

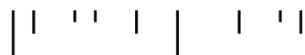


PISTAS PARA UMA PRÁTICA COLABORATIVA: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Carolina Soares Bento

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

2019-2020



PISTAS PARA UMA PRÁTICA COLABORATIVA: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Carolina Soares Bento

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Professora Marina Fuertes

2019-2020

| | ' ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, por todo o apoio incondicional nestes cinco anos de esforço, dando-me a possibilidade de percorrer o caminho que escolhi, amparando-me e apoiando-me em todos os momentos. Vocês são tudo para mim, onde está o melhor colo.

Ao meu namorado, que me apoiou e deu força em todos os momentos, desde os mais duros aos mais felizes, desta fase tão importante para mim. Deu-me sempre uma palavra de conforto, levando-me para a frente, dando-me espaço para eu me dedicar a esta etapa.

À Professora Mariana, por me orientar durante estes dois anos de estágio, dando-me apoio e suporte, incentivando-me sempre a melhorar o meu desempenho enquanto aluna, estagiária e futura profissional.

Às minhas amigas, que estão comigo desde que esta etapa começou, cada uma da sua área, mas sempre prontas a ajudar-me, apoiar-me e incentivar-me, acreditando sempre em mim. Obrigada por ouvirem os meus queixumes e pelas leituras do que fui escrevendo. Adoro profundamente cada uma de vocês.

Agradeço ainda, a cada uma das crianças que se cruzou no meu caminho, que me fizeram acreditar que escolhi o percurso certo e, que, as crianças são mesmo o melhor do mundo.

Um gigante obrigada a cada um de vocês, pelo apoio que me deram para percorrer esta jornada. Também vocês fazem parte da minha formação pessoal e profissional.

RESUMO

O presente relatório aborda reflexivamente a minha intervenção durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada em Jardim de Infância (JI). Esta decorreu entre 7 de outubro de 2019 e 23 de janeiro de 2020, com um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada I, foi desenvolvida uma introdução à investigação sobre as conceções dos pais sobre uma creche de qualidade que me permitiu observar a importância da relação estabelecida entre as famílias e a equipa educativa. Em seguimento desta temática, surgiu na Prática Profissional Supervisionada II uma investigação que pretende conhecer a relação entre as famílias e a equipa educativa do contexto socioeducativo, analisando se esta relação se baseia numa prática colaborativa.

Assim, foi realizado um estudo qualitativo, através da realização de seis entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de conhecer as perspetivas das famílias e das educadoras de infância sobre a relação que mantém. Depois de recolhidas e transcritas as entrevistas, foi feita uma análise de conteúdo para averiguar as informações obtidas.

Os dados recolhidos, demonstram que tanto as famílias como as educadoras de infância consideram que mantém uma relação boa e que a mesma é fundamental, trazendo diversos benefícios às crianças. Ainda assim, a maioria das famílias participam apenas quando lhes é proposto, não participando na tomada de decisões.

Por fim, é apresentada a construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância em contexto, onde demonstro a importância dos dois períodos de intervenção, onde pude observar importância da prática colaborativa entre a família e a equipa educativa.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; escola; família; cooperação

ABSTRACT

The present report reflects on my intervention during Supervised Professional Practice II, held in Kindergarten. My intervention was carried out between October 7, 2019 and January 23, 2020, with a group of 19 children, aged between three and six years.

During Supervised Professional Practice I, I developed an introduction regarding the research on parents' conceptions of a quality day care center that allowed me to perceive the importance of the inclusion relationship between families and educational teams. Following this subject, an investigation in Supervised Professional Practice II emerged, seeking to understand the relationship between families and the educational team in the socio-educational context, analyzing whether this relationship is based or not in a collaborative practice.

Therefore, a qualitative study was carried out, through the realization of six semi-structured interviews, with the aim of getting to know the perspectives of families and early childhood educators about their own relationship. After collecting and transcribing the interviews, an analysis on the content was carried out to ascertain the obtained information.

The collected data determined that both families and kindergarten teachers consider that they uphold a good relationship and that this relationship is fundamental, bringing numerous benefits to the children. Nevertheless, most families participate only when they are asked to, not being part of the decision-making plan.

Finally, the construction of teaching professionalism is presented as a childhood educator in context, where I demonstrate the importance of the two phases of intervention in which I could see the value of collaborative practice between families and the educational team.

Keywords: Pre-school education; school; family; cooperation

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
.....	4
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEUCATIVO.....	4
2.1. O meio e o contexto socioeducativo	5
2.2. A equipa educativa e o ambiente educativo.....	7
2.3. O ambiente e a equipa educativa da sala azul.....	9
2.4. As famílias da Sala Azul	11
2.5. As crianças da sala azul	12
.....	14
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	14
3.1. Intenções para a ação e avaliação da sua concretização	15
3.2. Explicitação do processo de intervenção em JI	19
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	23
4.1. Identificação da problemática	24
4.2. Revisão da literatura.....	25
4.2.1. A relação escola-família.....	25
4.1.2. Conceitos de participação e envolvimento parental	27
4.1.3. Tipos de participação	27
4.1.3. O papel do educador na promoção da participação da família.....	29
4.3. Roteiro metodológico e ético	30
4.4. Apresentação e discussão dos dados	32
4.4.1. Entrevistas realizadas às famílias	33
4.4.2. Entrevistas às educadoras de infância.....	39
4.5. Síntese Final	47
.....	49
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	49
.....	53

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
.....	55
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS.....	60
.....	60
.....	60
ANEXO A.....	61
Portefólio da PPS II	61
(em documento à parte).....	61
ANEXO B.....	62
Planta da Sala Azul	62
ANEXO C	64
Dia-tipo da Sala Azul	64
ANEXO D	66
Tabela de caracterização das famílias.....	66
ANEXO E.....	69
Tabela de caracterização das crianças.....	69
ANEXO F.....	72
Portefólio da Criança	72
(em documento à parte).....	72
ANEXO G	73
Pedido de autorização à família.....	73
.....	76
ANEXO H	76
Guião entrevista às famílias.....	76
ANEXO I.....	81
Guião entrevista às educadoras de infância	81
.....	86
ANEXO J.....	86
Transcrição das entrevistas	86
.....	86
ANEXO K.....	103

Roteiro ético	103
.....	103
.....	103
ANEXO M.....	109
Carta de apresentação às famílias.....	109
.....	109

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Relação com a escola.....	33
Tabela 2. Participação dos encarregados de educação.....	34
Tabela 3. De quem parte a iniciativa para a participação.....	35
Tabela 4. Contribuição da participação dos encarregados de educação	35
Tabela 5. O envolvimento dos encarregados de educação participantes.....	36
Tabela 6. Sugestões e melhorias.....	37
Tabela 7. Relação da escola com os encarregados de educação.....	39
Tabela 8. Participação dos encarregados de educação.....	40
Tabela 9. O que têm em comum os encarregados de educação participantes	40
Tabela 10. Vantagens e desvantagens da participação dos encarregados de educação	42
Tabela 11. Contributos do envolvimento dos encarregados de educação.....	43
Tabela 12. Obstáculos encontrados na participação dos encarregados de educação	45
Tabela 13. Estratégias promotoras do envolvimento familiar	45

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
IPPS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PCS	Projeto Curricular de Sala
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado durante o período da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizado numa sala de educação pré-escolar. Este engloba toda a ação educativa, integrando os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Este decorreu entre o dia 7 de outubro de 2019 e o dia 24 de janeiro de 2020, com um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No decorrer do período de intervenção, construí um portefólio sobre a prática desenvolvida (cf. Anexo A) de forma a fundamentar e sustentar as minhas ações durante todo este processo. Dele fazem parte notas de campo retiradas diariamente, um conjunto de reflexões semanais sobre aspetos pertinentes que decorreram durante essa mesma semana e, por fim, as planificações diárias e semanais de todas as atividades realizadas com o grupo de crianças.

Primeiramente, é apresentada a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, onde está incluída a análise do meio onde este se situa, a caracterização da equipa e do ambiente educativo, das famílias da sala onde foi realizada a intervenção, e por fim, do grupo de crianças.

No ponto seguinte, é realizada a análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância (JI), que inclui as intenções para a ação delineadas inicialmente, que orientaram toda a minha prática com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. É nesta secção do relatório que é também explicitado o processo de intervenção da Prática Profissional Supervisionada em JI, onde estão incluídos aspetos como a observação, o registo, o planeamento e a avaliação, o portefólio de uma criança e a avaliação da concretização da prática, onde está subjacente a avaliação das intencionalidades delineadas.

No terceiro capítulo do relatório é apresentada a investigação desenvolvida, que se subdivide em cinco subcapítulos. No primeiro, é identificada a problemática que será investigada, que se relaciona com a prática colaborativa entre a escola e família. De seguida, é apresentada a revisão da literatura sobre a temática. Posteriormente, no terceiro ponto é delineado o roteiro metodológico e ético e, por fim, é apresentada uma síntese final onde são abordados os resultados da investigação.

Por último, é elaborada a construção da profissionalidade docente, é feita uma reflexão sobre os dois módulos da Prática Profissional Supervisionada, em creche e JI e de como cada um deles contribuiu para a minha formação pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância.

Finalmente, importa esclarecer que durante todo o processo de intervenção foram tidos em consideração os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho com Crianças, a Equipa e as Famílias (Tomás, 2011) e os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), para que a ética com todos os intervenientes no processo da PPS II fosse respeitada. Desta forma, ao longo do relatório e do portefólio, o nome de cada criança é designado por uma letra e o dos membros da equipa educativa pelo cargo que ocupam.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo encontra-se subdividido em vários pontos: (i) o meio e contexto socioeducativo; (ii) equipa e ambiente educativo; (iii) crianças; (iv) e famílias. A informação apresentada foi recolhida através da observação direta e indireta e consulta documental.

2.1. O meio e o contexto socioeducativo

Durante a infância, as crianças estão emersas em diferentes contextos de vida, que segundo o modelo bioecológico, são contextos sociais que influenciam e são influenciados pelas crianças. Deste modo as crianças terão oportunidade de vivenciar diversas experiências, que são parte intrínseca do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner citado por Martins & Szymanski, 2004).

Antes de definir a sua prática, o educador deve procurar conhecer a realidade social, afetiva e familiar de cada criança, tal como os valores e princípios da organização socioeducativa onde labora, de forma a planificar e ajustar a sua prática ao grupo. Tal permitirá com que as crianças se sintam incluídas e que o educador possa conhecer e procurar compreender cada uma das crianças que constituem o grupo, respeitando e incluindo todas “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).

Deste modo, começo por caracterizar o JI no qual foi realizada a PPS II. O JI localiza-se no concelho de Oeiras, numa zona urbana, com comércio e serviços, como os correios, uma farmácia, uma escola pública (1º ciclo), jardins e parques infantis. Para além disso, esta é uma zona que dispõe o acesso a meios de transporte públicos, como autocarros e comboios. O estabelecimento não possui parque de estacionamento para os colaboradores e familiares das crianças, no entanto, é possível estacionar nas suas imediações. Importa mencionar que a praia fica a poucos quilómetros da instituição.

Relativamente à integração do meio e da comunidade na ação educativa, existe por parte da equipa disponibilidade para a utilização do meio como recurso educativo, nomeadamente, na utilização dos jardins e parques disponíveis e o contacto com outras escolas, como a escola de dança, onde as crianças realizam o ballet, uma das atividades extracurricular.

O contexto socioeducativo, está inserido num Centro Paroquial e Social, fundado há cerca de 40 anos, que possui diversas valências, prestando “apoio nas suas instalações às valências de Lar de Idosos, Apoio Domiciliário e Centro de Dia, e conta

ainda com um Jardim de Infância e CATL” (Regulamento Interno, 2019, p. 0). Este estabelecimento socioeducativo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e a sua tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

O Centro inclui vários espaços e valências educativas, nomeadamente uma creche com capacidade para cerca de 42 crianças, que neste momento está em fase de reconstrução, de forma a aumentar a sua capacidade. No estabelecimento educativo onde estou a realizar a PPS II, existe a valência de JI, com capacidade para 100 crianças e de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) de 1º e 2º ciclo com capacidade para 60 e 20 crianças, respetivamente.

O Modelo Pedagógico vigente no estabelecimento socioeducativo, possui 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” (Projeto Educativo, p. 14). Apesar desta pluralidade de metodologias que influenciam a prática educativa, o foco da ação pedagógica centra-se na criança, nos seus interesses e necessidades. Neste sentido, a equipa educativa utiliza fundamentos da Metodologia High Scope, Metodologia de Trabalho de Projeto e por fim, do Movimento da Escola Moderna.

