da brincadeira.
	Educadora	As famílias considerarem que o educador deve demonstrar afeto, empatia, confiança e segurança, pois é importante que a

criança seja acolhida com carinho e afeto para que sinta que a escola também é um lugar seguro.

As famílias considerarem que os educadores devem estimular o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da cooperação, pois é importante ajudar as crianças a serem responsáveis pelas suas atitudes e incentivar a interajuda entre elas.

Educadora estagiária

As famílias optarem por escolher locais seguros e com instalações físicas de qualidade para as crianças frequentarem. As famílias preocuparem que a relação entre as crianças e os adultos sejam relações afetivas e que as crianças recebam atenção.

Valorização da relação entre as crianças, visto que estas aprendem e desenvolvem-se através das interações e das relações que desenvolvem entre si.

Valorização do brincar, visto este ser um elemento fulcral no crescimento das crianças e importante para estas.

Existe um consenso alargado entre as duas equipas (creche e JI) quanto à importância de determinados aspetos nos resultados obtidos: (i) valorização da relação entre os adultos e as crianças; (ii) valorização do brincar e reconhecimento deste como forma de aprendizagem e desenvolvimento; (iii) e a importância dos afetos no processo educativo.

Ainda assim, existem também algumas variações de opinião no que concerne a outras questões. Por exemplo, enquanto a equipa da creche atribui importância ao facto de as famílias não valorizarem a diversidade cultural e de considerarem o papel do educador importante, já a equipa do JI salienta a valorização, por parte das famílias, dos educadores e de práticas educativas que estimulem a autonomia, a responsabilidade e a cooperação das crianças.

Tabela 9

Questão 4: Além dos já referidos existe mais algum aspeto que considere pertinente abordar?

Participantes	Indicadores
Creche	Coordenadora Pedagógica

	Educadora	Refletir sobre o porquê de as famílias do jardim de infância não considerarem que as crianças estão num ambiente acolhedor e respeitador e o porquê de haver diferenças entre as duas valências.
Jardim de Infância	Coordenadora	O facto de continuarem a serem as mães a principais intervenientes e terem sido, sobretudo, estas a preencher os inquéritos. Compreender as razões na base desta realidade.
	Pedagógica	
	Educadora	Educadora estagiária

Nesta última questão, destacamos uma preocupação comum em compreender algumas das respostas dadas pelas famílias, a fim de permitir uma reflexão sobre mudanças necessárias na educação de infância, tanto ao nível das próprias instituições, como ao nível da partilha de responsabilidades no seio das famílias.

4.5. Discussão dos resultados

Com a análise dos dados obtidos, no ponto anterior, é possível retirar um conjunto de conclusões e, assim, compreender as motivações das famílias para colocar as crianças em contextos educativos, averiguar se as suas opiniões estão a ser tidas em consideração nos contextos em questão, perceber a visão das famílias sobre a educação de infância, bem como apurar a opinião das coordenadoras pedagógicas e das educadoras acerca das opiniões das famílias.

Um dos objetivos deste estudo era compreender de que forma, na opinião das famílias, um contexto socioeducativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Posteriormente, e antes de apresentar os resultados, foi colocada a mesma questão às participantes da área da educação. Deste modo, foi possível averiguar a existência de pontos comuns entre as famílias das duas valências e as profissionais:

- (i) Deve existir uma boa relação adulto-criança, desenvolvida com base nos afetos, permitindo uma proximidade entre ambos;
- (ii) Os educadores devem desenvolver uma prática pedagógica definida com base na individualidade de cada criança;

- (iii) A equipa educativa deve planear e proporcionar um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento das crianças, com materiais e espaços diversos;
- (iv) Nos contextos educativos devem ser proporcionadas aprendizagens diversificadas e úteis para o futuro das crianças;
- (v) As crianças aprendem através do brincar.

A qualidade de um contexto socioeducativo implica a junção de diversos fatores, nomeadamente, a (i) a relação adulto-criança (Assis & Fuertes, 2014); (ii) as práticas pedagógicas aplicadas (Bairrão, 1998); (iii) o rácio adulto-criança; (iv) o espaço e os materiais; (v) a perspetiva da criança; (vi) a relação com a família; (vii) a relação entre os membros da equipa educativa; (viii) a adaptação do currículo às necessidades das crianças e das suas famílias (Katz, 1992, citado por Bairrão, 1998); (ix) a existência de profissionais qualificados e que se empenham no exercício da profissão; (x) e a inclusão da família, da comunidade e de outros serviços que estejam ligados à infância, nas suas práticas (Fuertes, 2010, citada por Assis & Fuertes, 2014).

Com os dados recolhidos, é possível averiguar que, apesar do espaço da creche e do JI serem espaços distintos e destinarem-se a crianças em diferentes faixas etárias, houve alguns pontos em comum, valorizados pelas famílias, que compõem as duas valências (cf. Tabela 2) e que são considerados fatores determinantes de qualidade, como referido anteriormente, nomeadamente: (i) a segurança e organização; (ii) e o ambiente afetivo e atenção dada às crianças.

O primeiro ponto reflete a importância atribuída pelas famílias à segurança e organização da creche e do JI. Em relação à creche, com o intuito de garantir a segurança das crianças, dos membros das famílias ou da equipa educativa, apenas se pode entrar nas instalações recorrendo ao uso de um cartão magnético para abrir as portas, que é facultado às famílias aquando a realização da matrícula das crianças. No que diz respeito ao espaço do JI, este possui um portão que apenas abre através da utilização de interruptores destinados para o seu fim, que se encontram no interior da instituição. Embora existam três botões, todos se situam em locais que permitem um ângulo de visão suficiente para observar quem está para entrar junto ao portão.

Seguidamente, é atribuída importância ao afeto e à atenção que é dada às crianças, sendo este um fator prioritário no trabalho desenvolvido nos contextos socioeducativos em questão. Cada membro da equipa educativa da creche e do JI

procura acolher cada criança de forma individualizada, nomeadamente nos momentos de chegada, passando conforto às famílias que, ao deixarem a criança no local onde irá passar a maior parte do seu dia, seguem a rotina de forma tranquila, com confiança no local e nas pessoas com quem deixaram a criança. Durante o quotidiano, os vários membros da equipa educativa dos dois contextos garantem que as necessidades das crianças são satisfeitas, estando atentos às suas expressões e comportamentos.

Adicionalmente, as famílias que compõem os dois contextos consideram aspetos importantes na determinação da qualidade de um espaço educativo como não prioritários (cf. Tabela 3), nomeadamente: (i) o número de crianças por sala; (ii) a qualidade e quantidade dos equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis; (iii) e a qualificação profissional dos profissionais.

No que diz respeito ao primeiro ponto (número de crianças por sala), a sua desvalorização parece um pouco contraditória, visto que um dos fatores determinantes para a escolha de um contexto, na ótica das famílias, é a segurança e organização. No entanto, não têm em consideração o número de crianças por sala, sendo este um fator decisivo para a segurança das crianças e para determinar a qualidade dos espaços educativos que frequentam (Fuentes, 2010, citada por Assis & Fuentes, 2014).

Eventualmente, no caso da creche, verificando-se uma área espacial, em cada sala de atividades, um pouco superior ao comum (56.25m²) das creches, poderá ter influenciado a forma como as famílias analisaram o espaço e, conseqüentemente, não considerarem a questão da segurança como um problema, podendo estar a relacionar o espaço com o número de adultos e crianças, levando este a parecer adequado às famílias. Ao nível do JI, este pressuposto já não se verifica, visto as salas, no geral, possuírem uma área espacial ligeiramente inferior ao comum dos JI. No entanto, algumas das crianças que frequentavam o JI este ano vinham de outras instalações do contexto socioeducativo em questão, onde as salas eram mais amplas, podendo esta diferença não ter sido notada da a pouca frequência das famílias nas salas.

Apesar de o número de crianças por sala ser um ponto não considerado como prioritário pela maioria dos participantes, as famílias com crianças no JI revelaram uma maior preocupação com este facto do que as famílias com crianças em idade de creche. Com efeito, as crianças com idade de creche (0-3 anos) são dependentes do adulto para realizar qualquer atividade ou tarefa no seu quotidiano (Silva & Sarmiento, 2017 in Sarmiento, Ferreira & Madeira). Este resultado poderá estar igualmente relacionado com o facto de o espaço da creche na qual foram recolhidos os questionários possuir salas

amplas. No entanto, urge perguntar: não deveria existir uma maior preocupação das famílias em relação a esta realidade? Importa referir que nos dois contextos participantes, o número de adultos fixos por sala é o mesmo, dois: uma educadora e uma auxiliar.

Para as profissionais de educação que participaram neste estudo, o facto de as famílias não priorizarem o rácio-adulto criança foi um dos resultados inesperados. As profissionais consideraram que este fator deveria ser tido em conta pelas famílias, visto que poderá ser determinante para a definição do tipo de trabalho que pode ou não ser desenvolvido com as crianças. Com efeito, nos dois contextos, nos dias em que havia um número menor de crianças era possível realizar um trabalho mais individual, prestando mais atenção a cada uma das crianças e os adultos poderiam disponibilizar mais tempo de interação com cada uma.

Relativamente, à qualidade e quantidade dos equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis, este pressuposto está, igualmente, relacionado com a questão da segurança e organização, valorizada pelas famílias. Importa referir que embora as famílias não tenham revelado valorização por estes aspetos, quando confrontadas com a afirmação “As qualidades das instalações físicas servem apenas para tornar a escola aprazível, mas não são essenciais”, ambas revelaram uma discordância com esta afirmação, sendo as famílias da creche a discordarem mais. Deste modo, as famílias revelam uma valorização pela qualidade das instalações físicas.

Com efeito, nos dois contextos existe uma preocupação por disponibilizar o maior número possível de brinquedos e materiais diversificados, colocando-os, de forma segura, à disposição das crianças. Existem, igualmente, espaços diversificados para as crianças frequentarem respeitando as devidas normas de segurança. Importa referir que embora não revelem uma valorização por este aspeto, num dos itens ambas as famílias

A título de exemplo, na creche existe um espaço exterior com animais, situado na sede, que as crianças podem frequentar e dirigir-se com segurança, pois existe um portão de ligação direta entre os dois espaços, sem se ter de passar pelo exterior, onde existe uma estrada sem passadeiras. No que concerne ao JI existe a preocupação de garantir o acesso das crianças às casas de banho, independentemente do local onde estejam. No recreio existem casas de banho para as crianças, evitando que se tenham de ausentar daquele espaço com um adulto, reduzindo assim o número de adultos responsáveis pela vigilância naquela zona.

Por último, as famílias revelam não atribuir importância à qualificação profissional dos profissionais. No entanto, a existência de profissionais qualificados e que se empenham no exercício da profissão é considerado um fator determinante da qualidade (Fuertes, 2010, citada por Assis & Fuertes, 2014), uma vez que, de forma a garantir a existência de adultos responsáveis e que trabalham em função de proporcionar um desenvolvimento harmonioso às crianças, em 2001, passou-se a exigir o “grau universitário para todos os educadores de infância” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 598), e criaram-se os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo (Decreto-Lei nº24/2001).

Ao nível da creche, todos os membros da equipa educativa, educadoras e auxiliares, possuem formação profissional, sendo que as educadoras possuem todas o bacharelato e/ou mestrado. Ao nível do JI, apenas as educadoras possuem formação profissional e, no geral, todas possuem o bacharelato e/ou licenciatura. É comum nos dois espaços a realização de formações de todos os profissionais, a fim de aprofundarem e adquirirem conhecimento, bem como para estarem a par das práticas e ideais que vão surgindo. Deste modo, não deveria ser um dos aspetos mais valorizados pelas famílias na escolha de um contexto socioeducativo? Com efeito, algumas das profissionais de educação consideraram este resultado inesperado, sustentando que se trata de um fator imprescindível para a equipa educativa desenvolver uma boa prática pedagógica reflexiva e ponderada, visto que são os profissionais que, diariamente, se relacionam, cuidam e estimulam as crianças, influenciando imperativamente o seu desenvolvimento.

Adicionalmente, as famílias da creche revelaram não valorizarem a existência de uma boa relação entre as famílias e a equipa educativa. As famílias do JI assinalaram não considerarem o respeito pela família um fator importante. Apesar de serem pontos diferentes, têm o mesmo fundamento, ou seja, a importância que a própria família atribui à relação equipa educativa-famílias.

Anteriormente, foram referidos alguns estudos que comprovam a importância da relação e/ou comunicação entre as famílias e as equipas educativas (Endsley & Minish, 1991, citado por Assis & Tadeu, 2017), no entanto, é igualmente referido a dificuldade mútua que os educadores e as famílias sentem em comunicar entre eles (Barros, 2010; Fuertes, 2010, citados por Assis & Fuertes, 2014). O facto de as famílias sentirem esta dificuldade poderá estar relacionado com a não priorização da relação que a equipa educativa detém com elas. Com efeito, as coordenadoras pedagógicas consideraram

inesperada a falta de importância atribuída à relação equipa educativa-família, encarando-o como um fator imprescindível para o bom funcionamento dos contextos socioeducativos. Este pressuposto leva-me a colocar as seguintes questões: as profissionais de educação consideram que criam um ambiente propício ao desenvolvimento desta relação, não sendo esse o entendimento das famílias? O que será que as famílias consideram que deveria ser melhorado neste âmbito?

Com a caracterização da amostra, é possível averiguar que foram apenas os progenitores a preencher os questionários, o que revela que na constituição das famílias que participaram na investigação estes estão presentes. Um resultado bastante interessante é o facto de 87,5% dos participantes terem sido mães (77). A origem de locais destinados a acolher crianças surgiu, sobretudo, pela emancipação da mulher e o aumento da sua integração no mercado de trabalho (Almeida & Vieira, 2006 citado por Assis & Fuertes, 2014). Com efeito, em ambos os contextos, era observável serem, sobretudo, as figuras femininas (mães, avós, tias, irmãs, entre outros) a participarem no quotidiano das instituições, levando e recolhendo as crianças, ou questionando aspetos relacionados com o seu desenvolvimento.

Será que apesar de a mulher ter deixado de ser a única responsável pela educação das crianças, continua, em casa, a ser a principal responsável? Não haverá nos dias de hoje uma maior partilha desta responsabilidade entre pais e mães? De facto, este foi um aspeto referido pelas profissionais de educação como um resultado inesperado (cf. Tabela 8), questionando-se se poderá estar relacionado com a falta de interesse dos pais (sexo masculino) pela vida escolar dos filhos.

Se o facto de terem sido principalmente as mães a preencher o questionário estivesse relacionado com a falta de interesse dos pais pela vida escolar das crianças, então não seria fácil explicar terem sido os pais aqueles que revelaram uma maior preocupação aquando da escolha do local para os seus filhos pelo plano de atividades e pelo projeto educativo. Embora fosse comum serem as mães as principais intervenientes no quotidiano das instituições, os pais, quando tinham oportunidade, envolviam-se nas dinâmicas e participavam nas atividades. Adicionalmente, as famílias revelavam existir uma boa comunicação em casa, estando ambos os membros informados sobre recados ou conversas que fossem ocorrendo sobre as crianças.

No quotidiano, aquando da partilha de trabalhos realizados em casa ou de experiências e vivências acontecidas fora do contexto socioeducativo, era comum, nas duas valências, as crianças referirem estarem com a mãe e com o pai, confirmando que

ambos são participativos na sua vida. Em suma: o facto de a amostra ser, sobretudo, composta por mães, poderá ser porque estas se encarregam da vertente burocrática, no momento da escolha ou será que ambos opinam e decidem?

Um resultado muito interessante obtido com a realização da investigação foi que ao nível do JI, as famílias demonstraram preferirem que as crianças tivessem contacto com crianças da mesma idade. No entanto, no contexto de JI em questão, as salas são todas heterogéneas no que diz respeito às idades. A relação entre crianças de diferentes idades é benéfica para qualquer um dos intervenientes (Kron, Serrano & Afonso, 2014), uma vez que, as mais novas têm oportunidade de aprender e desenvolver-se com a ajuda das mais velhas, e as mais velhas têm a oportunidade de adquirir o sentido de responsabilidade e de cooperação, esta relação permite a troca de saberes e experiências que poderão influenciar o seu desenvolvimento. Apesar de no JI em questão ser uma prática aplicada, existiam algumas crianças que pertenciam a outro edifício desta instituição, no qual as salas eram definidas tendo por base as idades das crianças. Consequentemente, as famílias poderão considerar o contacto com crianças da mesma idade ser mais favorável por ser a prática com a qual estavam habituadas a contactar.

Em suma, com os resultados obtidos a partir desta investigação, surgem inúmeras questões para poder compreender melhor as conceções das famílias. No entanto, é possível verificar que, aquando a decisão da escolha, as famílias referem ter em conta ambas as variáveis determinantes da qualidade de um contexto socioeducativo, as variáveis de estrutura e as de processo (e.g. Bairrão, 1998; Cryer, 1999; Rossbach, Clifford & Harms, 1991, citados por Leal et al., 2009), sendo que após a análise dos aspetos considerados como não prioritários, podemos verificar que são as variáveis de processo que possuem um maior ênfase no momento da escolha.

Adicionalmente, é possível perceber que, no geral, existem várias divergências de opiniões entre as profissionais de educação e as famílias no que respeita à forma como a educação de infância é encarada, nomeadamente, quanto à necessidade de formação dos profissionais e ao rácio adulto-criança. No entanto, importa referir que existem alguns pontos em comum, nomeadamente, a valorização do papel da equipa educativa na vida das crianças, da influência que o trabalho do educador tem sobre o seu desenvolvimento e a valorização do brincar como um elemento fulcral e indispensável para o desenvolvimento holístico das crianças.

Deste modo, surge uma última questão: a valorização dos educadores pelas famílias prende-se apenas com o trabalho e influência que estes exercem sobre a criança (devido às suas características pessoais e relacionais), deixando para segundo plano a necessidade de uma formação académica e profissional especializada? Com todos os dados recolhidos, é verificado que, apesar das evoluções na educação de infância e na forma como esta é cada vez mais positivamente encarada pelas famílias, parece ainda subsistir a ideia, na ótica das famílias, de que se trata de uma atividade profissional baseada, maioritariamente, na afetividade, não se relacionando com a vertente pedagógica e científica.

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

| ' ' | | ' ' |

Com o término da PPS II, considero relevante refletir de forma crítica sobre o percurso realizado na valência de creche e de JI, salientando as aprendizagens e a evolução da minha prática educativa em ambos os contextos, bem como os contributos de ambas as práticas para a construção da minha identidade profissional.

Em primeiro lugar, importa referir que as práticas profissionais supervisionadas constituem momentos de aprendizagem e de evolução, não só a nível profissional, como também a nível pessoal, visto que “é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (Costa & Caldeira, s.d., p. 126). As experiências vivenciadas em ambas as práticas realizadas nas diferentes valências constituíram momentos de oportunidade para compreender o papel do educador e identificar as suas funções, deveres e direitos.