Relativamente à estrutura funcional da organização socioeducativa, a mesma é composta por uma direção, que é comum às suas diferentes valências, dois infantários, um lar, um centro de dia e por fim, o apoio domiciliário. Para além disto, dispõe ainda de um gabinete médico, um gabinete social e um gabinete jurídico.

Segundo o Projeto Educativo (2019), esta instituição distingue-se pelo seu ambiente familiar e acolhedor aliados à vertente religiosa, definindo como objetivos gerais “Cultivar a fraternidade Cristã; promover e desenvolver os residentes da Paróquia, com especial atenção aos mais carenciados” (Projeto Educativo, p. 7). No que concerne aos objetivos específicos ligados à área da educação, o Projeto Educativo do estabelecimento enuncia três: “Dar apoio a crianças, idosos e respetivas famílias; Atendimento e acolhimento Social; Promover e desenvolver o ensino e a cultura” (p. 7).

O Projeto Educativo elaborado para o triénio 2019/2022 possui como tema geral “A Criança no Mundo Globalizado”, sendo que no presente ano, o tema em vigor intitula-se “Educação Ambiental pela sustentabilidade”. Este documento orientador foi desenvolvido, tendo como base os seguintes quatro princípios educativos:

- Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- Criança como sujeito central e ativo do processo educativo;
- Deve dar resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber (Projeto Educativo, 2019, p. 17).

2.2. A equipa educativa e o ambiente educativo

A equipa educativa do JI é composta por 5 educadoras, sendo que uma ocupa também a função de coordenadora pedagógica, 7 auxiliares de ação educativa, 1 técnica de educação e 2 auxiliares de serviços gerais.

Adicionalmente, existem outros profissionais que trabalham em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento socioeducativo, nomeadamente: uma fisioterapeuta, que acompanha uma criança com problemas de desenvolvimento cognitivo e que ainda não utiliza a linguagem oral para comunicar; a mesma criança é acompanhada por uma terapeuta da fala; uma psicóloga e quatro docentes responsáveis pelas atividades extracurriculares, especificamente, pela música, ginástica, ballet e ténis. Todas estas atividades decorrem dentro do espaço do JI, à exceção do ballet, que conforme já indicado é praticado numa escola de dança, próxima do local do estabelecimento socioeducativo. Ainda assim, importa referir que quando as condições climatéricas não permitem a deslocação das crianças até à escola de dança, a professora dirige-se ao JI para proporcionar a atividade.

O CATL, direcionado para o 1º e 2º ciclos, é composto por 6 profissionais que trabalham em colaboração com a equipa educativa do JI em alguns momentos do dia-a-dia, nomeadamente, na colocação dos pratos, copos, tigelas e guardanapos nas mesas do refeitório e das camas das crianças que ainda realizam o repouso, no dormitório. Este acolhe as crianças no horário da componente não letiva, ou seja, das 7h30 às 9h, das 12h às 14h e das 16h às 19h, sendo um complemento de atividades para estas crianças.

Em relação ao ambiente educativo, este deve “organizar-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). Adicionalmente, os estabelecimentos educativos devem proporcionar espaços alargados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, cabendo aos educadores o seu planeamento.

O ambiente educativo do JI é composto por dois edifícios, um designado por JI nº1 e o outro por JI nº2, tendo ambos dois pisos. Relativamente ao primeiro edifício, este é constituído, no rés-do-chão, por uma biblioteca, duas salas de dormitório, sendo que a biblioteca no horário do repouso também serve de dormitório, duas casas de banho adequadas às crianças, em que uma delas tem um fraldários e dois espaços para guardar os bens essenciais das crianças (fraldas, cremes e toalhas) e o gabinete dos funcionários, que inclui os cacifos de alguns membros da equipa educativa. No primeiro andar deste edifício encontram-se três salas de JI, uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para os adultos e um laboratório. Importa referir que a biblioteca e o laboratório dispõem de uma escala semanal, onde cada sala tem um dia atribuído para a utilização da sala.

O JI nº2, no rés do chão, é composto pela cozinha, por três refeitórios, dois utilizados pelas crianças do JI e outro usado pelas crianças do mesmo contexto, mas de uma faixa etária mais elevada (5/6 anos) e pelas crianças do CATL, quatro casas de banho, sendo que três destinam-se às crianças e a outra aos adultos, uma sala, que inclui os cacifos de algumas educadoras e auxiliares, um gabinete, utilizado para realizar reuniões com os familiares das crianças ou com a restante equipa educativa e para usufruir do computador fixo e da impressora, sempre que necessário, e três salas utilizadas pelas crianças do CATL. No primeiro piso deste edifício existem duas salas de JI e duas casas de banho adequadas às crianças.

Existem dois espaços exteriores onde as crianças permanecem durante vários momentos ao longo do dia, o primeiro, situa-se ao redor dos dois edifícios construído com pavimentação sintética, onde existe uma estrutura composta por vários escorregas. O segundo espaço é frequentado pelas crianças pertencentes ao CATL, sendo constituído por um campo demarcado com linhas e cestos de basquetebol. Numa das entradas do JI nº1 encontram-se diversas caixas com diferentes brinquedos, que as crianças podem utilizar para brincar neste mesmo espaço. Adicionalmente, entre os dois edifícios existe uma estrutura metálica, um telheiro, que protege as crianças e os adultos quando as condições climatéricas não permitem que as crianças brinquem ao ar livre.

2.3. O ambiente e a equipa educativa da sala azul

Contextualizado o meio e o contexto socioeducativo, é também importante descrever o ambiente e a equipa educativa da sala azul. Esta sala possui uma dimensão considerável, superior às outras duas salas, amarela e laranja, ainda assim, não possui um número de mesas suficientes para que as crianças possam estar todas sentadas em determinados momentos, como a reunião da manhã. Por este motivo, de acordo com as necessidades do grupo, a equipa educativa vai ajustando a disposição das mesas. Consultando o Plano Curricular de Sala (PCS) e a planta da sala (cf. Anexo B), é possível compreender que a sala azul se encontra organizada por diferentes áreas.

Na **área da casa**, constam diferentes objetos com os quais as crianças podem brincar sozinhas, entre pares ou em grande grupo. Este espaço é “propício ao jogo simbólico” (PCS, p. 12), onde as crianças dispõem de uma mesa de refeições, uma cozinha, um quadro de giz, alguns brinquedos alusivos às tarefas domésticas, alguns peluches, bonecos, roupas e ainda disfarces. No que diz respeito à **área da biblioteca**, é composta por uma estante com diversos livros, muitos deles alusivos a desenhados animados ou filmes que as crianças conhecem, bem como uma manta onde têm por hábito ouvir histórias. É também nesta área que as crianças “têm contacto com livros aprendendo a manuseá-los e cuidá-los” (PCS, p. 12). Relativamente à **área da expressão plástica**, a mesma é composta por um móvel com diversos materiais, como folhas, guaches, carimbos, toalha plastificada, plasticinas, farinha e pinceis. É nesta área que as crianças podem realizar diferentes trabalhos “contacto com diferentes técnicas e materiais” (PCS, p. 12), podendo utilizá-la em vários momentos do dia, necessitando apenas de negociar a sua utilização com a equipa educativa. A sala azul possui ainda a **área da matemática**, onde as crianças dispõem de diferentes jogos de lógica e contagem, utilizando diferentes materiais, como “geoplanos, tampas para contagens, números magnéticos” (PCS, p. 12). Junto da área anterior, encontra-se a **área da escrita**, onde as crianças têm “contacto com diferentes letras (jornal, revista)” (PCS, p. 12), podendo também fazer fichas onde começam a traçar as primeiras letras. A **área da garagem e dos jogos**, uma das áreas onde o grupo demonstra mais interesse, é composta por jogos, legos, carrinhos e animais, onde as crianças podem brincar sozinhas, entre pares ou em grande grupo. Por fim, existe a área da reunião de grupo, onde são realizadas as reuniões da manhã em que é feito o plano do dia e a reunião da tarde, onde são ouvidas algumas histórias e feitos os projetos.

A sala azul está localizada no primeiro piso do JI nº1, descrito anteriormente. Esta sala tem quatro janelas, que permitem que haja luz natural durante todo o dia, possui ainda três portas, mas apenas uma está funcional. Para além da sala azul, neste piso existem as salas amarela e laranja. No corredor que liga as salas, estão os cabides das crianças, onde colocam os seus pertences. As crianças que ainda fazem a sesta (oito crianças) têm outro cabide no piso inferior, junto aos dormitórios.

É da responsabilidade da educadora a organização do ambiente educativo, regendo-se pela sua abordagem e intencionalidades pedagógicas, modificando-a e organizando-a consoante as mesmas, contando sempre com o apoio e parecer das auxiliares. Também a organização da rotina está a cargo da educadora de infância e da auxiliar de ação educativa, que por norma é a mesma sequência de momentos. (cf. Anexo C).

No que diz respeito à equipa educativa, é composta por dois elementos: uma educadora e uma auxiliar. A educadora, com 47 anos, é licenciada em educação de infância e tem 23 anos de serviço laborados nesta organização socioeducativa. Quanto à auxiliar de ação educativa, esta conta com 20 anos de experiência profissional, também laborados apenas nesta instituição. Para além destes dois elementos, está muito presente na sala azul uma outra auxiliar de ação educativa, que conta com 10 anos de prática na organização e cuja atividade é polivalente.

A continuidade pedagógica prevalece neste estabelecimento socioeducativo, e por isso, as crianças com 4 e 5 anos estão com esta equipa educativa desde que entraram no JI. Neste sentido, as crianças com três anos, seguiram com a mesma equipa educativa até ao fim do seu percurso em educação pré-escolar.

É possível caracterizar a equipa educativa pelo trabalho de cooperação e entreajuda que realizam diariamente, com o intuito de promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. A educadora demonstra-se sempre disponível para ouvir as opiniões dos outros membros da equipa da sala, existindo uma permanente preocupação em manter a comunicação e partilha de informações.

Com as famílias, a equipa educativa estabelece uma relação cordial, respeitosa, onde lidera a cooperação entre ambas as partes. A par disso, no início do ano letivo é realizada uma reunião com os encarregados de educação, onde estão presentes as cinco educadoras de infância. Aqui, os encarregados podem colocar as suas questões sobre o funcionamento das rotinas e atividades de cada uma das salas, ficando também a par do calendário de atividades e passeios anual.

2.4. As famílias da Sala Azul

Considerando que as famílias são parte da comunidade educativa, e devem ser participantes na vida educativa dos seus educandos, é importante compreender que cada família é singular nos seus valores, características e cultura. Neste sentido, é fundamental valorizar também o contexto familiar, onde a criança “viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9).

Para caracterizar as famílias da sala azul, consultei as fichas disponíveis na sala azul, que reúnem todas as informações importantes de cada criança e respetivo encarregado de educação. Com estas informações (idade, habilitações académicas e profissão) foi construída uma tabela (cf. Anexo D).

No que diz respeito ao agregado familiar das crianças, seis crianças vivem só com uma pessoa, ou seja, o seu agregado familiar é monoparental. Para além disto, onze das crianças da sala possuem um agregado familiar composto por três ou quatro elementos. Por fim, apenas duas crianças da sala azul têm um agregado familiar composto por cinco pessoas. De salientar que em dezanove crianças, apenas três delas possuem uma irmã ou um irmão.

Em relação às informações relativas às idades, habilitações académicas e profissões das mães e dos pais das crianças, nem todos facultam essa informação à organização socioeducativa. Num grande número de fichas, apenas constavam as informações do(a) encarregado(a) de educação.

Observando a coluna das idades das mães das crianças da sala azul, constata-se que estas variam entre os vinte cinco e os quarenta e seis anos, já as idades dos pais, variam entre os vinte e oito e os quarenta e nove anos.

Analisando as habilitações académicas das mães, nove são licenciadas, cinco possuem o 12º ano, uma terminou o 10º e três possuem o 9º ano. Já nas habilitações académicas dos pais, verificou-se que cinco são licenciados, dois têm um bacharelato, três possuem o 12º ano e apenas dois possuem o 9º ano de escolaridade. Atualmente, todos os pais e mães estão empregados, sendo que as suas profissões variam entre o setor secundário (engenheiro, comercial, consultor) e o setor terciário (cozinheiro, pintor de automóveis, fotógrafo).

Na sala azul, existe abertura por parte da equipa educativa para receber as famílias, havendo frequentemente dinâmicas^{1 2} propostas por ambas as partes, como leitura de histórias ou atividades de expressão plástica, que normalmente ocorrem durante o período do acolhimento. Para além disto, as famílias participam regularmente em eventos como o dia da mãe, dia do pai, dia do pijama ou dia da alimentação.