Durante os estágios realizados, adotei o papel de educadora-estagiária tornando-me numa mediadora, estimuladora e incentivadora contribuindo para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças (Chaboredon & Prévot, s.d., citados por Cardona, 2011). Importa salientar que a minha prática educativa foi definida com base nas características e necessidades das crianças, tendo estas constituído o centro de toda a minha intervenção³⁰.

No desenvolvimento da PPS I, realizada na valência de creche, deparei-me com alguns obstáculos e com alguns receios, nomeadamente, o facto de ainda não ter tido oportunidade de trabalhar com crianças desta faixa etária e as dificuldades comportamentais apresentadas pela maioria das crianças do grupo, comportamentos esses que criavam um ambiente agitado e propenso ao surgimento de conflitos e birras no quotidiano. Com base nestas dificuldades, optei por procurar estratégias que me permitissem aprender a lidar com as características do grupo. Primeiramente, procurei compreender e conhecer as estratégias da educadora e recorri a alguma literatura realizando reflexões escritas e com a educadora. Posteriormente, fui tentando conhecer melhor cada criança e tentar compreender os seus motivos para manifestarem aqueles comportamentos. No quotidiano, fui aplicando algumas técnicas e realizando atividades que ajudassem as crianças a adquirir ferramentas para se autorregularem, o que levou à diminuição dos comportamentos desafiadores e, conseqüentemente, possibilitou a criação de um ambiente calmo, propício ao desenvolvimento das crianças. A título de

³⁰ “Assim que entram na sala, pergunto às crianças o que querem fazer, o LH e o P dizem que querem brincar com os legos e vão buscá-los e o H pergunta se pode ver a sua revista de brinquedos com o LR e com o V. (...)” (Excerto da nota de campo nº 363, 10 de dezembro)

exemplo, na rotina da manhã, tentei introduzir um momento de relaxamento antes do início das atividades, pedindo às crianças que realizassem alguns exercícios de controlo de respiração, nos quais se pudessem aprender a escutar-se a si próprias e aos outros.

Apesar de, inicialmente, este ambiente me ter parecido um obstáculo ao desenvolvimento da minha prática, a verdade é que acabou por se revelar um contexto repleto de aprendizagens para o meu futuro enquanto docente. Com este grupo, tive oportunidade de compreender que as crianças têm dificuldade em expressar aquilo que sentem e que por vezes, as birras ou os comportamentos incorretos são a única forma de poderem chamar à atenção e de mostrarem aos adultos que não se sentem bem naquela situação (Cordeiro, 2011 citado por Mourato, 2016).

A PPS II, foi realizada na valência de JI. Apesar de já me encontrar melhor adaptada a este tipo de contexto, surgiram novos desafios, nomeadamente o facto de desenvolver uma prática com um grupo heterogéneo ao nível das idades. Esta insegurança acabou por se tornar numa oportunidade única de aprendizagem, permitindo-me compreender a importância de as crianças trabalharem e conviverem com crianças em diferentes fases de desenvolvimento³¹. A relação com crianças mais experientes permitirá às mais novas executarem determinados desafios ou tarefas que sozinhas não conseguiriam (Vygotsky, 1991 citado por Nunes, 2017). Geralmente, as crianças mais velhas sentem-se protetoras e cuidadoras das mais novas e valorizam-nas quando estas atingem o sucesso (Kron, Serrano & Afonso, 2014). Para as crianças mais velhas o apoio prestado revela-se importante para o seu crescimento pessoal e para a aquisição de autoconfiança.

Adicionalmente, o estágio em JI consistiu numa oportunidade de contactar e trabalhar com crianças de diferentes realidades sociais, compreendendo que as origens sociais, culturais e económicas das crianças podem influenciar o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens. O educador deve combater as desigualdades, promovendo aprendizagens e oportunidades estimulantes a todas as crianças, garantindo que, independentemente da sua condição, todas devem ter acesso às mesmas oportunidades (Silva et al., 2016). Esta aprendizagem, tornou-se importante para a definição da minha profissionalidade como educadora de infância, tendo a consciência

³¹ “A E e a D esperam pela ML e pela N à porta da casa de banho para as ajudar a descer as escadas, mostrando-se sempre preocupadas em ajudar os mais novos, mesmo sem indicação de algum adulto”. (Nota de campo nº 23, 08 de outubro)

de que, ao longo da minha prática profissional, deparar-me-ei com situações idênticas em que terei de garantir a igualdade de oportunidades a todas as crianças.

Desde o início que, em ambos os estágios, fui bem recebida e integrada por toda a equipa educativa, que me apoiou em todas as minhas dificuldades, incertezas e angústias e me deu total liberdade de intervenção com todos os intervenientes daquele local (famílias, comunidade, crianças e equipa educativa). Desta forma surgiu uma relação de cooperação e partilha entre mim e a equipa educativa, essencial para promover e garantir o bem-estar das crianças. Importa referir que durante as duas fases, as educadoras cooperantes que me acompanharam foram fundamentais na definição da minha profissionalidade, através da reflexão constante acerca da minha intervenção, auxiliando-me a compreender os meus pontos fortes e fracos e a encontrar estratégias para ultrapassar estes últimos.

A investigação iniciada no contexto de creche e terminada no contexto de JI representou, igualmente, um momento importante de aprendizagem. Estudos realizados em Portugal, revelam que os educadores e as famílias têm dificuldade em estabelecer uma relação entre si (Barros, 2010; Fuertes, 2010, citados por Assis & Fuertes, 2014). De facto, a relação com as famílias é um dos aspetos menos abordados na formação profissional dos educadores, sendo a realização dos estágios uma das principais formas de aprendizagem sobre como estabelecer esta relação. Deste modo, um dos meus receios era não saber como me relacionar com as famílias. No entanto, os estágios e a investigação permitiram-me compreender as motivações das famílias e os fatores que consideram determinantes para colocar as crianças num contexto socioeducativo. Daqui concluí que, sobretudo, na creche, a colocação da criança num espaço educativo resulta, sobretudo, de uma necessidade, tornando-se de extrema importância, como educadora, transmitir às famílias a confiança de que estão a deixar as crianças num espaço educativo seguro e que promove o seu bem-estar e desenvolvimento. Além disso, importa referir que como futura educadora pretendo definir a minha prática em conjunto com as famílias, incluindo-as e convidando-as a participar e a dar sugestões.

Importa salientar a preocupação das profissionais de educação em compreender as respostas das famílias e projetar possíveis mudanças na educação de infância, o que revela a necessidade de conhecer as famílias para a definição de uma prática pedagógica de qualidade.

Deste modo, ambas as práticas consistiram em momentos de plena aprendizagem e desenvolvimento profissional, contribuindo decisivamente para definir

que educadora de infância pretendo ser. Nestas experiências compreendi que, independentemente da experiência e dos anos de serviço, um educador de infância é um eterno aluno na medida em que, para acompanhar as mudanças da sociedade e das necessidades das crianças, este necessita de uma formação contínua, construindo uma identidade profissional positiva e benéfica para as crianças (Esteves, 2015). Com efeito o educador está sucessivamente a aprender com as crianças, pois cada uma delas é um ser único e detentor de particularidades, e todas elas têm sempre algo novo para nos ensinar. Pretendo, assim, “ser no futuro uma educadora de infância reflexiva que questiona a (sua) ação educativa” (Costa & Caldeira, s.d., p. 130) e que procura permanentemente novos saberes e desafios.

Em suma, aspiro ser uma educadora que ouve e está atenta às manifestações das crianças, sejam elas através de birras, de palavras ou comportamentos. Uma educadora que envolve as famílias e que pretende, em conjunto, criar um local propício ao desenvolvimento e bem-estar das crianças. Uma educadora que cria oportunidades para todas e que lhes permite serem agentes participativos. Uma educadora que procura conhecer as crianças, que as respeita e que define a prática educativa com base nas características de cada uma. Uma profissional que privilegia os momentos de brincadeira, de exploração livre e de contacto com diferentes espaços e materiais. Acima de tudo, uma educadora que pretende influenciar as crianças positivamente, contribuindo de forma harmoniosa e estimulante para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Com o término da PPS II, considero importante refletir sobre todo o processo, aprendizagens e experiências vividas que contribuíram para o meu crescimento quer a nível pessoal como profissional, bem como para a construção da minha identidade enquanto futura educadora.

Todos os que desejam vir a ser educadores têm de passar primeiro pelo papel de estagiário, que é imprescindível para o desenvolvimento desta profissão, pois “o processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro” (Costa & Caldeira, s.d., p. 126). Deste modo, durante o desenvolvimento da PPS II foi-me dada a oportunidade de conhecer e participar no trabalho desenvolvido em JI, permitindo-me colocar em prática toda a teoria até aqui adquirida e ainda através da própria prática, alargar os conhecimentos teóricos, percebendo o elo entre ambos. Com isto tornou-se possível desenvolver a minha capacidade analítica e reflexiva.

As práticas, consistiram em oportunidades de alargamento de horizontes e visões sobre o papel do educador no trabalho que desenvolve com as crianças de diferentes faixas etárias, sendo que este tem uma grande influência no desenvolvimento das crianças. Houve, igualmente, a oportunidade de perceber como o educar e o cuidar podem ser dois conceitos indissociáveis (Dias, 2012).