2.5. As crianças da sala azul

O grupo de crianças da sala azul é composto por 19 crianças, das quais doze são meninos e sete são meninas. Este grupo caracteriza-se pela sua heterogeneidade, tendo crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (cf. Anexo E). Das dezanove crianças, seis têm 3 anos, outras seis possuem 4 anos, quatro têm 5 anos e, por fim, três possuem 6 anos. O L é a criança mais nova, nascido em agosto de 2016, e o J é o mais velho do grupo, nascido em outubro de 2013.

Este ano, entraram para a sala azul seis crianças, duas das quais nunca tinham frequentado um contexto escolar. As restantes quatro, vieram da creche pertencente ao mesmo Centro Paroquial. Assim, das dezanove crianças, treze crianças, são acompanhadas pela educadora cooperante há um e dois anos.

É fundamental observar, conhecer e avaliar o grupo de crianças com quem realizamos a nossa prática educativa, de forma a conhecer as necessidades individuais de cada criança, respeitando o seu ritmo e a sua individualidade. É possível caracterizar o grupo pela sua autonomia e independência, uma vez que todas as crianças realizam a sua refeição, arrumam a loiça suja, fazem as necessidades sozinhas, recorrendo ao adulto por vezes, para auxiliar a vestir e despir os casacos.

O grupo de crianças com três anos, privilegia a brincadeira na área da casa ou na área da garagem e também os jogos e puzzles. Os conflitos pela disputa de brinquedos são muito frequentes neste mesmo grupo, é importante referir que todas estas crianças ainda dormem a sesta. As crianças com quatro anos, demonstram-se interessadas em realizar desenhos, escrita e matemática, sendo que se dispersam

¹ “A mãe da MF vem mascarada de bruxa e entra pela sala brincando com as crianças, dando alguns doces a cada uma delas. De seguida, repete a mesma coisa com as duas outras salas. A mãe da MF diz-nos “Tenho muita pena que não tenham ido lá a casa, veio a bruxa até cá”. Habitualmente, as crianças costumam sempre passar na casa da MF” (Nota de campo 16, 31/10/2019).

² “A mãe do TO vem contar uma história à sala. Faz um aquecimento vocal e corporal com as crianças antes de iniciar a mesma. As crianças gostam e riem-se bastante, têm de se espreguiçar, falar alto e baixo” (Nota de Campo 22, 13/11/2019).

rapidamente, afirmando muitas vezes que estão cansadas. Este grupo de crianças gosta de jogos e puzzles e de brincar pelas áreas, que normalmente realizam de forma livre no período da tarde, enquanto as crianças mais pequenas realizam o repouso. Por último, o grupo de crianças com cinco e seis anos caracteriza-se pela sua curiosidade e espírito crítico, bem como pelo seu gosto pelas histórias. Estas crianças estão no mesmo grupo há pelo menos um ano, mantendo-se muito unido.

Na sala azul, existem três crianças com dificuldades na comunicação e linguagem oral, sendo que duas delas são acompanhadas pela terapeuta da fala. Adicionalmente, uma destas crianças apresenta graves dificuldades no desenvolvimento provocadas por um Acidente Vascular Cerebral que sofreu aos dois anos de idade. Esta criança apresenta ainda muitas dificuldades ao nível do comportamento, revelando dificuldades em interagir e socializar com os seus pares. No quotidiano, existia uma preocupação por parte da equipa educativa em ajudar esta criança a ultrapassar as suas dificuldades, tentando trabalhar em conjunto, com a família com o intuito de proporcionar um maior acompanhamento no seu desenvolvimento e de encontrar estratégias que lhe permitisse autorregular-se, diminuindo os seus comportamentos violentos para com os outros.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação e avaliação da sua concretização

Neste ponto, irei explicitar as intenções que orientaram a minha prática, bem como as estratégias que delineei para as alcançar e avaliar a sua concretização, apresentando alguns excertos de notas retiradas durante a PPS II, de forma a justificar algumas ações e a transmitir ao leitor uma melhor percepção do trabalho realizado em campo.

Qualquer educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto-Lei nº 241/2001, alínea 3, e.). Desta forma, observar, planear e avaliar, são estratégias importantes para o desenvolvimento curricular e para a identificação de intenções com as crianças, fazendo parte do quotidiano de qualquer educador.

No início da PPS II, procurei conhecer as intencionalidades da educadora cooperante, com o intuito de trabalharmos de forma colaborativa, a fim de atingirmos o mesmo fim. Adicionalmente, foi realizada uma análise dos documentos disponibilizados pela organização socioeducativa, como o Projeto Curricular da Sala Azul, o Projeto Educativo e o Regulamento da organização socioeducativa. Deste modo, após algum tempo de observação, de perceber e conhecer as intenções da educadora cooperante e de analisar alguns documentos disponibilizados pela organização socioeducativa, defini as intencionalidades que pretendia alcançar durante todo este processo. Com base na importância do papel de cada um dos agentes educativos, direcionei intenções pedagógicas para cada um deles, definindo intenções específicas para o grupo de crianças da sala azul, bem como para a equipa educativa da sala e para as famílias.

No que diz respeito às intenções estabelecidas com as crianças, defini as seguintes: (1) estabelecer com cada uma das crianças uma relação baseada em afeto e confiança; (2) promover o diálogo entre as crianças, potenciando o desenvolvimento da linguagem; (3) promover a autorregulação das crianças e, por fim, (4) valorizar e privilegiar o brincar.

Ao longo de toda a minha intervenção pretendi **(1) estabelecer com cada uma das crianças uma relação baseada em afeto e confiança**. Uma vez que tal como Fuertes (2012) indica “a qualidade da vinculação afeta a formação da personalidade e

o desenvolvimento infantil” (p.23). Como tal, considero de grande importância que o educador seja visto pelas suas crianças, como modelo a que estas possam recorrer ao mesmo, em busca de conforto e segurança. Desta forma, como refere Portugal (2012) é essencial que seja estabelecida uma relação afetuosa entre o educador e as crianças, tendo sido este um dos meus principais objetivos durante a intervenção.

Para alcançar esta intenção, utilizei estratégias como respeitar sempre os diferentes tempos de adaptação de cada uma das crianças, o seu espaço, esperando que cada uma delas me quisesse conhecer e ainda procurei demonstrar uma atitude baseada no carinho e no respeito. Considero que esta intenção foi concretizada com sucesso, tendo construído com cada criança uma relação sólida, baseada no afeto e respeito. Esta relação, serviu de base para conseguir implementar as minhas atividades, uma vez que o grupo me reconheceu como um adulto responsável da sala, realizando todas as atividades que eu propunha. Para além disso, a maioria das crianças do grupo recorria a mim para pedir carinho e afeto, dando-me abraços de forma espontânea. O J foi a criança que demorou mais tempo até estabelecer uma relação de confiança e afeto³ comigo, sendo que só passado algumas semanas do início da intervenção é que começou a relacionar-se comigo, vendo-me como um adulto de referência⁴.

Defini também, como intenção **(2) promover o diálogo entre as crianças, potenciando o desenvolvimento da linguagem**. Segundo Sim-Sim, et al., (2008) “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (p. 29), enquanto para Post & Hohmann (2011), a comunicação é um processo complexo, sobretudo, quando os intervenientes estão a aprender o ofício, o que foi visível neste grupo, uma vez que algumas crianças demonstraram ter dificuldades na comunicação oral. Assim, tornou-se fundamental criar espaços e momentos onde as crianças pudessem ser ouvidas e também ouvir os outros, melhorando as suas dificuldades, visto que quando o educador procura comunicar com a criança, está a mostrar-lhe que o que ela diz tem interesse e

³ “O J hoje deu-me vários abraços, andou atrás de mim durante imenso tempo para que eu o abraçasse. O comportamento dele para comigo está diferente, está carinhoso e reconhece-me como um elemento pertencente ao grupo” (Nota de Campo nº 26, 21/11/2020).

⁴ Chego à sala e sou surpreendida pelas crianças, que me abraçam e pedem beijinhos, já não nos víamos há algumas semanas. Fico contente e retribuo todos os beijinhos que me são solicitados. (Nota de Campo nº 39, 06/01/2020)

que gosta de a ouvir Viana (2006). Deste modo, procurei sempre dar a palavra às crianças, tanto nas atividades que fui implementando como nos momentos de reunião de grupo, promovendo o diálogo entre pares. Sabemos ainda que o diálogo com as crianças serve muitas vezes de ponto de partida para uma ação, pelo que o valorizei bastante, questionando-as onde queriam brincar, para que áreas preferiam brincar. Adicionalmente, importa referir que os momentos de diálogo criados, permitiram que as crianças mais velhas, que revelavam um maior nível de desenvolvimento na linguagem, estimulassem e ajudassem as crianças mais novas, que se encontravam na fase de aquisição da linguagem, a aumentar o seu campo lexical, adquirindo novo vocabulário e compreendendo algumas das regras de comunicação.

Outra das minhas intenções centrou-se em **(3) promover a autorregulação das crianças**. De acordo com Linhares e Martins (2005), autorregulação é a capacidade de um indivíduo controlar as suas emoções e comportamentos perante estímulos positivos ou negativos. Esta intenção surge para dar resposta a algumas situações de conflitos entre o grupo, seja entre pares ou entre criança-adulto. Apesar da grande parte dos conflitos serem provocados pela mesma criança, esta intenção pretendeu dar estratégias a todas as crianças, de forma a evitarem estes conflitos, ajudando-as “a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem (. . .) monitorizarem os seus avanços, e ainda interligar o que experienciam na escola ao que poderão vir a realizar futuramente.” (Piscalho & Simão, 2014, p. 173-174). Para alcançar esta intenção, utilizei estratégias como ser mediadora dos conflitos existentes na sala, dando oportunidade às crianças de refletirem sobre o sucedido. Por outro lado, de acordo com Fuertes (2019) nas crianças com problemas de comportamento, uma das estratégias de regulação centra-se em facilitar a sua participação, de forma a que criança consiga fazer a gestão das suas emoções. Neste sentido, pretendi durante as atividades que dinamizei, dar um papel de destaque às crianças que iniciavam algum conflito, de forma a mantê-las focadas no que estava a ser realizado⁵. O J foi a criança que demonstrou mais dificuldades a este

⁵ “- J, tu vais me ajudar, vais ser tu a ficar com o polvo Zacarias, e quando precisarmos de o colar na página, vais ser tu a fazê-lo. Pode ser assim? – perguntei. O J agarrou de imediato no polvo, mostrando aos amigos que ele tinha essa responsabilidade de segurar no boneco, não deixando ninguém tocar nele. Durante a história, tentei que o J se sentisse participativo, pedindo-lhe que mostrasse o polvo também, aos amigos” (Nota de Campo nº 31, 3/12/2019).

nível, não apresentando melhorias significativas ao longo dos meses de PPS II. Este facto, deu origem a alguns momentos que prejudicaram todo o grupo, quando esta criança destabilizava os seus pares.

A última intenção dedicada ao grupo de crianças, visou **(4) valorizar e privilegiar o brincar**. De acordo com Kishimoto (2010) “brincar apresenta-se como a atividade por excelência, que permite à criança tomar decisões próprias, expressar a sua individualidade e identidade, usar as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar conflitos e criar” (p. 4), devendo fazer parte do quotidiano de qualquer criança. Esta valorização prende-se com o facto de o brincar ser a “maneira mais poderosa de a criança aprender” (Brazelton, 1995, p.208), que para além de desempenhar um papel fulcral no desenvolvimento de diversas competências como a criatividade, o intelectual e a estabilidade emocional.

Com o intuito de alcançar esta intenção, procurei criar espaços de brincadeira livre, tanto na sala de atividades como no espaço exterior. Adicionalmente, procurei estar, sempre, atenta às brincadeiras criadas pelas crianças, observando as suas interações com os outros, participando nestes, quando solicitado pelas crianças. Neste sentido, esta foi também uma intenção alcançada com sucesso, uma vez que o grupo viveu diversos momentos de brincadeira integrados nas atividades que fui planificando e procurei-me muitas vezes para participar nas suas brincadeiras. Com esta intenção, procurei, ainda, encorajar as crianças nas suas explorações e conquistas de forma a potenciar o desenvolvimento de sentimentos de confiança e autonomia.