A elaboração do presente relatório tornou-se fundamental para reunir e registar as informações e observações obtidas, bem como relacionar a prática com a teoria. Com as reflexões realizadas, foi possível ir adaptando minha prática pedagógica, de forma a beneficiar as crianças. Com efeito, o facto de ter tido oportunidade de refletir em conjunto com a educadora e com a auxiliar alguns comportamentos e/ou atitudes, permitiu que a minha prática pedagógica fosse uma continuidade da prática da educadora, bem como o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, contribuindo assim para a promoção do bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças. Importa referir que as reflexões incidiam sobre dúvidas ou aspetos que considerasse pertinente aprofundar para poder desenvolver uma prática de qualidade. Deste modo, foram igualmente desenvolvidas reflexões das atividades realizadas, que me permitiam ir avaliando o grupo de crianças, e perceber que estratégias deveria adotar e/ou modificar.

Uma das maiores fontes de aprendizagem foram as crianças com as quais tive oportunidade de trabalhar e brincar durante o desenvolvimento dos estágios em contexto de creche e JI. Os dois grupos com os quais desenvolvi as minhas práticas colocaram-me desafios e ensinaram-me que tenho de ser eu adaptar-me às crianças e

às suas características e não o contrário. Com efeito, pude compreender que, por detrás das birras e comportamentos das crianças, está um motivo (sentimento ou desejo) que estas não são capazes de expressar, e cabe ao educador identificar esse motivo, através do conhecimento da criança e estando atento aos seus comportamentos e sinais manifestados. Apesar de todas as inseguranças iniciais, devido às mudanças e obstáculos surgidos, consegui sempre respeitar a individualidade de cada criança, conquistando a confiança de cada uma.

A partir da investigação realizada foi possível identificar e conhecer os processos associados e a importância da sua realização para o aprofundamento de conhecimentos relacionados com as práticas educativas, permitindo-me perceber os cuidados a ter aquando o seu desenvolvimento.

Relativamente ao tema estudado na investigação, foi possível complementar os dados obtidos na prática desenvolvida em creche. A investigação realizada contribuiu para compreender de que forma o trabalho do educador e os contextos educativos são vistos pelas famílias, bem como compreender que cuidados deverei ter no futuro no desenvolvimento da minha prática como educadora, para que as famílias se sintam incluídas e ouvidas, visto constituírem um dos principais e primeiros agentes educativos das crianças e ser fundamental o desenvolvimento de uma prática colaborativa. Com efeito, compreendi que como educadora tenho o dever e responsabilidade de transmitir às famílias a importância da educação de infância e a influência que aquele contexto e a minha relação com as crianças e prática pedagógica terão no seu desenvolvimento e no futuro. Adicionalmente, pude averiguar que para o estabelecimento de uma relação com as famílias, primeiramente, devo procurar conhecê-las e saber como pretendem e podem ser envolvidas no quotidiano das crianças no contexto socioeducativo.

Em suma, as práticas profissionais desenvolvidas permitiram-me compreender que, independentemente da experiência e dos anos de serviço, a formação de um educador nunca está concluída, pois a sociedade está numa constante evolução e as necessidades das crianças de hoje não são as necessidades das crianças de amanhã, tornando-se fulcral mantermo-nos numa constante procura e reflexão, construindo uma identidade profissional positiva e benéfica para as crianças (Esteves, 2015). Deste modo, pretendo ser uma educadora que procura acompanhar as constantes mudanças da sociedade, com uma atitude inovadora. Pretendo ser uma profissional cuidadora cujo centro de ação seja sempre as necessidades e características das crianças, permitindo-lhes um desenvolvimento holístico.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Alves, M. & Azevedo, N. (2010a). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Várzea da Rainha Impressores, S.A.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Desafios da construção de conhecimentos e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Editores.
- Alves, R. (2013). *A comparação da qualidade dos momentos de interação em jogo livre entre mãe/filho – pai/filho e mãe/criança – técnica/criança entre os 13 e 15 meses de idade*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3149>
- Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, 10, 138-158.
- Assis M. & Tadeu, B. (2017). Open for a trusting relationship: Portuguese Parents representations regarding Day Care. *Da Investigação às Práticas*, 8 (1), 79-93.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de educação de infância*, 93.
- Associação Médica Mundial (2013). Declaração de Helsínquia da Associação Médica Mundial. *Fortaleza: Associação Médica Mundial*.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de educação de infância*, 81, 10-15.
<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo81.pdf>
- Cardona, M. J. (2011, setembro/dezembro). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Estudos sobre Educação*, 20 (21), 141-149.

- Carneiro, R. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 8(12), 81-95.
- Castro, M. (2001). *Linguagem em crianças de 2 a 4 anos no contexto Creche / Jardim de Infância ou no Contexto Familiar*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação].
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29709
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed.
- Costa, M.L. & Caldeira, A.I. (s.d.) *Se isto é uma educadora de infância*. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 34.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4316>
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspetiva*, 24(2), 597-622.
- Esteves, M. (2015). *Formação inicial de professores*. Seminários e Colóquios. Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Faria, N. (2018). Lugares em creche duplicam em 16 anos mas só chegam a metade das crianças. *Público*.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), «A gente gosta

é de brincar com os outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim de infância (65-78). Edições Afrontamento.

- Filgueira, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1575>
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. *In Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018). Pais e educadores, dois grupos à parte?: estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. *In Psychology in education and health: proceedings of the III Leipzig-Evora scientific meeting in psychology*.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kron, M., Serrano, M. & Afonso, L. (2014). *Crescendo juntos- passo para a inclusão na educação de infância*. Porto Editora.
- Leal, T., Gamelas, A., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, 23 (2), 43-54.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mourato, S. (2016). *Problemas de Comportamento no Período Pré-Escolar: As Birras*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/32739>

- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação. Movimento da Escola Moderna. Tinta da China*.
- Nunes, A. (2017). *A heterogeneidade em termos etários no jardim de infância: Perspetivas de crianças e adultos*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8280>
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. *Educação em creche: participação e diversidade*, 29-74.
- Parente, M. (s.d.). *Encontros Internacionais- "Portefólios: uma estratégia de avaliação alternativa"*. Universidade do Minho.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>
- Pereira, M. (2014). *Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. Um estudo de caso em contextos diferenciados*. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/11894>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 3-28.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 167.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. (2018). *Envolvimento e participação de famílias de crianças com multideficiência no processo educativo, nos contextos escolares*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação em Lisboa]. Repositório Científico

do Instituto Politécnico de Lisboa.

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9657>

- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (Orgs.). (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Schröder, C. D. S., & Klerin, L. R. (2009). On-line focus group: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração. *Cadernos EBAPE. BR*, 7(2), 332-348.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunces, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo...”*. *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22(1), 93-115.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
PORTFÓLIO INDIVIDUAL
(em documento à parte)

|' '' | | ''

ANEXO B
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA
FOTOGRAFIAS
| ' ' | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Ana Marisa, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2019/2020, a realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 06 de novembro de 2019 até ao próximo dia 23 de janeiro de 2020 a realizar o meu estágio na sala amarela.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a durante as atividades realizadas para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação bem como não será exibida a sua cara. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete cuidados a prestar à criança.

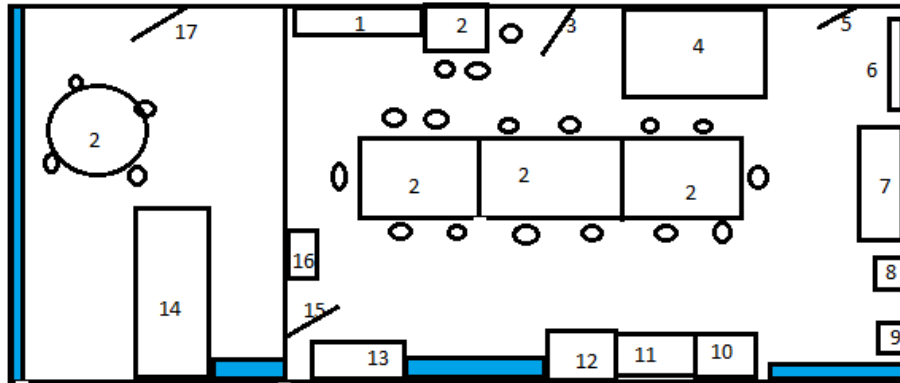
Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que risque o que não interessa e assine o presente protocolo.

Criança	Autorização	Assinatura Encarregado de Educação
B.S	Sim/Não	
D.R	Sim/Não	
E.C	Sim/Não	
F.S	Sim/Não	
F.F	Sim/Não	
H.S	Sim/Não	

L.A	Sim/Não	
L.R	Sim/Não	
L.H	Sim/Não	
M.C	Sim/Não	
M.C.S	Sim/Não	
M.I.R	Sim/Não	
M.V.R	Sim/Não	
M.L	Sim/Não	
P.S	Sim/Não	
R.P	Sim/Não	
S.T	Sim/Não	
V.C	Sim/Não	

ANEXO C
PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES
| | | | | |



Legenda:

1. Área dos jogos de mesa
 2. Mesas
 3. Porta de acesso ao corredor (utilizada em casa de emergência)
 4. Área do tapete
 5. Porta de entrada
 6. Mapa de presenças
 7. Móveis com livros e materiais de pintura
 8. Cesto das águas
 9. Cesto dos brinquedos de casa
 10. Área da garagem
 11. Área dos animais
 12. Área das construções
 13. Área da casinha
 14. Móvel com materiais de pintura
 15. Porta de acesso à área da expressão plástica
 16. Cesto com revistas e jornais
 17. Porta de acesso à sala azul
- Cadeiras
- Janelas

ANEXO D
QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DAS
FAMÍLIAS
| ' ' | | ' ' |

Nome da criança ³²	Agregado familiar	Estrutura familiar	Grau de parentesco	Idade	Grau de escolaridade	Profissão	Situação profissional	Enc. de Educação
B.	3	Monoparental	Mãe	41	8º ano	Empregada supermercado	Efetiva	X
			Irmã	10	4º ano	Estudante	---	---
D.	3	Nuclear	Pai	44	11º ano	---	Desempregado	---
			Mãe	43	Licenciatura	Professora	Quadro-agrupamento	X
E.	2	Monoparental	Mãe	29	12º ano	Ajudante cozinha	Empregada	X
F.S.	6	Nuclear	Pai	43	Licenciatura	Gestor	Empregado	---
			Mãe	42	Licenciatura	Gestora	Empregada	X
			Irmão	8	3º ano	Estudante	---	---
			Irmão	7	2º ano	Estudante	---	---
			Irmã	2	Creche	---	---	---
F.	9	Nuclear	Mãe	36	9º ano	Doméstica	---	X
			Pai	37	9º ano	Motorista	---	---
			Irmã	21	11º ano	Funcionária	---	---
			Irmão	16	10º ano	Estudante	---	---
			Irmã	11	6º ano	Estudante	---	---

³² Dados cedidos pela educadora cooperante e consultados nas fichas de inscrição dos alunos.

			Irmã	8	2º ano	Estudante	---	---
			Irmã	4	Jardim de infância	---	---	---
			Irmã	4 meses	---	---	---	---
H.	4	Nuclear	Pai	39	Licenciatura	Engenheiro informático	Empregado	---
			Mãe	35	Licenciatura	Professora 1º ciclo	---	X
			Irmã	6	1º ano	Estudante	---	---
L.	3	Monoparental	Mãe	33	12º ano	Administrativa	Empregada	X
			Irmão	1	Creche	---	---	---
L.R.	4	Monoparental	Mãe	41	Bacharelato	Figurista	Empregada	X
			Irmão	15	10º ano	Estudante	---	---
			Irmão	10	5º ano	Estudante	---	---
L.H.	3	Nuclear	Pai	43	12º ano	---	---	X
			Mãe	44	12º ano	Funcionária de limpeza	Empregada	---
M.	3	Nuclear	Pai	36	12º ano	Comercial	Contrato	---
			Mãe	31	Licenciatura	Educadora	Efetiva	X
M.C.	4	Nuclear	Mãe	40	Licenciatura	Educadora	Empregada	X
			Pai	---	Mestrado	Designer	Empregado	---
			Irmão	2	Creche	---	---	---

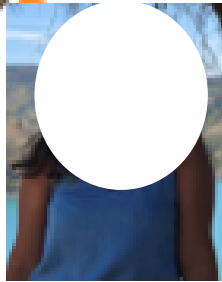
M.I.	4	Nuclear	Mãe	34	Mestrado	Médica	Conta-outrem	X
			Pai	29	Licenciatura	Historiador	Conta-outrem	---
			Irmã	1	Creche	---	---	---
M.V.		Monoparental	Mãe	37	7º ano	Doméstica	---	X
			Irmão	16	8º ano	Estudante	---	---
			Irmã	11	5º ano	Estudante	---	---
M.L.	4	Nuclear	Mãe	43	Licenciatura	Contabilista	SMAS Sintra	X
			Pai	44	Licenciatura	---	Desempregado	---
			Irmã	7	2º ano	Estudante	---	---
P.	3	Monoparental	Mãe	43	Licenciatura	Operadora Call-Center	Empregada	X
			Irmão	16	9º ano	Estudante	---	---
R.	4	Nuclear	Mãe	29	9º ano	Formadora MacDonal	Efetiva	X
			Pai	30	9º ano	Assistente operacional CMO	Efetivo	---
			Irmã	6	1º ano	Estudante	---	---
S.	4	Alargada	Mãe	29	9º ano	Lojista	Desempregada	X
			Avó	61	6º ano	Cozinheiro	Empregado	---
			Avô	64	9º ano	Serralheiro Civil	Reformado	---
V.	5	Nuclear	Pai	45	Licenciatura	Gestor	Desempregado	X

			Mãe	44	Licenciatura	Jurista	Empregada	X
			Irmã	11	4º ano	Estudante	---	---
			Irmã	9	2º ano	Estudante	---	---

ANEXO E
CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS
FAMÍLIAS
| ' ' | | ' ' |



Olá famílias



O meu nome é Ana Marisa, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar.

Estarei a realizar um estágio na sala da educadora Isabel desde o dia 06 de novembro de 2019 até ao dia 23 de janeiro de 2020.

Durante esse tempo vou acompanhar o dia-a-dia das crianças, promover atividades que contribuam para seu o desenvolvimento e transmitir todos os meus saberes e conhecimentos.

Claro que também estou aqui para aprender com a equipa, com as crianças e convosco. Nesse sentido conto com a vossa colaboração e parceria nesta jornada da minha vida que está agora a começar.

Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida.

Obrigada,
Ana Marisa]

ANEXO F
QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DO
GRUPO DE CRIANÇAS

|' '' | | ''

Nome da criança ³³	Sexo	Data de nascimento	Idade (início/fim da PPS II)	Nacionalidade	Naturalidade	Irmãos na instituição	Tempo com a educadora	Outras informações
B.	F	17/03/2016	3/3	Portuguesa	---	0	5 meses	
D.	M	05/08/2014	5/5	Portuguesa	Almada	0	1 ano e 5 meses	Está a ser acompanhado por uma psicóloga
E.	F	19/12/2014	4/5	Cabo Verdiana	Venteira	0	1 ano e 5 meses	
F.S.	M	19/11/2014	4/5	Portuguesa	---	0	1 ano e 5 meses	
F.	M	08/07/2016	3/3	Portuguesa	---	1	5 meses	
H.	M	27/03/2014	5/5	Portuguesa	Oeiras	0	1 ano e 5 meses	Está a ser acompanhado na terapia da fala
L.	F	25/02/2016	3/3	Portuguesa	---	0	5 meses	
L.R.	M	14/08/2014	5/5	Portuguesa	Benfica	0	1 ano e 5 meses	
L.H.	M	08/02/2015	4/4	Portuguesa	Lisboa	0	5 meses	
M.	F	07/10/2015	4/4	Portuguesa	Oeiras	0	1 ano e 5 meses	
M.C.	F	08/03/2016	3/3	Portuguesa	Lisboa	0	1 ano e 5 meses	
M.I.	F	17/02/2016	3/3	Portuguesa	---	0	1 ano e 5 meses	
M.V.	F	23/10/2016	2/3	Portuguesa	---	0	5 meses	

³³ Dados cedidos pela educadora cooperante e consultados nas fichas de inscrição dos alunos.

M.L.	F	17/12/2014	4/5	Portuguesa	Parque das Nações	0	1 ano e 5 meses	
P.	M	22/01/2014	5/6	Portuguesa	Oeiras	0	5 meses	Está a ser avaliado e acompanhado pela psicóloga, havendo suspeita de perturbações do espectro de autismo
R.	F	30/09/2016	3/3	Portuguesa	Santa Maria de Belém	0	5 meses	
S.	F	26/12/2015	3/4	Portuguesa	---	0	1 ano e 5 meses	
V.	M	14/01/2015	4/5	Portuguesa	Lisboa	0	1 ano e 5 meses	

ANEXO G
ROTEIRO ÉTICO
| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Ações durante a prática profissional supervisionada e durante a investigação	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2012)
<p>(1) Objetivos do trabalho</p>	<p>Os objetivos da PPS II foram transmitidos à coordenadora pedagógico, antes do seu início, pela supervisora cooperante.</p> <p>Relativamente à investigação realizando, tanto os objetivos como o método de investigação foram transmitidos a toda a equipa educativa do Jardim de Infância, através de uma conversa informal. A equipa educativa entregou os questionários às famílias onde estava explícito o seu objetivo, bem como a identificação de quem estava a realizar a investigação.</p>	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p. 1)</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p. 2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa sem discriminações” (p. 2)</p> <p>“Respeitar as normas e os regulamentos.” (p. 2)</p> <p>“Contribuir para o bom-nome e credibilidade da instituição.” (p. 2)</p> <p>“Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida.” (p. 2)</p>

		<p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.” (p. 2)</p>
<p>(2) Custos e benefícios</p>	<p>Ao nível da investigação, o principal custo foi o tempo dispensado pelas famílias para o preenchimento do questionário. O benefício da investigação, está ligado ao facto de, através do preenchimento do questionário, tornar-se possível compreender a conceção das famílias sobre a educação de infância e sobre o que consideram um contexto socioeducativo de qualidade, tentando identificar o que pode ser melhorado, a fim de tornar os locais harmoniosos para as crianças e para as próprias famílias, conseguindo que ambas se sintam integradas e incluídas, nomeadamente, terem a oportunidade de se sentir ouvidas. Outro benefício da investigação está relacionado com as profissionais de educação, visto que constitui numa oportunidade de compreenderem a opinião das famílias e verificarem de que forma as famílias vêm aqueles espaços, averiguando que alterações ou que objetivos deveriam estar a ser transmitidos às famílias e não está a acontecer.</p>	<p>"Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance" (p. 1)</p> <p>"Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p. 2)</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança” (p. 2)</p>