No que diz respeito à equipa educativa, pretendi **(1) adotar uma postura de respeito, disponibilidade e cooperação e (2) envolver a equipa educativa na minha planificação e ação pedagógica**. Para alcançar estas duas intenções, considerando a equipa educativa uma fonte de informações, conhecimentos e aprendizagens necessários à construção do meu currículo, foi minha pretensão respeitar todos os intervenientes educativos, cooperando em tudo o que me fosse solicitado, desde o acolhimento, a hora de almoço ou as atividades planeadas pela equipa educativa. Da mesma forma, procurei partilhar com a educadora cooperante as minhas planificações antes de as implementar, de forma a conhecer as suas opiniões, dicas e estratégias, em prol de um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 26). No início da intervenção, residiam em mim alguns receios em solicitar auxílio à educadora cooperante, que com o passar do tempo e com algumas conversas informais se foram dissipando. Podem-se

considerar duas intenções alcançadas, uma vez que foi estabelecida uma relação com a equipa educativa baseada em cooperação e apoio, onde sempre estive disposta para ajudar e participar em todas as tarefas, recebendo o mesmo apoio da parte da equipa educativa, nomeadamente, na integração das minhas atividades no planeamento da educadora cooperante. Para além disso, a educadora mostrou-se sempre disponível para me aconselhar sobre o que devia melhorar na minha prática.

Sousa e Sarmiento (2010) afirmam que “o sucesso educativo (...) está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p. 148). Considerando estes autores, de forma a orientar a minha prática, pretendi **(1) estabelecer e privilegiar uma relação de confiança com as famílias** e **(2) proporcionar momentos de partilha e envolvimento com as famílias**. Sendo habitual na organização socioeducativa a participação e comunicação com as famílias, procurei integrar-me nesta relação de colaboração e cooperação, sempre em prol dos seus educandos. Neste sentido, para alcançar estas intenções, estabeleci construir uma relação baseada no respeito e na confiança com as famílias, partilhando com as mesmas a razão da minha presença na sala azul tal como as atividades que fui dinamizando com as crianças. Existiu também a oportunidade de pedir a colaboração⁶ das famílias nas atividades por mim dinamizadas, como ocorreu durante a realização de um projeto com o grupo. Também estas duas intenções foram concretizadas com bastante sucesso, não só pela minha investigação estar relacionada com as famílias e ter mantido contacto próximo com algumas delas, mas também porque procurei manter uma atitude de respeito e confiança na relação estabelecida com as mesmas.

3.2. Explicitação do processo de intervenção em JI

⁶ A mãe do D ao trazê-lo de manhã, pede para falar comigo sobre o projeto que estamos a fazer. Diz-me que tem alguns recursos sobre o tema que me pode enviar por mail, ao que eu aceito de imediato, fico muito contente com esta colaboração. (Nota de Campo 45, 15/01/2020).

Depois de vivenciar a PPS I, realizada em creche, tornei-me uma estagiária com menos receios e inquietações, mais confiante da minha prática pedagógica. Ainda assim, ao chegar ao novo local de estágio, que seria o último estágio curricular antes de me tornar educadora de infância, surgiram algumas inseguranças e questões sobre esta nova etapa.

O grupo recebeu-me calorosamente e em poucos dias passei a fazer parte da rotina da sala, onde as crianças me pediam ajuda para as suas tarefas e queriam brincar comigo sempre que havia oportunidade. Este grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, podia ser observado em dois semigrupos de crianças, as crianças mais novas que tinham vindo da creche, que estão em fase de aprendizagem das rotinas e o grupo de crianças mais velhas, que já conhecem a equipa educativa e as rotinas da sala.

Quando iniciei o estágio, a sala azul estava a passar por algumas alterações na equipa educativa uma vez que a educadora da sala tinha estado cerca de um mês de baixa devido a motivos familiares e por esse motivo, nas primeiras semanas estiveram duas educadoras na sala, estando a educadora substituta a passar o trabalho das últimas semanas para a educadora cooperante. Assim, as primeiras semanas serviram sobretudo para fazer observação, conhecendo as crianças, a equipa educativa e também as famílias, havendo oportunidade também de consultar os documentos institucionais disponíveis. A partir da observação, fui retirando notas de campo, que constituem um bom instrumento para perceber as dinâmicas dentro da sala bem como as preferências e os gostos das crianças. Estas primeiras semanas serviram também para estabelecer uma relação com a equipa educativa, que sofreu alguns percalços, uma vez que foi o primeiro ano com estagiárias de educadoras de infância neste estabelecimento socioeducativo.

Durante o mês de novembro tive oportunidade de começar a realizar atividades com o grupo de crianças, que inicialmente se prenderam com a temática do Projeto Educativo, que este ano foi a sustentabilidade. Posteriormente, desenvolvi atividades relacionadas com um projeto desenvolvido com o grupo, sobre a digestão. Trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) foi uma experiência muito enriquecedora, na medida em que esta “permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade”

(Vasconcelos, 2011, p.9). Para além disto, esta metodologia confere uma voz ativa a cada uma das crianças, em que cada uma delas é decisora da sua aprendizagem, tendo o educador a importante função de mediador dessas aprendizagens.

Relativamente às famílias das crianças da sala azul, considero que existiu alguma heterogeneidade ao nível da envolvimento e participação das mesmas, havendo famílias que participam mais que outras. Ainda assim, todas as famílias se mostraram cooperantes com a minha presença na sala, acedendo sempre aos meus pedidos de colaboração. Também a equipa educativa representa uma enorme importância no processo educativo, e nesse sentido, tive como objetivo desenvolver uma relação colaborativa com a mesma, baseada no bem-estar e na cooperação. Durante a realização das atividades, a educadora e a auxiliar procuraram sempre apoiar-me, construindo muitas vezes atividades complementares às minhas, para que todo o grupo estivesse ocupado. Desta forma, considero que a colaboração entre os diversos agentes educativos é fundamental, uma vez que torna o “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.26).

Durante os meses de intervenção, a criança foi o foco da minha ação, e por esse motivo, valorizei sempre a participação ativa das crianças. Neste sentido, procurei observar e ouvir cada uma das crianças, de forma a identificar quais os seus interesses, vontades, integrando-os nas planificações elaboradas.

Semanalmente, realizei reflexões que contribuíram para a minha construção profissional e pessoal, tendo a oportunidade de pensar reflexivamente sobre acontecimentos da semana, uma vez que “através de uma avaliação reflexiva e sensível, [que] o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (Silva et al., 2016 p.13). A planificação possui uma enorme importância para todo este processo, uma vez que é no momento da planificação que se converte “uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 1994, p. 47) a concretizar futuramente.

No que confere à avaliação, este foi um processo contínuo, pelo que fui observando e refletindo semanalmente sobre as atividades que desenvolvi. A maioria das atividades que desenvolvi foram relacionadas com um projeto realizado com o grupo de crianças e por esse motivo não tive oportunidade de realizar sempre atividades para todo o grupo, sendo esse um ponto a melhorar enquanto futura profissional. Gradualmente, a educadora cooperante foi-me dando o seu parecer sobre as reflexões,

planificações que fui construído. Da mesma forma, foi realizando conversas informais para debatermos sobre os pontos fortes e fracos das atividades que realizei com o grupo, incentivando-me sempre a melhorar.

Por fim, realizei ainda a avaliação aprofundada de uma criança, através da elaboração de um portefólio, onde estão descritos os hábitos, gostos, aprendizagens e desenvolvimentos dessa criança observados no período do estágio (cf. Anexo F). Para este portefólio, comecei por solicitar autorização à família da criança (cf. Anexo G), explicando de seguida à criança o que teríamos de fazer e se lhe parecia bem, respeitando sempre a sua vontade. Depois de obter o consentimento criança, pedi-lhe sugestões para colocarmos no portefólio, ouvi as suas ideias e solicitei-lhe que me mostrasse alguns dos seus trabalhos e/ou desenhos. Para além disto, observei de forma mais detalhada como esta criança realizava as atividades na sala, brincava com os seus pares e realizava as rotinas de alimentação e higiene.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será apresentada a investigação desenvolvida durante o período da PPS II, em contexto de JI. A mesma investigação engloba diversos pontos, sendo eles: a identificação da problemática, a revisão de literatura, o roteiro metodológico e ético, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões da investigação.

4.1. Identificação da problemática

A investigação com crianças, realiza-se “a partir da especificidade de observar, participar, ouvir, atuar e visibilizar as crianças nos espaços educativos” (Barbosa e Fochi, 2012, p. 1). Desta forma, cabe aos educadores de infância adotar a investigação como prática, uma vez que é através dela que se encontram respostas a questões sobre as crianças (idem).

De forma a dar início à investigação, importa apresentar a problemática e os objetivos associados à mesma. Prosseguindo a investigação desenvolvida na Prática Profissional Supervisionada I (PPS I), intitulada “As conceções dos pais sobre uma creche de qualidade” que se centrou nos fatores que os pais e/ou famílias mais valorizavam na organização socioeducativa para os seus educandos. Seguindo o fio condutor da investigação realizada anteriormente, surgiu este ano uma outra investigação também relacionada com as famílias, mas direcionada para a participação das mesmas na escola, nomeadamente, na educação pré-escolar.

Ao iniciar o estágio no âmbito da PPS II, estava mais desperta para as famílias das crianças, reparando que existia alguma discrepância ao nível da participação das mesmas, havendo famílias que participavam frequentemente e outras que demonstravam uma menor participação no quotidiano do JI e da sala de atividades em que me encontrava inserida. Outro fator que deu origem esta problemática, foi o facto de considerar fundamental para qualquer criança, que a relação entre a família e a equipa educativa seja estável e colaborativa, onde são as crianças que retiram mais benefícios da mesma. Neste sentido, a investigação desenvolvida pretende dar resposta a algumas questões, que giram em torno da participação das famílias na vida escolar dos seus educandos, em idade pré-escolar. Para além disso, pretende-se perceber quais os benefícios da participação da família e de uma relação escola-família baseada no respeito, na partilha e na cooperação.

De seguida, apresento algumas questões às quais se pretendem dar resposta, com a investigação desenvolvida:

- Neste contexto educativo, que tipos de participação existem?
- Quais os benefícios da participação destas famílias?
- Qual o papel do/a educador/a na promoção da participação da família?

Com o intuito de encontrar respostas a estas questões, foi realizada a investigação “Pistas para uma Prática Colaborativa: Participação da Família na Educação Pré-Escolar”, que tem como principais objetivos conhecer as perspetivas de ambas as partes sobre a relação escola-família e perceber de que forma a família trabalha cooperativamente com o JI.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. A relação escola-família

Atualmente, a maioria das crianças passa demasiadas horas no JI, devido a diversos fatores, entre eles o extenso horário laboral das famílias e as condições a que estas estão sujeitas. Neste sentido, o JI e a família deverão ter uma relação positiva e em cooperação construir a educação e o desenvolvimento das crianças. De acordo com Homem (2002) “essa ligação nem sempre é claramente visível nem fácil de concretizar” (p.41), isto quando as duas partes não estão de acordo ou existe falta de comunicação, colaboração ou envolvimento.

Cada indivíduo encontra o seu primeiro espaço de relacionamento afetivo e experiência social na família, sendo neste mesmo contexto que começa a sociabilizar-se a conviver com a comunidade. De acordo com Diogo (1998) “a família surge como o primeiro e principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda a variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturais racionais” (p.41). Para Portugal (1998) “a família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza-se a maior parte das suas interações sociais” (p.123), ou seja, é na família que é realizada a transmissão de valores, costumes e tradições, onde a criança adquire e se adapta às regras, com as quais terá de lidar na sociedade. É na família que a criança se desenvolve nas diferentes dimensões, sejam elas a física, psicológica ou afetiva, tal como afirma Vasconcelos (2007)

A família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças. Tomamos aqui família num sentido muito amplo, enquanto «comunidade de destinos», podendo assumir as formas mais diversas: famílias tradicionais, famílias monoparentais, famílias de acolhimento (...). O que é importante é que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade. (p.112)

De acordo com o artigo 5º do Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, onde constam os objetivos da Educação Pré-Escolar, pretende-se “fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade”. Mais tarde, em 2008 surge o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que vem retificar o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, onde é reforçada a importância da “participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, desta forma, “torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, (...), mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola”.

Para Borrás (2002) existem quatro pontos essenciais que devem ser cumpridos, de forma a que seja estabelecida uma relação positiva entre o JI e a família:

- Colaboração: o JI deverá reconhecer as necessidades de cada família e de cada criança, de forma a conseguir auxiliar sem se envolver demasiado;
- Responsabilidade principal: a família possui um papel fundamental num contexto educativo, na medida em que conhece as crianças aprofundadamente;
- A escola não substitui a família: as duas partes têm papéis diferentes, mas cooperam sempre com o mesmo propósito, o conforto e a tranquilidade das crianças;
- Espaço para a participação e colaboração dos pais: a equipa educativa deve constatar este facto e dar espaço para que as famílias estabeleçam uma relação com as crianças no ambiente escolar.

Na perspetiva de Sousa e Filho (2008) se a relação escola-família for positiva, pode representar “um elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada com

maior tranquilidade, deste modo, os pais podem transmitir segurança a seus filhos e, conseqüentemente, facilitar o processo de adaptação” (p.5), devendo estes dois agentes educativos trabalhar de forma cooperativa.

4.1.2. Conceitos de participação e envolvimento parental

O conceito de participação foi definido por Epstein e Davies (1997) como a participação dos pais em atividades, correspondendo “tanto à capacidade de tomada de decisões dentro da escola como à de influir na definição de uma política educativa” (p. 81). Em contrapartida, de acordo com Davies (1989) entende-se por envolvimento parental “todas as atividades desenvolvidas pelos pais para que os filhos obtenham sucesso educativo. Estas atividades tanto podem ser desenvolvidas em casa como na escola” (p. 38).

Na perspectiva de Homem (2002) “participar é interferir – legal ou espontaneamente clara ou dissimuladamente – numa decisão; é ter ou criar uma mais-valia de poder a seu favor” (p. 44), enquanto para Brandão (1998) citado por Reis (2008) “define envolvimento como um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões (. . .), até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p.71).

De forma a reforçar esta ideia, Silva (2003) define que por envolvimento “entende-se geralmente o apoio direto das famílias aos seus educandos” (p. 83), abrangendo também as relações entre as crianças e os pais. No que confere ao conceito de participação, o mesmo autor considera-o como “a integração de órgãos na escola, nomeadamente ao nível da troca de informações entre a família e a escola, associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (idem). Neste sentido, enquanto a participação consiste numa “tarefa de representação de duas categorias sociais” (os pais e as crianças), o envolvimento dos pais, representa “o trabalho direto junto dos filhos” (Silva, 2003, p. 83), que permite que os pais se tornem colaboradores da equipa educativa, em que o educador de infância é o principal potenciador desta cooperação

4.1.3. Tipos de participação

De acordo com Lima (1992), podem definir-se três tipos de participação, estando entre elas: a participação ativa, em que há uma postura de grande envolvimento, por parte dos pais, a participação reservada em que os pais demonstram estar disponíveis quando lhes é solicitado, esperando pela tomada de decisões pela parte da equipa

educativa e, por último, a participação passiva, em que existem comportamentos e atitudes que demonstram desinteresse e falta de informação, por parte das famílias.

Para explicar os diferentes tipos de envolvimento dos pais, Epstein (1995) desenvolveu um modelo baseado na necessidade da criação de uma parceria entre os pais e a equipa educativa, onde o foco se centra na promoção das aprendizagens das crianças. Este modelo retrata seis tipos de envolvimento por parte das famílias, sendo eles:

- Tipo 1 – deveres básicos da família, relacionados com os comportamentos e bem-estar das crianças;
- Tipo 2 – deveres básicos do JI que englobam a comunicação com a família, no que confere a assuntos como evolução e projetos das crianças;
- Tipo 3 – colaboração das famílias na realização de atividades e eventos no JI;
- Tipo 4 – colaboração nas atividades realizadas e casa, que promovam o trabalho realizado em JI;
- Tipo 5 – participação na tomada de decisões aliadas ao envolvimento das famílias e de toda a comunidade educativa;
- Tipo 6 – envolvimento e troca de impressões com a comunidade, existindo a partilha de responsabilidades para com as crianças.

Outra investigação realizada por Chaves de Almeida (2007) e Fuertes (2016) citados por Fuertes (s.d.), pretendeu identificar os diversos patamares da relação entre os pais e a equipa educativa, designando-as como gerações, sendo elas:

- Não envolvimento – onde a família não participa na intervenção, sendo apenas informada das opções dos técnicos;
- Envolvimento passivo – a família foi gradualmente envolvida, comunicando os seus problemas e necessidades, mas continuava a ser a equipa educativa a delinear a intervenção. Neste modelo a família é desvalorizada e desresponsabilizada;
- Envolvimento ativo – a equipa educativa esboça o plano de intervenção com a família, onde a mesma é envolvida nas atividades planeadas para a criança, onde existe uma corresponsabilização da família.

- Práticas centradas na família – neste modelo mais atual, a equipa educativa admite a família como membro, onde esta participa nas decisões tomadas.

Destes quatro modelos, importa referir que o modelo que apresenta os resultados mais eficazes e prolongados é o modelo das práticas centradas na família, onde vigora o trabalho cooperativo. De acordo com Fuertes (2016) citada por Fuertes (s.d.), os principais benefícios da participação da família, prendem-se com o facto de a família ser o melhor conhecedor da criança, de os pais poderem dar continuidade às práticas da equipa educativa e por fim, da melhoria da qualidade da prestação parental

De acordo com Albuquerque (2014) “é preciso considerar a participação das famílias como eixo de um processo desenvolvido no trabalho educativo com as crianças e na gestão da escola, principalmente encontrando nas famílias importantes interlocutores e protagonistas na construção de um projeto educativo compartilhado” (p. 625).

4.1.3. O papel do educador na promoção da participação da família

Cabe ao educador de infância, potenciar o papel de cada um dos agentes educativos, permitindo que estes estabeleçam relações entre si. Para isso, deverá “repensar as relações entre centro e margens de poder, mapeando a interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso” (Vasconcelos, 2011, p.13), sempre em prol do desenvolvimento da criança. Ao longo da sua prática pedagógica, o educador deverá realizar certas tarefas, entre elas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Por outro lado, na relação com as famílias, o educador deverá ser um mediador, em que comunica e articula com as mesmas (Silva et al., 2016).

De acordo com Epstein (2009), existem algumas orientações que os educadores podem seguir para fortificar a relação entre a família e a equipa educativa, como a clareza no que se pretende dos pais, incluindo no apoio necessário a dar em casa, informar os pais sobre os assuntos referentes ao seu educando, sejam problemas ou conquistas e por fim, a criação de condições para que as famílias se sintam parte integrante da comunidade educativa e a possam melhorar.

4.3. Roteiro metodológico e ético

No âmbito da PPS II, surgiu a necessidade de realizar uma investigação de forma a “revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas” (Documento Orientador PPS II, 2019, p.1). De acordo com Walsh e Graue (2003) a investigação com crianças “é tão complexa, gratificante e turbulento como viver com elas” (p.29), tendo sido definido inicialmente qual a abordagem, o método, as técnicas e os instrumentos que iriam ser utilizados. Para a realização desta investigação foi escolhida a abordagem qualitativa, na medida em que a mesma pretende “estudar os fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Esta mesma abordagem caracteriza-se por ser empírica, em que o investigador “está orientado para o que se passa no terreno” (Stake, 2016, p.62), pressupondo uma análise detalhada, que engloba a interpretação de dados, em que as questões iniciais da investigação são construídas direcionadas “para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas” (Stake, 2016, p. 56).

Deste modo, o método de investigação utilizado foi o estudo de caso, que de acordo com Yin (1994) é “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p. 24), na medida em que este método que preserva as características do contexto durante o decorrer da investigação. Adicionalmente, o estudo de caso permite estudar intensivamente algo particular que, nesta investigação, é a análise da prática colaborativa entre a equipa educativa e as famílias, ou seja, é “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento (Stake, 2016, p.18), como é pretendido nesta metodologia.

Qualquer investigação é beneficiada pela escolha antecipada das técnicas, pelo que para a recolha de dados foi elaborada uma revisão de literatura sobre o tema da investigação bem como a construção de duas entrevistas semiestruturadas, que de acordo com Rosa e Arnoldi (2006) “é a técnica apropriada para o investigador obter a informação que pretende, e assim vai conseguir ficar a conhecer o porquê de certos comportamentos, os seus sentimentos e valores” (p. 141).

Foram elaboradas duas entrevistas semiestruturadas (cf. Anexos H e I), onde apesar de existir um guião orientador, poderiam ser acrescentadas outras questões pertinentes ao tema ou alterada a ordem da colocação das questões. A primeira

entrevista, colocada às mães dispunha de duas questões de caracterização pessoal e profissional, que pretendiam conhecer melhor as participantes e, as restantes oito incidiam sobre a problemática. Da mesma forma, na entrevista direcionada às educadoras de infância, as primeiras três questões abordavam o seu percurso profissional e pessoal e, as restantes nove remetiam para a problemática da participação das famílias no contexto educativo. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, numa sala disponibilizada pela organização socioeducativa, através da captação do som com um telemóvel, que mais tarde foram transcritas (cf. Anexo J). Antes de dar início às entrevistas, fiz questão de explicitar a cada uma das entrevistadas a problemática da minha investigação bem como solicitar a sua autorização para que a entrevista fosse gravada. As entrevistas redigidas foram estruturadas para conhecer as perspetivas das mães e das educadoras de infância, respetivamente, sobre a participação das famílias no contexto socioeducativo.

Relativamente aos participantes, responderam a cada uma das entrevistas três pessoas, estando entre elas, três mães de três rapazes da sala azul e três educadoras de infância, a educadora cooperante e outras duas educadoras das salas do contexto educativo. Assim, as três mães entrevistadas mantêm diferentes atividades profissionais, nomeadamente na área financeira, na representação e na venda de imóveis e todas residem no conselho de Oeiras. Por outro lado, as educadoras de infância entrevistadas estão nesta organização socioeducativa desde o início da sua carreira, contando com 23, 27 e 31 anos, respetivamente, de experiência profissional.

Posteriormente, para conseguir compreender os resultados das entrevistas foi necessária a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2009) caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, onde foram comparadas as informações retiradas das entrevistas colocadas às mães e as informações retiradas das entrevistas realizadas às educadoras de infância.

Durante a intervenção, foi constante a minha preocupação pelo cumprimento da ética, uma vez que “abordagem da ética vai (. . .) centrar-se no plano mais lato, não no amor, mas no respeito. Agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (Graue e Walsh, 2003, p. 75). Para esse efeito, construí um roteiro ético (cf. Anexo K), onde tive em conta os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho com Crianças, a Equipa e as Famílias (Tomás, 2011) e os Princípios para uma Ética

Profissional (APEI, 2011), de forma a demonstrar como a minha investigação e prática respeitaram as crianças, a equipa educativa e as famílias.

No início da PPS II, existiu a necessidade de explicitar os objetivos inerentes à investigação às crianças, à equipa educativa e às famílias. No que diz respeito às crianças e à equipa educativa, a explicitação foi concretizada com algumas conversas informais, enquanto com as famílias elaborei uma carta de apresentação (cf. Anexo L) que expus na sala bem como um consentimento informado (cf. Anexo M) para solicitar a autorização para a captura de fotografias. Também sobre a prática, destacam-se ainda os custos e benefícios associados à mesma, tendo sido pretendido que os benefícios superassem os custos, quer para as crianças como para a equipa educativa e famílias. O respeito e a confidencialidade foram preservados no processo de recolha de dados, tendo sido feito um pedido de colaboração antes da realização de cada uma das entrevistas quer às mães, quer às educadoras de infância. Adicionalmente, tive a constante preocupação de proteger a exposição dos intervenientes e do contexto, pelo que utilizei siglas para os diversos intervenientes da ação. Ao longo de todo o processo, tive sempre a preocupação de proteger a exposição dos intervenientes e do contexto, pelo que usei um nome fictício para o contexto e siglas para os intervenientes. No que diz respeito à captação de fotografias, desfoquei sempre a cara das crianças, procurando sempre saber se as mesmas consentiam em ser fotografadas, estando atenta a qualquer rejeição da sua parte.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Neste ponto será apresentada a análise de conteúdo das seis entrevistas realizadas, três delas feitas a três mães de crianças da sala azul e as outras três realizadas a três educadoras de infância da instituição. O tema das entrevistas realizadas centra-se na relação que as famílias mantêm com a escola, em que o objetivo principal foi conhecer a perspetiva das duas partes sobre esta relação. De forma a identificar as respostas de cada uma das entrevistadas, encontram-se identificadas por **M1, M2, M3, E1, E2 e E3**. As primeiras três são mães de três rapazes da sala azul e as três seguintes são educadoras de infância, incluindo a educadora cooperante.