<p>(3) Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Ao longo da PPS II, com o intuito de garantir a privacidade de cada criança, procurei primeiramente recolher uma autorização de cada família para que o seu educando fosse fotografado e/ou filmado, comprometendo-me com as famílias e com o contexto socioeducativo em não revelar o rosto das crianças em qualquer tipo de trabalho, bem como não revelar e/ou identificar o nome e informações privadas das diversas crianças, das famílias, dos membros da equipa educativa e do próprio estabelecimento, mantendo assim o sigilo profissional que me foi exigido.</p> <p>Ao nível da investigação, e com o intuito de garantir a privacidade de cada família, os questionários foram preenchidos de forma anónima, tendo sido entregues às famílias sem qualquer tipo de identificação e colocados, pelas famílias, numa caixa selada com uma pequena abertura, que se encontrava à porta da instituição de forma a garantir o sigilo. Importa referir, que em nenhuma parte do questionário era solicitada a identificação do sujeito que o preenchesse.</p>	<p>“Respeitar cada criança independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p. 1)</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2)</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos.” (p. 2)”</p>
---	--	---

<p>(4) Decisões acerca de quais as crianças a incluir e a excluir</p>	<p>Ao longo da PPS II, tive o cuidado de incluir todas as crianças nas minhas ações e de interagir com todas, respeitando as suas vontades, nomeadamente, ao nível de não querer participar nas atividades ou de não querer a minha ajuda e/ou intervenção. Foi ainda tido o cuidado de colaborar e incluir todos os elementos da equipa educativa no desenvolvimento da minha prática pedagógica.</p> <p>Na investigação não houve nenhuma família a ser excluída. Houve o cuidado de entregar o questionário a todas as famílias, mas só participaram as que assim pretenderam.</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1)</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p. 1)</p> <p>“Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p. 2)</p>
--	---	--

		"Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p. 2)
(5) Fundamentos	<p>No decorrer da PPS II, fundamentei a minha ação através da observação atenta de cada criança, sem influenciar as suas conversas e/ ou brincadeiras, procurando conhecê-las e verificar como devo agir com cada uma.</p> <p>Através da investigação dei a possibilidade às famílias de responderem e pronunciarem a sua opinião de forma anónima, impedindo que sentissem qualquer tipo de influência ou algum juízo de valor posterior, garantindo assim que as respostas seriam o mais sinceras possível.</p> <p>A minha prática educativa durante a PPS II e no desenvolvimento da investigação foi orientada pelos princípios éticos mencionados por Tomás (2011) e pelos pressupostos definidos na carta profissional da APEI (2011).</p>	<p>"Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem." (p. 1)</p> <p>"Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p. 2)</p> <p>"Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa." (p. 2)</p> <p>"Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (p. 2)</p>
(6) Planificação e definição dos objetivos e	A minha inserção no contexto socioeducativo foi realizada através de uma reunião com todas as estagiárias, educadoras e coordenadora pedagógica. Na reunião foram apresentados os	"Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa." (p. 2)

métodos de investigação	<p>objetivos da PPS II, a sua duração e as minhas funções de forma sucinta.</p> <p>A equipa educativa foi informada dos objetivos, dos métodos da investigação e do plano de ação através de uma conversa informal e através da apresentação do questionário a ser colocado às famílias, sendo que estas foram informadas aquando o pedido da sua colaboração através do preenchimento do questionário.</p>	<p>"Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (p. 2)</p> <p>"Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade" (p. 2)</p> <p>"Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida." (p. 2)</p> <p>"Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada." (p. 2)</p>
(7) Consentimento informado	<p>A educadora cooperante apresentou-me ao grupo de crianças, explicando-lhes quem eu era e que estaria ali para as ajudar e para trabalhar com elas. A minha apresentação às famílias processou-se de duas formas. Inicialmente, coloquei, á entrada da sala, uma carta de apresentação (cf. Anexo E) explicando quem era, qual o meu objetivo e por quanto tempo ficaria. Posteriormente, a educadora foi-me apresentando às diversas famílias, conforme ia surgindo a oportunidade.</p> <p>Fui também tendo o cuidado de apenas ajudar, nas diversas tarefas do quotidiano, as crianças que manifestassem vontade ou</p>	<p>"Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p. 2)</p> <p>"Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa." (p. 2)</p> <p>"Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p.2)</p> <p>"Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na</p>

	<p>que não se demonstrassem desconfortáveis com a minha presença. No quotidiano evitei fotografar qualquer criança que se tentasse esconder da câmara, que ficasse triste quando via a câmara ou que parava a atividade demonstrando-se perturbada com a presença da câmara.</p> <p>Para a realização da investigação, foi pedida a colaboração da equipa educativa de forma verbal e informal, sendo que todas aceitaram. Às famílias, foi pedido que, quem quisesse e pudesse, preenche-se o questionário e, posteriormente, o entregasse.</p>	<p>equipa educativa, sem discriminações." (p. 2)</p> <p>"Respeitar as normas e os regulamentos." (p. 2)</p> <p>"Contribuir para o bom-nome e credibilidade da instituição." (p. 2)</p>
<p>(8) Uso e relato das conclusões</p>	<p>Durante o desenvolvimento da PPS II e da investigação, procurei conversar sempre com a educadora cooperante, bem como, com a supervisora cooperante, acerca das minhas intenções e objetivos, envolvendo-as sempre e informando-as sobre as dificuldades e alterações surgidas e as estratégias utilizadas para as ultrapassar. Todos os registos semanais foram entregues ao final da semana.</p> <p>Os resultados da investigação foram transmitidos às equipas educativas e às coordenadoras, sendo que estas e as educadoras expressaram a sua opinião sobre os resultados obtidos.</p>	<p>"Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade" (p. 2)</p> <p>"Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (p.2)</p> <p>"Garantir a troca de informações entre a instituição e a família" (p. 2)</p>

<p>(9) O possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Numa fase inicial, ao integrar a equipa educativa da sala, senti que causei algum desconforto e desconfiança, bem como levei a alterações de comportamento por parte de algumas crianças, pois era uma pessoa estranha que, de repente, se dirigia a elas. Com o passar do tempo, fui sentindo por parte da maioria das crianças do grupo uma maior confiança. Já me identificavam como outro adulto da sala que estava ali para as ajudar e para cuidar delas, passando a recorrer também a mim.</p> <p>Ao nível da investigação, o principal impacto foi que, através do preenchimento do questionário, foi possível compreender a conceção das famílias sobre o que é um espaço educativo de qualidade e compreender o que consideram que deve ser melhorado a fim de o tornar num local melhor tanto para as crianças como para as próprias famílias, garantindo que ambas se sintam integradas e incluídas, e que, essencialmente, se sintam ouvidas. Outro impacto foi as equipas educativas terem oportunidade de compreender a opinião das famílias e identificar que aspetos são vistos e considerados de forma diferente.</p>	<p>"Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto." (p. 1)</p> <p>"Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance." (p. 1)</p> <p>"Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma." (p. 2)</p> <p>"Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais." (p. 2)</p>
---	--	--

		“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p. 2)
(10) Informação às crianças e adultos envolvidos	Ao longo da PPS II e da investigação as informações sobre ambas foram sendo transmitidas à equipa educativa e às famílias através de conversas informais, de recados e de exposição de trabalhos e através da entrega dos questionários.	“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)

ANEXO H
PORTFÓLIO DA CRIANÇA
(em documento à parte)

|' '' | | ''

ANEXO I
QUESTIONÁRIO
| ' ' | | ' ' |



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

QUESTIONÁRIO

As concepções das famílias sobre a educação de infância

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, sob orientação da Professora Doutora Marina Fuertes. No presente estudo queremos conhecer as razões que levaram as famílias a escolherem o contexto educativo dos seus educandos e qual o seu conceito de qualidade em educação de infância.

Leia atentamente o que lhe é pedido e responda, por favor com veracidade. Para quaisquer sugestões ou informações contacte, por favor, para o e-mail.

Grau de Parentesco do inquirido: _____

Género da criança: _____

Idade da Criança: _____

Questão 1: Na sua opinião, qual é a melhor forma de um contexto socioeducativo promover a aprendizagem e desenvolvimento do/da seu/sua educando/a?

Questão 2: Responda às seguintes questões com um **X**, em que 1 representa **discordo totalmente** e 5 representa **concordo plenamente**.

ITENS	1	2	3	4	5
1. Optei por colocar o meu educando no jardim de infância porque considero que a frequência deste contexto socioeducativo é benéfica para o seu desenvolvimento.					
2. Considero importante que a instituição queira ouvir e respeite a minha opinião.					
3. O bem-estar meu educando na instituição depende da forma como é tratado.					
4. Prefiro deixar o meu educando com profissionais com licenciatura ou mestrado em educação de infância.					
5. As qualidades das instalações físicas servem apenas para tornar a escola aprazível, mas não são essenciais.					
6. A dimensão afetiva é muito importante para o bem-estar com meu educando.					
7. Se eu pudesse teria ficado em casa a cuidar do meu educando.					

8. Valorizo o jardim de infância como espaço para brincar e de diversão.					
9. Fico descontente com salas sobrelotadas e com poucos profissionais.					
10. Valorizo que o meu educando possa conviver com outras crianças da sua idade.					
11. Não tinha nenhum familiar que pudesse ficar com o meu educando.					
12. A higiene e a segurança são os aspetos mais importantes na qualidade de um jardim de infância.					
13. Quando escolhi o jardim de infância não tive em conta a reputação do mesmo.					
14. Valorizo a diversidade e a inclusão de crianças com problemas de desenvolvimento.					
15. O número de crianças por sala e por adulto é um fator importante para o bem-estar e desenvolvimento da criança.					
16. Procurei escolher o melhor jardim de infância para o meu educando na minha zona de residência ou perto do meu local de trabalho.					
17. Considero importante ser ouvido e respeitado					
18. Gostava que o meu educando estivesse num ambiente mais acolhedor e respeitador.					
19. Sou exigente quanto à qualidade do jardim de infância do meu educando e mantenho-me informado(a).					
20. O jardim de infância ideal oferece um bom ambiente afetivo.					
21. As atividades do jardim de infância não têm especial efeito no comportamento ou no desenvolvimento das crianças.					
22. Valorizo a qualidade da alimentação oferecida na instituição.					