4.4.1. Entrevistas realizadas às famílias

Podemos verificar que de acordo com a Tabela 1, no que respeita ao tópico “Relação com a escola”, a generalidade das mães considera ter uma relação positiva com o JI. Com efeito, a M1 revela considerar a instituição como a sua escola de eleição, por outro lado a M2 garante que a sua relação é muito boa e por fim, a M3 revela que tem uma boa relação com a instituição, onde a confiança é um dos alicerces dessa relação.

Tabela 1

Relação com a escola

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
	Escola de eleição	“Eu conheci a instituição através da minha irmã. Tinha uma referência muito boa (...) para mim foi sempre esta escola” (eu sempre desejei que ele andasse nesta escola) M1
Relação com a escola	Boa	“Boa” M3
	Muito boa	“Muito boa” M2
	Confiança	“Tenho aqui uma confiança enorme, no sentido que sei que

cuidam bem do meu filho”

M3

Embora as participantes considerem que estabelecem uma relação positiva com a escola, parecem ter uma participação pouco frequente ou ativa no JI dos seus educandos (cf. Tabela 2). Com efeito, as três inquiridas apresentam opiniões distintas, sendo que a M1 considera que a participação é pouco proporcionada pela instituição, comparando com anos anteriores, afirmando ainda que, quando lhe é solicitado participa. Por último, a M3 garante que participa sempre que pode, em todos os eventos que a instituição organiza. Apesar das mães participarem, parecem encontrar formas passivas de participação, isto é, sem iniciativa própria e somente a pedido e conforme pedido (Fuentes, 2019).

Tabela 2

Participação dos encarregados de educação

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
A participação dos encarregados de educação	Pouco proporcionada	“Quando a minha irmã tinha cá o meu sobrinho (...) a instituição promovia mais (...) cheguei a participar (...) não participo agora porque não há” M1
	Quando é solicitado	“Quando me pedem, quando há oportunidade eu colaboro” M1
	Sempre que possível	“Sempre” M2 “Quando posso participo sempre. (...) em festas, lanches partilhados” M3

Analisando a Tabela 3, observa-se que as participantes demonstram opiniões distintas em relação ao tópico “De quem parte a iniciativa para a participação”. Neste sentido, a M2 afirma que apesar de existir iniciativa de ambas as partes, muitas das vezes é ela quem propõe a participação, enquanto a M1 e a M3 demonstram participar sempre que lhes é solicitado pela equipa educativa, sendo esta a impulsionadora da participação. Estes resultados permitem verificar que independentemente do contexto (mais ou menos estimulante da participação), os pais podem ser assertivos no seu interesse de participar (Fuentes, 2019; Assis & Fuentes, 2014).

Tabela 3

De quem parte a iniciativa para a participação

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
De quem parte a iniciativa para a participação	Famílias	“Eu proponho bastantes vezes” M2
	Equipa educativa	“É pela iniciativa da equipa (...) Preciso de um incentivo” M1 “Da instituição. Pedem e eu venho” M3
	Ambas	“Ambas as partes” M2

No tópico “Contribuição da participação dos encarregados de educação”, as três participantes demonstram estar de acordo, assumindo que a sua participação em atividades e dinâmicas no JI, representam inúmeros benefícios para o grupo de crianças (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Contribuição da participação dos encarregados de educação

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
Contribuição da participação dos	Beneficia os seus educandos e o restante grupo	“Sim claro” M1 “Sim, sem dúvida” M2

encarregados de educação	“Acho que sim, bastantes” M3
---------------------------------	--

Apesar das participantes demonstrarem acreditar que a sua participação é benéfica para os seus educandos, no que confere à aquisição de aprendizagens resultantes desta participação não estão em total concordância, como se pode observar na Tabela 5. Neste sentido, a **M1** considera que o envolvimento das famílias potencia a valorização do sue educando, tornando-o também mais participativo. Por outro lado, a **M2** acredita que a mesma participação representa um ponto de partida para atividades realizadas em sala, com a equipa educativa e, por último, **M3** apresenta algumas incertezas em relação a esta questão. Curiosamente, as mães têm consciência das mais valias da sua participação. Ora, como futura educadora desejo estimular oportunidades para essa participação, ouvindo, respeitando, dando espaço à participação, construindo em conjunto uma afetiva colaboração e parceria com as famílias na educação das crianças.

Tabela 5

O envolvimento dos encarregados de educação participantes

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
O envolvimento dos encarregados de educação participantes fomenta as aprendizagens dos seus educados	Valorização da criança	“Claro, claro. Eu acho que sim, eu acho que ele sente. A partir do momento em que eu estou mais participativa, ele próprio... é quase uma questão de ego, ele sente-se bem.” M1

Potencia as aprendizagens e trabalho de sala	“Sim, em parte (...) por exemplo, o ponto de partida de uma história que eu conto, depois há um trabalho feito, uma conversa ou desenhos que eles fizeram” M2
Incerteza	“Olhe isso eu não lhe sei dizer. Mas acho que é bom” M3

Quando foram solicitadas sugestões e/ou melhorias às participantes (cf. Tabela 6), apenas a **M1** e a **M2** demonstraram acreditar que o JI pode proporcionar mais momentos de participação das famílias, de forma a potenciar a relação escola-família. Estes resultados parecem corroborar o trabalho de Assis e Fuertes (2014) que indicam que os pais portugueses desejam ter uma relação aberta, honesta e próxima com os educadores.

Tabela 6

Sugestões e/ou melhorias

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
Sugestões e/ou melhorias	Mais momentos de partilha escola-família	“Enquanto tia, acabei por participar mais porque a escola proporcionava, do que atualmente como mãe” M1 “Se calhar combinar, no início ou no fim da rotina, não tanto para mim, porque eu procuro a sala (...) mas para os pais que não estão tão envolvidos

	na rotina, arranjar um “cházinho” (...) uma brincadeira que traga as famílias à sala” M2
Total satisfação	“Não, acho que não tenho nada a apontar nada a acrescentar, corre tudo bem, não tenho razões de queixa nenhuma” M3

4.4.2. Entrevistas às educadoras de infância

Quanto confrontadas com a primeira questão, relacionada com a relação que estabelecem com as famílias, as educadoras participantes concordam, assumindo que a relação é positiva, onde as famílias têm total abertura para realizar atividades com o JI. Desta forma, a **E1** e **E2** assumem que têm nas suas salas encarregados de educação participativos, considerando uma mais valia esta participação. Para além disso, a **E3** afirma que a relação escola-família é basilar, entendida como um espaço de todos, para todos e contruída com todos.

Tabela 7

Relação da escola com os encarregados de educação

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
Relação da escola com os encarregados de educação	Satisfatória	<p>“Tentamos que os pais venham à escola e é nesse âmbito que tentamos trabalhar” E1</p> <p>“Intercâmbio entre a escola e a família, dá-nos a conhecer partes das crianças” E1</p> <p>“Tenho o privilégio de ter vários pais que vêm à sala (...) estão sempre disponíveis” E1</p> <p>“Sempre muito boa ... nós pedimos sempre a colaboração dos pais, qualquer colaboração que os pais peçam nos acedemos” E2</p>
	Fundamental	<p>“É basilar. A escola e a família são complementares” E3</p>

“Nós tentamos ser uma escola sempre aberta às famílias (...) temos uma boa relação com as famílias” **E3**

No que confere à participação regular das famílias na vida escolar dos seus educandos (cf. Tabela 8), todas as participantes afirmam que existe uma participação regular, até mesmo diária, seja na visita às salas, em conversas com as educadoras e auxiliares ou na elaboração de atividades para realizar em sala com as crianças.

Tabela 8

Participação dos encarregados de educação

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
Participação dos encarregados de educação	Encarregados de educação são participativos	“Eu tenho o privilégio de ter vários pais que vêm à sala e que estão sempre disponíveis” E1
		“Sim alguns, nem todos, mas em geral sim. (...) No geral participam muito” E2
		“Os pais entram na escola todos os dias, conversam com as educadoras (...) vem ver o que é que os meninos andam a fazer, participam às vezes, trazem histórias e atividades” E3

Quando confrontadas com a questão “Que característica identifica nos pais e/ou famílias que mais participam?” (cf. Tabela 9), as participantes destacam duas principais características, entre elas a disponibilidade horária e o interesse. No que diz respeito à

disponibilidade horária, a **E1** e a **E3** consideram que os encarregados de educação mais participantes têm uma atividade profissional que lhes garante alguma flexibilidade, estando mais disponíveis para estes momentos de participação na rotina escolar dos seus educandos. Relativamente ao interesse das famílias em ir até ao JI, entrar nas salas de atividades e até ler histórias ou realizar atividades com o grupo de crianças, a **E1** e a **E2** garantem que contam com a colaboração de vários encarregados de educação nas suas salas e que estes participam para estarem mais perto dos seus educandos, valorizando a importância da sua educação.

Tabela 9

O que têm em comum os encarregados de educação participantes

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
O que têm em comum os encarregados de educação participantes	Disponibilidade horária	<p>“Têm horários mais flexíveis, que faz com que tenham tempo, vontade e gosto” E1</p> <p>“Disponibilidade, há pais que muitas vezes pelo seu trabalho não conseguem. Ainda que esses que estão realmente empenhados e preocupados, tentam sempre participar de alguma forma. Ou seja, a disponibilidade é fundamental e a nossa abertura às famílias também” E3</p>
	Interesse	<p>“vários pais que vêm à sala e que estão sempre disponíveis” E1</p> <p>“são pessoas mais assertivas, ou seja, são</p>

peças que estão mais disponíveis, estão também mais presentes na educação dos seus filhos”

E1

“Têm horários mais flexíveis, que faz com que tenham tempo, vontade e gosto, que é preciso gostar” **E1**

“Mas fazem-no para entrar nas brincadeiras dos filhos” **E2**

Embora todas as participantes assumam que a participação dos encarregados de educação traz vantagens (cf. Tabela 10), a **E2** e a **E3** mencionam algumas desvantagens como o facto de as crianças não colaborarem quando observam o seu familiar na sala e a permanente avaliação a que são sujeitas por parte das famílias. No que confere às vantagens desta participação, as participantes afirmam que é a felicidade das crianças e a percepção que estas adquirem de que a família e a escola trabalham cooperativamente. Por vezes, a participação das famílias pode ser considerada uma ameaça à equipa educativa, devendo ser observada como uma oportunidade de melhoria e comunicação dos objetivos e práticas de cada educador.

Tabela 10

Vantagens e desvantagens da participação dos encarregados de educação

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
Vantagens e desvantagens da participação dos	Vantagens	“Eu só vejo vantagens” E1 “As vantagens é que os filhos ficam contentes que os pais venham e

<p>encarregados de educação</p>	<p>participem nas coisas da escola” E2</p>
	<p>“Eu acho que tem principalmente vantagens (...) são para as crianças, que é isso que nos interessa, eles perceberem que a escola e a família estão em sintonia e podem participar e trazer os pais, eles gostam imenso disso” E3</p>
<p>Desvantagens</p>	<p>“As desvantagens é que às vezes, o próprio filho não colabora tanto como colaboraria se o pai não estivesse” E2</p> <p>“A desvantagem é que estamos permanentemente a ser não avaliados, mas supervisionados, porque os pais vêm todos os dias, tudo o que eles fazem, o que é que se vai passando” E3</p>

Na Tabela 11, podem observar-se as respostas dadas relacionadas com o tópico “Contributos do envolvimento dos encarregados de educação”, ao que as três educadoras apresentam opiniões idênticas, afirmando que a participação dos encarregados de educação promove a participação dos seus educandos, estando estes mais envolvidos na rotina escolar.

Tabela 11*Contributos do envolvimento dos encarregados de educação*

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
Contributos do envolvimento dos encarregados de educação	Promove a participação da criança	<p>“Claro que sim, os pais mais presentes, nota-se nos miúdos, na atenção, na participação, na vivência, gostam de falar mais para o grupo, vivem mais isto com os pais” E1</p> <p>“Claro que sim, em tudo” E2</p> <p>“Claro, muito. Nós notamos logo quais são os meninos que tem os pais mais participativos. As próprias crianças têm maior interesse, participam mais, são mais curiosas ao que os rodeia” E3</p>

Relativamente ao tópico “Obstáculos que têm surgido na participação dos encarregados de educação” (cf. Tabela 12), as participantes respondem em concordância, afirmando que as principais dificuldades que têm surgido é a falta de disponibilidade de algumas famílias, bem como a falta de interesse (**E2** e **E3**). No entanto, a **E3** afirma que em anos anteriores optaram por realizar alguns eventos ao fim-se-semana de forma a que as famílias pudessem participar, mas a aderência foi inferior ao pretendido. De acordo com Fuertes (2019), a flexibilidade e adaptação dos contextos educativos às rotinas e a disponibilidade das famílias tem sido identificado como um fator importante de sucesso para a relação entre os agentes educativos e as famílias.

Tabela 12*Obstáculos encontrados na participação dos encarregados de educação*

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
Obstáculos que têm surgido na participação dos encarregados de educação	Ausência de disponibilidade	<p>“Os pais às vezes dizem que não tem tempo” E2</p> <p>“Já tentámos fazer as festas ao sábado, já tentámos fazer ao fim do dia, mais tarde, dentro do horário da escola. Já há dois anos a festa da família foi a um sábado, não tivemos muita participação, mas tivemos alguma” E3</p>
	Ausência de interesse	<p>“Outros não têm interesse” E2</p> <p>“Nós tentamos fazer as coisas para que a maioria dos pais possam participar, mas há sempre quem não participe” E3</p>

Analisando a Tabela 13, referente ao tópico “Estratégias promotoras do envolvimento familiar”, é observável que as participantes referiram diferentes estratégias para o mesmo fim. A E1 e a E3 assumem considerar fundamental, convidar todas as famílias a virem ao JI e não só à sala onde está o seu educando. Para além disso, a E2 reforça a importância de as famílias estarem presentes e participarem nas atividades realizadas pelo JI. Estas respostas parecer evidenciar que a relação escola-família deverá ser transversal a toda a comunidade educativa e, não apenas, instituída numa sala.

Tabela 13*Estratégias promotoras do envolvimento familiar*

Tópico	Categorias	Unidades de Registo
Estratégias promotoras do envolvimento familiar	Expandir a participação às outras salas	“É um trabalho cooperativo, colaborativo, é abrir-lhes as portas. E por vezes tens um pai na tua sala, podes abrir a porta à outra sala, tenho feito isso” E1
	Promover mais momentos de participação	“Era importante os pais virem e participarem” E2
	Disponibilidade da instituição para receber as famílias	“É esta abertura que nós temos. Os pais sentirem que nós estamos aqui para o que for preciso, fazerem os comentários que quiserem. O que eu me orgulho nesta instituição é que quer que seja que se fale com os pais, o pior que possa ser, as críticas menos construtivas ou, menos justas, isso não influencia nunca o trabalho com as crianças, porque a criança fica sempre preservada dessa situação.” E3

4.5. Síntese Final

No presente ponto, serão confrontados os resultados das entrevistas realizadas como a revisão da literatura sobre este tema, a relação escola-família e a construção de práticas colaborativas entre estes dois agentes educativos, que embora mantenham diferentes objetivos trabalham para o desenvolvimento integral da criança.

Ao confrontar as entrevistas realizadas às mães com as entrevistas realizadas às educadoras de infância, é possível constatar que as duas partes estão de acordo quando assumem que existe uma relação escola-família bastante positiva, onde prevalece o respeito, a confiança e a comunicação, conferindo importância à mesma. Para além disto, as mães entrevistadas referem ter interesse em participar, ainda que na prática isso aconteça de forma passiva, não tomando iniciativa para estes momentos. Adicionalmente, ambas as partes admitem que a participação das famílias traz diversos benefícios, como a valorização da criança e a aquisição de aprendizagens, não só para a criança cujo familiar é o participante, mas também para o restante grupo, podendo expandir esta participação às restantes salas do JI. As educadoras de infância atribuem a falta de disponibilidade como o maior motivo para a ausência de grande parte das famílias, ainda que reforcem e valorizem a participação e o envolvimento das famílias, procurando por vezes realizar eventos aos fins-de-semana ou final da tarde, mas sem grande aderência por parte das famílias. Em contrapartida, apesar das educadoras de infância demonstrarem valorizar a participação das famílias, observam a mesma como uma avaliação ao seu desempenho. Ainda assim, as educadoras de infância referem que as crianças mais participativas, confiantes e interessadas são as crianças cujos encarregados de educação são mais participativos no JI. Por fim, as duas partes demonstram interesse em que os momentos onde a família e a escola trabalham cooperativamente ocorram de forma mais recorrente, dando a entender que trabalham nesse sentido.

Confrontando os dados sobre a participação das famílias desta organização socioeducativa com os diferentes modelos referenciados anteriormente, é possível enquadrar os níveis de participação, considerando as características de cada um deles. Desta forma, segundo Lima (1992), alguns encarregados de educação demonstram participar de forma ativa, tomando iniciativa para a realização das atividades, enquanto a maioria participa de forma reservada, aguardando pela solicitação por parte do JI.

No que diz respeito ao modelo desenvolvido por Epstein (1995), é observável que as famílias se encaixam no Tipo 3 e 4, na medida em que as famílias colaboram no que lhes é solicitado, sempre que têm disponibilidade, cooperando com a equipa educativa nas atividades e eventos realizados no JI, realizando, por vezes, atividades que promovam o trabalho que é realizado no âmbito escolar.

De outra perspetiva, observando a investigação realizada por Chaves de Almeida (2007) e Fuertes (2016) citados por Fuertes (s.d.) o envolvimento destas famílias designa-se por envolvimento passivo, em que algumas famílias partilham as suas inquietações e necessidades mas é a equipa educativa que lidera as intervenções e, envolvimento ativo, em que algumas famílias estão envolvidas nas atividades que decorrem no JI, havendo uma relação baseada na cooperação.

Importa também refletir sobre o que observei sobre esta relação, durante o período em que estive na sala de atividades. Assim, apesar de a grande maioria das famílias ter uma relação cordial, respeitosa e cooperativa com a equipa educativa, eram poucas as famílias que participavam por iniciativa própria. Em diversas manhãs, a M2 entrou na sala de atividades com o seu educando e propôs contar uma história ou realizar uma atividade, sendo sempre bem recebida pela equipa educativa. Esta mãe, destacou-se das restantes famílias, pela sua iniciativa e preocupação estar e participar, construindo atividades para o grupo.

Em suma, considera-se que as famílias possuem uma boa relação com o JI, que é baseada na confiança, no respeito e na cooperação. As famílias colaboram quando lhes é solicitado, sendo que grande parte delas não tomam iniciativa para a realização de atividades no âmbito da relação escola-família. A equipa educativa observa a participação das famílias com agrado, ainda que considere que poderia existir em maior quantidade. Cabe a cada educador de infância, promover esta participação, uma vez que através dela as crianças se apercebem de que os encarregados de educação e/ou familiares, não só se interessam pelo que se passa na escola, como também querem fazer parte da mesma.

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

| | ' ' | | ' ' |

Na presente secção, será elaborada uma reflexão sobre a minha experiência na PPS I e na PPS II, nas quais realizei dois estágios em valências de creche e pré-escolar, respetivamente. Estas práticas foram repletas de aprendizagens, conhecimentos, adversidades e relações estabelecidas nos dois contextos.

De acordo com Silva et al. (2016) a “ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p. 5), tornando-se fundamental refletir sobre os meus estágios realizados no âmbito das PPS I e II, onde tive oportunidade de intervir enquanto educadora estagiária, relacionando-me com as tarefas desenvolvidas nesta profissão.

Durante a minha ação, tomei consciência da importância do questionamento e reflexão regular, uma vez que estas permitem a adequação do meu planeamento e ação. Esta avaliação reflexiva e sensível, permite que o educador de infância recolha informações de forma a adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, fale com as famílias sobre a aprendizagem dos seus educandos e tome consciência da sua ação, decidindo como apoiar o processo de aprendizagem do grupo (Silva et. al, 2016, p. 13). Adicionalmente, fui elaborando notas de campo diárias, onde registei os acontecimentos que considerei mais pertinentes, realizando em paralelo, reflexões semanais que abordaram diferentes matérias relacionadas com a prática educativa, que me auxiliaram, dando-me ferramentas para melhorar o meu desempenho. Esta documentação permitiu-me realizar uma reflexão aprofundada da minha prática profissional, potenciando um desempenho mais adequado às necessidades do grupo.

O estágio realizado em creche tornou-se numa experiência muito enriquecedora, uma vez que nunca tinha trabalhado com crianças desta faixa etária (1-2 anos), e tinha alguns receios em relação à mesma. À medida que o período de intervenção se foi desenrolando, comecei a perceber o quão interessante e enriquecedor é para mim trabalhar com estas idades, podendo assistir a algumas das suas primeiras conquistas. Apesar disso, a minha maior dificuldade foi construir atividades significativas em que as crianças adquirissem novas aprendizagens, uma vez que grande parte do dia em creche é direcionado para as rotinas, onde é garantido o bem-estar físico e emocional da criança. Este estágio foi um dos momentos mais marcantes durante o meu percurso académico. Tal deveu-se ao grupo de crianças (1-2 anos), à equipa educativa e também às suas práticas educativas com as crianças, que se centravam no bem-estar e afeto das crianças. De igual forma, o acolhimento sentido por parte de toda a equipa educativa

desta organização, representou um fator de sucesso durante este período de intervenção. Com efeito, este acolhimento possibilitou-me ainda o contacto com crianças de idades com as quais nunca tinha estado podendo assim perceber algumas das diferenças entre as valências de creche e JI.

No que confere à prática em JI, a mesma foi uma experiência bastante positiva, representando um enorme contributo para a minha formação profissional, onde adquiri diversos conhecimentos e aprendizagens. A adaptação a este contexto educativo sofreu algumas complicações, uma vez que o JI nunca tinha recebido educadoras de infância estagiárias, desconhecendo algumas das funções e tarefas. No entanto, com o decorrer do tempo, fui-me sentindo cada vez mais integrada e pertencente à equipa educativa deste contexto, colaborando em todas as rotinas e dinamizando atividades para o grupo de crianças.

Esta prática educativa, concedeu-me também a possibilidade de trabalhar com um grupo de crianças heterogéneo, ao nível das idades, com necessidades e interesses muito diversificados. Adicionalmente, tive oportunidade de conviver com uma criança com algumas dificuldades comportamentais, que manteve uma atitude desafiante perante a minha presença. Esta criança, sofreu aos dois anos um acidente vascular cerebral que fez com que ficasse com algumas dificuldades no seu desenvolvimento, sendo que atualmente os seus maiores problemas são ao nível da socialização, demonstrando-se agressivo com adultos e crianças, revelando dificuldades em lidar com momentos de frustração. No entanto, ao terminar o período de estágio, constatei que construí com esta criança uma relação particular, carinhosa e afetuosa e apesar das suas dificuldades comportamentais persistirem, conseguiu encontrar afeto e proteção em mim, vendo-me como um adulto de referência. Neste sentido, pretendo enquanto futura educadora acompanhar detalhadamente cada uma das crianças que se cruzaram comigo, dando atenção às suas necessidades educativas ou problemas de desenvolvimento.

A maior dificuldade que senti durante este período de estágio foi a elaboração de atividades para este grupo heterogéneo, ao nível das idades, que fossem ao encontro das necessidades e interesses de cada criança, adaptadas às diferentes idades e consequentemente, fases de desenvolvimento. Adicionalmente, ao longo do estágio pude refletir sobre a minha forma de planificar, ajustando as planificações seguintes aos interesses e vontades do grupo de crianças.

A utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto, foi também uma aprendizagem para mim, uma vez que nunca tinha tido oportunidade de mediar a construção de um projeto com um grupo de crianças. Com esta metodologia, pude concretizar os procedimentos que a regem, colocando a criança no centro do problema, sendo mediadora das suas descobertas e aprendizagens, relacionadas com uma temática do seu interesse. Assim, tornou-se minha intenção continuar a trabalhar com esta metodologia, de forma a poder responder a questões e/ ou curiosidades vindas das crianças. De acordo com Rangel e Gonçalves (s.d), esta é “uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais” (p. 26).

No que diz respeito à relação escola-família, de acordo com Tavares e Alarcão (1992), a família é um dos “principais fatores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (p.145). Neste sentido, estes dois períodos de estágio permitiram-me aprofundar a importância da participação das famílias nos contextos educativos dos seus educandos, não só em creche, mas também em pré-escolar. Uma relação de cooperação entre a equipa educativa e cada uma das famílias, é fundamental para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Para além disso, os pais e/ou famílias que participam nas atividades e rotinas do dia-a-dia das crianças, estão a potenciar momentos importantes não só para os seus educandos, mas também para o restante grupo.

Nas duas Práticas Profissionais Supervisionadas, foi-me dada a oportunidade de trabalhar com educadoras cooperantes que me auxiliaram e apoiaram durante toda a intervenção, permitindo-me refletir sobre a minha prestação, de forma a melhorar o meu desempenho, enquanto estagiária. Desta forma, a troca de informações e ideias, não só com as educadoras cooperantes, mas também com as auxiliares de ação educativa, levou a construção de relações baseadas na confiança e cooperação com todos os membros da equipa educativa.