23. O projeto educativo e o plano de atividades são fatores importantes na qualidade da instituição.					
24. Valorizo os materiais naturais e espaços ao ar livre na instituição.					
25. Valorizo uma relação confiança e respeito entre a educadora e o meu educando.					

Questão 3: Enumere, de 1 (mais importante) a 5 (menos importante), os cinco aspetos que mais prioriza nas condições do contexto socioeducativo.

_____ Segurança e Organização

_____ Relações afetivas entre o/a meu/minha educando/a e as outras crianças

_____ Número de crianças por sala

_____ Qualificação profissional dos profissionais

_____ Experiência profissional dos profissionais

_____ Alimentação saudável

_____ Higiene

_____ Respeito pela opinião e valorização das famílias

_____ Atividades pedagógicas e plano educativo

_____ Qualidade e quantidade dos equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis

_____ Boa relação entre as famílias e a equipa educativa

_____ Ambiente afetivo e atenção dadas às crianças

_____ Espaço e atividades promotoras do desenvolvimento

_____ Bem-estar proporcionados às crianças

_____ Espaço para brincar

_____ Diversidade cultural (inclusão de crianças de diferentes culturas e origens)

_____ Utilização de práticas pedagógicas diferenciadas para a inclusão de todas as crianças

Obrigada pela sua participação, acreditamos que os dados da nossa investigação podem contribuir para melhorar a qualidade do jardim de infância da sua criança.

ANEXO J
GUIÃO *FOCUS GROUP*

| ' ' | | ' ' |

Olá, gostaria de começar por agradecer, mais uma vez, a vossa participação e colaboração prestada ao longo deste projeto.

Antes de iniciarem a apresentação em vídeo, enviada em anexo, peço-vos que respondam à seguinte questão: “Na vossa opinião, de que forma é que um contexto socioeducativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?”.

De seguida peço-vos que vejam a apresentação dos resultados obtidos que vos envio em vídeo e que, posteriormente, respondam às seguintes questões:

- 1- Na sua avaliação dos resultados, quais foram os resultados mais inesperados? E porquê?

2- Quais os aspetos que mais valorizou nos resultados obtidos? E porquê?

3- Além dos já referidos existe mais algum aspeto que considere pertinente abordar?

Grata pelo tempo dispensado para responderem a estas questões, assim que terminarem poderão enviar o documento preenchido para o meu e-mail.

Para o esclarecimento de qualquer questão estou ao dispor. No e-mail enviado juntamente com o vídeo e este documento, enviei também a apresentação em powerpoint para poderem consultar.

Saudações cordiais,

Ana Marisa Ferraz

ANEXO K
ASPETOS PRIORIZADOS NA ESCOLHA
DA CRECHE
| ' ' | | ' ' |

Questão	Sim	Não
Segurança e organização	63.6%	36.4%
Relações afetivas entre o meu educando e as outras crianças	24.2%	75.8%
Número de crianças por sala	3%	97%
Qualificação profissional dos profissionais	12.1%%	87.9%
Experiência profissional dos profissionais	48.5%	51.5%
Alimentação saudável	45.5%	54.5%
Higiene	60.6%	39.4%
Respeito pela opinião e valorização das famílias	24.2%	75.8%
Atividades pedagógicas e plano educativo	36.4%%	63.6%
Qualidade e quantidade dos equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis	9.1%	90.9%
Boa relação entre as famílias e a equipa educativa	18.2%	81.8%
Ambiente afetivo e atenção dadas às crianças	60.6%	39.4%
Espaço e atividades promotoras do desenvolvimento	33.3%	66.7%
Bem-estar proporcionado às crianças	21.2%	78.8%
Espaço para brincar	21.2%	78.8%
Diversidade cultural	18.2%	81.8%

ANEXO L
ASPETOS PRIORIZADOS NA ESCOLHA
DO JARDIM DE INFÂNCIA
| ' ' | | ' ' |

Questão	Sim	Não
Segurança e organização	86.6%	13.4%
Relações afetivas entre o meu educando e as outras crianças	53.3%	46.7%
Número de crianças por sala	6.7%	93.3%
Qualificação profissional dos profissionais	13.4%	86.6%
Experiência profissional dos profissionais	46.6%	53.4%
Alimentação saudável	46.6%	53.4%
Higiene	60%	40%
Respeito pela opinião e valorização das famílias	6.7%	93.3%
Atividades pedagógicas e plano educativo	60%	40%
Qualidade e quantidade dos equipamentos, brinquedos e materiais disponíveis	0%	100%
Boa relação entre as famílias e a equipa educativa	20%	80%
Ambiente afetivo e atenção dadas às crianças	86.6%	13.4%
Espaço e atividades promotoras do desenvolvimento	26.6%	73.4%
Bem-estar proporcionado às crianças	40%	60%
Espaço para brincar	13.3%	86.6%
Diversidade cultural	6.7%	93.3%

ANEXO M
DADOS ESTATÍSTICOS DAS
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO
| ' ' | | ' ' |

Questão	Participantes	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Q1	Creche	51	4,65	,658	,092
	Jardim de Infância	36	4,81	,401	,067
Q2	Creche	52	4,79	,412	,057
	Jardim de Infância	36	4,78	,485	,081
Q3	Creche	51	4,84	,367	,051
	Jardim de Infância	36	4,92	,368	,061
Q4	Creche	51	3,18	1,144	,160
	Jardim de Infância	36	3,44	1,157	,193
Q5	Creche	51	2,69	1,334	,187
	Jardim de Infância	34	3,15	1,306	,224
Q6	Creche	52	4,17	,834	,116
	Jardim de Infância	36	4,92	,280	,047
Q7	Creche	50	2,98	1,348	,191
	Jardim de Infância	36	2,78	1,198	,200
Q8	Creche	51	4,12	,909	,127
	Jardim de Infância	35	3,83	1,043	,176
Q9	Creche	51	4,47	,857	,120
	Jardim de Infância	36	4,44	,998	,166
Q10	Creche	50	3,36	1,336	,189
	Jardim de Infância	36	4,78	,422	,070
Q11	Creche	51	3,57	1,526	,214
	Jardim de Infância	36	4,78	,485	,081

Q12	Creche	51	4,18	1,014	,142
	Jardim de Infância	36	4,39	,728	,121
Q13	Creche	51	2,82	1,367	,191
	Jardim de Infância	35	2,31	1,451	,245
Q14	Creche	51	4,51	,880	,123
	Jardim de Infância	36	4,58	,692	,115
Q15	Creche	52	4,54	,851	,118
	Jardim de Infância	36	4,89	,319	,053
Q16	Creche	51	4,43	,855	,120
	Jardim de Infância	36	4,28	1,003	,167
Q17	Creche	52	4,77	,645	,089
	Jardim de Infância	36	4,92	,280	,047
Q18	Creche	51	2,94	1,302	,182
	Jardim de Infância	35	4,91	,284	,048
Q19	Creche	51	4,22	1,026	,144
	Jardim de Infância	36	4,50	,845	,141
Q20	Creche	51	4,63	,599	,084
	Jardim de Infância	35	4,34	1,136	,192
Q21	Creche	51	1,94	1,462	,205
	Jardim de Infância	35	1,66	1,136	,192
Q22	Creche	52	4,46	1,019	,141
	Jardim de Infância	36	4,61	,688	,115
Q23	Creche	51	4,67	,516	,072
	Jardim de Infância	35	4,63	,598	,101

Q24	Creche	52	4,75	,437	,061
	Jardim de Infância	35	4,63	,731	,124
Q25	Creche	52	4,94	,235	,033
	Jardim de Infância	35	4,94	,338	,057

ANEXO N
DADOS ESTATÍSTICAS DAS
RESPOSTAS CONFORME O GÉNERO DA
CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |

	Género	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Q1	menina	43	4,70	,638	,097
	menino	42	4,71	,508	,078
Q2	menina	43	4,77	,480	,073
	menino	43	4,79	,412	,063
Q3	menina	43	4,88	,391	,060
	menino	42	4,86	,354	,055
Q4	menina	43	3,37	1,215	,185
	menino	43	3,21	1,103	,168
Q5	menina	42	2,52	1,311	,202
	menino	42	3,19	1,292	,199
Q6	menina	43	4,44	,796	,121
	menino	43	4,49	,736	,112
Q7	menina	42	2,90	1,358	,210
	menino	43	2,86	1,226	,187
Q8	menina	42	3,98	,950	,147
	menino	43	4,07	,961	,147
Q9	menina	43	4,53	,882	,135
	menino	43	4,42	,932	,142
Q10	menina	42	3,71	1,367	,211
	menino	43	4,16	1,132	,173
Q11	menina	43	4,19	1,314	,200
	menino	43	3,93	1,387	,212
Q12	menina	42	4,38	,962	,148
	menino	43	4,12	,851	,130
Q13	menina	43	2,58	1,418	,216
	menino	42	2,64	1,445	,223
Q14	menina	43	4,56	,796	,121
	menino	43	4,53	,827	,126
Q15	menina	43	4,72	,666	,102
	menino	43	4,63	,757	,115
Q16	menina	43	4,37	,952	,145
	menino	43	4,37	,900	,137
Q17	menina	43	4,84	,374	,057
	menino	43	4,81	,664	,101
Q18	menina	43	3,63	1,464	,223
	menino	42	3,83	1,360	,210

Q19	menina	43	4,26	,928	,142
	menino	43	4,40	1,003	,153
Q20	menina	42	4,71	,708	,109
	menino	42	4,38	,825	,127
Q21	menina	42	1,83	1,342	,207
	menino	43	1,84	1,362	,208
Q22	menina	43	4,37	1,001	,153
	menino	43	4,67	,778	,119
Q23	menina	41	4,61	,586	,092
	menino	43	4,67	,522	,080
Q24	menina	42	4,60	,701	,108
	menino	43	4,79	,412	,063
Q25	menina	43	4,91	,366	,056
	menino	42	4,98	,154	,024

ANEXO 0
RESPOSTAS *FOCUS GROUP*
| ' ' | ' ' |

1. Creche

1.1. Coordenadora pedagógica

Questão 1: Na vossa opinião, de que forma é que um contexto educativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Resposta: Na minha opinião a qualidade do contexto é um factor determinante na promoção das aprendizagens pois um melhor contexto facilita e aumenta o grau de envolvimento das crianças nas atividades. No entanto, considero igualmente que a qualidade da relação adulto-criança é determinante e que preferencialmente devem andar a par, com grande importância.

Questão 2: Na sua avaliação dos resultados, quais foram os resultados mais inesperados? E porquê?

Resposta: Surpreendeu-me o facto de as famílias não terem em grande consideração o rácio adulto-criança em sala, pois na minha opinião, é um factor determinante na qualidade do nosso trabalho. Surpreendeu-me também não darem especial importância à relação escola-família, pois principalmente em contexto de creche, é fundamental e imprescindível mesmo, que haja uma excelente relação de confiança e até alguma cumplicidade (saudável) entre ambas as partes.

Questão 3: Quais os aspetos que mais valorizou nos resultados obtidos? E porquê?

Resposta: Valorizei o facto de as famílias darem um grande enfoque ao papel do educador bem como valorizarem a relação entre os adultos e as crianças. Porque também concordo que um contexto mais pobre pode melhorar significativamente com uma boa interação e relação adulto-criança mas o contrário já é mais difícil de conseguir, ou seja, de pouco vale um contexto perfeito se as relações que se estabelecem não forem de qualidade.

Questão 4: Além destes aspetos existe mais algum aspeto que considere pertinente referir?

Resposta: Parabéns pelo esforço e dedicação neste tempo difícil. Boa sorte e muito sucesso.

1.2. Educadora

Questão 1: Na vossa opinião, de que forma é que um contexto educativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Resposta: A meu ver, um contexto educativo é promotor de aprendizagens, quando nele fazem parte profissionais comprometidos, que valorizem o crescimento profissional, que tenham presente nas suas práticas pedagógicas um respeito pela individualidade de cada criança e pelo potencial que cada criança representa, aqui incluo também as famílias e o respeito pelas mesmas. Um contexto educativo de qualidade é feito de pessoas, de uma prática reflexiva e questionante, na capacidade de repensar atitudes e comportamentos, em ouvir e estar atento às conquistas diárias e envolver as famílias na vida da escola. Além disto, considero que um contexto educativo para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, deverá ter uma variedade representativa de diversos materiais, que promovam uma multiplicidade de explorações e aprendizagens, este ambiente também deve ser planeado e refletido em conjunto por toda a equipa.

Questão 2: Na sua avaliação dos resultados, quais foram os resultados mais inesperados? E porquê?

Resposta: Na avaliação dos resultados, um dos resultados mais inesperados foi a caracterização da amostra no preenchimento do questionário, a maioria dos questionários foi preenchido pelas mães, aqui a questão dos contextos de qualidade, a opinião das mães foi quase a única a ter em conta, será que isso revela pouco interesse destes pais para a vida escolar dos seus filhos? Será que consideram que esse papel de responder a estas questões é somente função da mãe? As mães continuam a ter um papel preponderante na vida escolar dos seus filhos.

Outro dos resultados mais inesperados, foi um dos aspetos menos priorizados pelas famílias, nomeadamente o número de crianças por sala. Revela que as famílias não priorizam o número de crianças que cada sala possui e, não relacionam a qualidade de um contexto educativo com este aspeto.

Em relação à qualificação profissional dos profissionais, considerei os resultados inesperados, uma vez que, foi um dos aspetos menos priorizados pelas famílias. Neste aspeto, as boas práticas passam por ter uma equipa com qualificação, reflexiva e ponderada nas suas práticas.

Questão 3: Quais os aspetos que mais valorizou nos resultados obtidos? E porquê?

Resposta: Valorizei que um dos aspetos menos priorizados foi a diversidade cultural. As famílias valorizam que as crianças têm facilidade em aprender através de brincadeiras. As famílias valorizam uma relação de proximidade e afeto com as crianças.

Sendo a diversidade cultural uma realidade deste contexto educativo, considero muito importante ser um dos aspetos menos priorizados pelas famílias. Representa o respeito e empatia pelo outro, é positivo este ser um aspeto que as famílias não valorizam.

Quanto à importância do brincar, considero muito importante as famílias valorizarem que as crianças aprendem através de brincadeiras, em comparação com atividades estruturadas e orientadas pelo adulto. É fundamental que as famílias olhem para o brincar com a devida importância, que olhem para a criança como participante ativa das suas descobertas e aprendizagens.

Quanto à relação de empatia e afeto, valorizo que as famílias considerem este um ponto muito importante na escolha de um contexto educativo, a vida na creche e no jardim de infância é feita de relações, e é com base nessas relações entre pares, entre crianças e adultos que assentam as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Questão 4: Além destes aspetos existe mais algum aspeto que considere pertinente referir?

Resposta: Se bem entendi, no item 18, os pais de crianças que estão em jardim de infância, consideram que os seus filhos não se encontram num ambiente acolhedor e respeitador, importa aqui refletir sobre o porquê deste resultado, o que leva a um resultado tão significativo de uma valência para a outra? Julgo que este é um aspeto importante de refletir em equipa, com vista a uma qualidade contínua do contexto educativo onde estas crianças se inserem.

2. Jardim de infância

2.1. Coordenadora pedagógica

Questão 1: Na vossa opinião, de que forma é que um contexto educativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Resposta: O contexto educativo proporciona às crianças múltiplas oportunidades uma vez que possibilita um espectro alargado de diferentes vivências e experiências. Da interação pessoal, social e afectiva com uma equipa profissional especializada, surgem os pilares fundamentais para que ocorram as diversas aprendizagens e consequentemente um desenvolvimento global das crianças mais harmonioso.

Questão 2: Na sua avaliação dos resultados, quais foram os resultados mais inesperados? E porquê?

Resposta: Os resultados mais inesperados foram ao nível dos aspectos menos priorizados pelas famílias, nomeadamente o número de crianças por sala na Creche (97%) e ao Respeito, opinião e valorização das famílias (93,5%).

Outra questão inesperada foi a falta de valorização da qualificação profissional dos profissionais (86,6%). Os pais sentem que não é relevante a formação dos profissionais que diariamente se relacionam, cuidam e estimulam os seus filhos?!!

Questão 3: Quais os aspetos que mais valorizou nos resultados obtidos? E porquê?

Resposta: Os aspectos que mais valorizámos foi a importância dada aos afectos e à aprendizagem através da brincadeira. São indicadores positivos, que nos demonstram uma maior maturidade e informação por parte dos pais.

Questão 4: Além destes aspetos existe mais algum aspeto que considere pertinente referir?

Resposta: Um aspecto que me parece particularmente relevante é o facto de continuarem a ser as mães as principais colaboradoras (cuidadoras?). No preenchimento dos questionários verificamos que foram 42 mães para 10 pais em Creche, e 35 mães para 1 pai em JI a preencher os questionários... É importante refletir se será por opção onde tomam a dianteira ou pela realidade do exercício parental vivido dentro do seu agregado.

2.2. Educadora

Questão 1: Na vossa opinião, de que forma é que um contexto educativo pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Resposta: O contexto educativo pode promover a aprendizagem das crianças criando-lhes oportunidades para que possam através da brincadeira realizar as suas aprendizagens.

O educador deve primeiro conhecer as suas necessidades para depois poder criar oportunidades às crianças nas suas escolhas e descobertas.

O contexto escolar também permite estimular nas crianças a curiosidade para que "aprenda a aprender".

Questão 2: Na sua avaliação dos resultados, quais foram os resultados mais inesperados? E porquê?

Resposta: O resultado mais inesperado foi a percentagem dada ao número de crianças por sala, para os pais não é o mais importante. Porque os pais valorizaram mais as crianças estarem num ambiente afetivo e em segurança na escola.

Questão 3: Quais os aspetos que mais valorizou nos resultados obtidos? E porquê?

Resposta: Os aspetos que mais valorizei foram:

- O educador deve demonstrar afeto, empatia, confiança e segurança.
- Os educadores devem estimular o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e cooperação.

No primeiro porque acho que é muito importante na primeira vez que a criança vem para a escola, que esta seja acolhida com muito carinho e afeto para que sintam que a escola também é um lugar seguro.

No segundo porque é importante estimularmos a autonomia nas crianças, ajudá-las a serem responsáveis pelas suas atitudes e também incentivar a interajuda entre elas.

Questão 4: Além destes aspetos existe mais algum aspeto que considere pertinente referir?

Resposta: Não.