Em suma, considero que estes estágios profissionais me deram a certeza de quanto gosto e quero desempenhar esta profissão. Ambiciono ser uma profissional da educação que coloca a criança no centro da sua ação, privilegiando o afeto, o carinho, a resposta às necessidades de cada uma das crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral, bem como as suas aprendizagens. Uma educadora que construa uma relação com cada grupo de crianças, com a equipa educativa e com as famílias, marcando a diferença na vida das mesmas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

Neste capítulo final, importa refletir sobre o impacto da minha intervenção no âmbito da PPS II, não só no que diz respeito aos conhecimentos e aprendizagens adquiridas sobre a prática nas diferentes valências de creche e pré-escolar, bem como às relações estabelecidas e todas as adversidades superadas. Este período de intervenção permitiu-me enquanto estagiária, “representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores” (Perrenoud, 1993, p. 152). Adicionalmente, este período de intervenção tornou possível a associação da teoria à prática, aprendendo a gerir todas as ações inerentes a esta profissão.

Ao construir o presente relatório, foi possível avaliar o trabalho realizado com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias no ponto em que foram avaliadas as intenções delineadas para com cada uma delas. Esta mesma avaliação foi suportada por excertos de notas de campo, que comprovaram se as intenções inicialmente traçadas foram concretizadas.

O facto de ter tido uma educadora cooperante com diversos anos de experiência foi benéfico para mim, uma vez que esta me deu a conhecer estratégias e ferramentas que serviram para eu adequar a minha prática ao grupo de crianças. Para além disso, a educadora cooperante mostrou-se sempre disponível para me auxiliar a ultrapassar as minhas dúvidas, inquietações e anseios.

Adicionalmente, a investigação realizada, deu-me a oportunidade de manter uma atitude investigativa perante o tema escolhido, a prática colaborativa entre as famílias e o JI. Este trabalho, permitiu-me refletir sobre as diferentes formas de colaboração entre a equipa educativa e a família e de como pretendo trazer isso para a minha futura prática profissional.

Observando de forma crítica todo o processo da PPS II, considero que os resultados obtidos foram muito positivos, apesar de ainda ter um longo caminho pela frente para superar as minhas dificuldades enquanto profissional. Estas dificuldades prendem-se com o controlo do grande grupo, assegurando a atenção necessária a cada uma das crianças, que possuem interesses e necessidades distintas.

Concluindo, considero que este processo marcou a minha vida académica, sendo uma das melhores oportunidades para associar a teoria à prática. Enquanto futura educadora, ambiciono colocar cada uma das crianças que se cruzem no meu caminho no centro da minha ação, onde prevalecerá o carinho, o afeto e a confiança,

sem nunca esquecer a importância de toda a equipa educativa e das famílias. Para isto, pretendo ser uma profissional de infância em formação contínua, evitando que o meu percurso profissional fique estagnado, trabalhando para um constante melhoramento, tal como evidencia Cardona (2008).

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Albuquerque, A. (2014). A participação das famílias como uma política educativa. *Santa Maria*, 39 (3), 617-628.
- Assis, M. Fuertes, M. 2014. *As Representações dos Pais sobre a Educação em Creche*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). *O Desafio da Pesquisa com Bebês e Crianças Bem Pequenas*. Caxias do Sul: IX ANPED SUL.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, M. (2013). *Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças em uma turma de educação Infantil. Um estudo etnográfico em sociologia da Infância*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil*. Setúbal: Mariana Editores.
- Brazelton, Berry, T. (1995). *O Grande Livro da Criança – O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento durante os Primeiros Anos*. 1ª Edição. Editorial Presença. Lisboa.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos ara a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interações*, 9, 9-31.
- Davies, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana. In: *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. (pp. 71-94). Pinto, A.C. e Teixeira, M. (org.). Porto: ISET.
- Davies, D. et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* nº 201/2001, 1.ª série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República* nº 79 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

- Diogo, J. (1998), *Parceria Escola – Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora. Documento Orientador da PPS II. 2019. Escola Superior de Educação. *Texto policopiado*.
- Epstein, J. (1995) *School, Family and Community Partnerships*. Phi Delta Kappan, 77, 9, 701-712
- Epstein, J. L. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. In Epstein, J. I. (org.). *School, Family and Community Partnerships – your Handbook for Action*. Corwin Press.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- Fuertes, M. (2012). *Vários olhares sobre as diferenças na vinculação e contributos para a intervenção Precoce*. Escola Superior De Educação de Lisboa.
- Fuertes, M. (2019). *Intervenção Precoce na Infância – práticas suportadas na evidência*. In F. Veiga (org.) *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico*. Coimbra: Almedina (pp. 567-581).
- Graue, M. & Walsh, J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003
- Homem, M., (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educaciona
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4-7.
- Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lima, L. (1992), *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). *A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias*. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1).
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

- Perrenoud, P. (1993), *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação. Perspetivas Sociológicas*. Lisboa.
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, 25 (3), 170-190.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Seminário CNE (Conselho Nacional de Educação), Mesa redonda, *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas. No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. 47-60.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Curricular da Sala Azul. 2019. *Texto policopiado*.
- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa. 2019. *Texto policopiado*.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, I (3), 21-43.
- Regulamento Interno Organização Socioeducativa. 2019. *Texto policopiado*.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é Preciso – Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*, 71, 24-29
- Rosa, M. V. F. P. C.; Arnoldi, M. A. G. C. (2006) *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (p.112).
- Silva, I. L. & Lopes, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Silva, P. (1993), *A ação educativa: um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos*. In *Os professores e as famílias – Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sousa, A. Filho, M. 2008. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Universidade Estadual Paulista. Brasil.
- Sousa, M & M, Sarmiento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. Gestão e Desenvolvimento. 17-18. 141-156.
- Stake, R. 2016. Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, pp.140-170.
- Vasconcelos, T. (2007) A importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber (e) Educar, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalhar por projetos na Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F. (2006). As rimas e consciência fonológica. Universidade do Minho.
- Yin, R. K. (1994). Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1994). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Portefólio da PPS II

(em documento à parte)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B

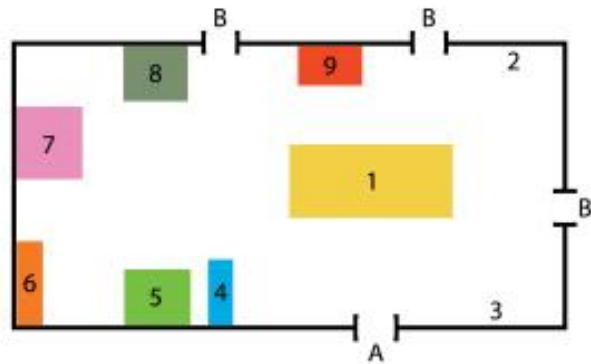
Planta da Sala Azul

| ' ' | | ' ' |

Planta da Sala Azul

Legenda

- A - Porta
- B - Janelas
- 1 - Mesas - Zona de reunião de grupo
- 2 - Mapas de presença, tempo e data
- 3 - Móvel de apoio materiais
- 4 - Biblioteca
- 5 - Manta
- 6 - Garagem
- 7 - Zona de pintura
- 8 - Casa
- 9 - Jogos e puzzles



ANEXO C

Dia-tipo da Sala Azul

| ' ' | | ' ' |

Horário	Situação Pedagógica e local	Agentes educativos
7h30 – 9h00	Acolhimento – Recreio	Educadoras e auxiliares
9h00 – 10h30	Reunião de grupo e/ou atividades – Sala Azul	Educadora e auxiliar
10h30 – 11h00	Lanche da manhã (fruta) – Sala Azul	Educadora e auxiliar
11h00 – 11h45	Atividades e/ou brincadeira livre – Sala Azul ou Recreio	Educadora e auxiliar
11h45 – 12h30	Almoço –Refeitório	Educadora e auxiliar
12h30 – 14h00	Pausa – Recreio Repouso - Dormitório	Auxiliares
14h00-15h30	Reunião de grupo e/ou atividades – Sala Azul ou Recreio	Educadora
15h30-16h00	Lanche - Refeitório	Educadora e auxiliar
16h00-18h30	Prolongamento e entrega às famílias – Sala Azul ou Recreio	Auxiliares

ANEXO D

Tabela de caracterização das famílias

| ' ' | | ' ' |

Crianças	Agregado familiar	Habilitações Académicas		Profissão		Idade		
		Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Irmã/o(s)
A	3	Licenciatura	Licenciatura	Engenheira Informática	Engenheiro Informático	32 anos	37 anos	_____
B	4	Licenciatura	Licenciatura	Bancária	Engenheiro mecânica	45 anos	42 anos	11 anos
C	2	9 ano	_____	Rececionista	_____	25 anos	_____	_____
CO	3	Licenciatura	Licenciatura	Administrativa	Jurista	43 anos	49 anos	_____
D	2	Licenciatura	_____	Prospetora de Mercado	_____	38 anos	_____	_____
E	3	12º ano	Bacharelato	Administrativa	Coordenador de Logística	41 anos	41 anos	_____
EZ	2	10º ano	_____	Desempregada	_____	38 anos	_____	6 meses
F	5	12º ano	Licenciatura	Consultora	Consultor	39 anos	38 anos	5 e 7 anos

I	2	12º ano	_____	Maquilhadora	_____	36 anos	_____	_____
J	4	_____	_____	Doméstica	Pintor	41 anos	43 anos	_____
Z	5	9º ano	9º ano	Cozinheira	Pasteleiro	36 anos	37 anos	4 e 15 anos
L	3	Licenciatura	12º ano	Administrativa	Comissário de Bordo	26 anos	28 anos	_____
MF	4	Licenciatura	Licenciatura	Stylist	Fotógrafo	46 anos	40 anos	11 anos
M	4	12º ano	12º ano	Assistente Técnica	Empresário	40 anos	39 anos	6 anos
R	4	Licenciatura	12º ano	Administrativa	Comercial	39 anos	33 anos	6 anos
S	2	Licenciatura	_____	Comercial	_____	46 anos	_____	_____
SY	3	12º ano	9º ano	Esteticista	Pintor de Automóveis	36 anos	38 anos	_____
T	2	9º ano	_____	Cabeleireira	_____	43 anos	_____	_____
TO	4	Licenciatura	Bacharelado	Atriz	Ator	33 anos	37 anos	5 anos

ANEXO E

Tabela de caracterização das crianças

| ' ' | | ' ' |

Criança	Data de nascimento	Percurso Institucional
A	08.09.2015	1º ano no estabelecimento socioeducativo. Nunca frequentou outro estabelecimento.
B	26.09.2014	3º ano no estabelecimento socioeducativo.
C	25.05.2016	1º ano no estabelecimento socioeducativo. Esteve na creche pertencente à mesma organização.
CO	27.11.2015	2º ano no estabelecimento socioeducativo.
D	29.04.2014	3º ano no estabelecimento socioeducativo.
E	24.10.2013	3º ano no estabelecimento socioeducativo.
EZ	01.07.2015	1º ano no estabelecimento socioeducativo. Esteve na creche pertencente à mesma organização.
F	27.02.2016	2º ano no estabelecimento socioeducativo.
I	31.03.2015	2º ano no estabelecimento socioeducativo.
J	21.10.2013	3º ano no estabelecimento socioeducativo.
Z	04.01.2016	1º ano no estabelecimento socioeducativo. Esteve na creche pertencente à mesma organização.
L	30.08.2016	1º ano no estabelecimento socioeducativo. Nunca frequentou outro estabelecimento.
MF	04.08.2015	2º ano no estabelecimento socioeducativo.

M	04.01.2016	2º ano no estabelecimento socioeducativo.
R	25.11.2014	2º ano no estabelecimento socioeducativo.
S	20.12.2013	3º ano no estabelecimento socioeducativo.
SY	22.02.2014	3º ano no estabelecimento socioeducativo.
T	05.04.2016	1º ano no estabelecimento socioeducativo. Esteve na creche pertencente à mesma organização.
TO	11.07.2015	2º ano no estabelecimento socioeducativo.

ANEXO F

Portefólio da Criança
(em documento à parte)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO G

Pedido de autorização à família

| ' ' | | ' ' |

Desde o dia 7 de outubro de 2019 que eu, Carolina Bento, estou enquanto estagiária, a acompanhar o grupo de crianças da sala azul, contando com o apoio da educadora Carla. Neste sentido, enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, venho por este meio, solicitar a vossa participação e do vosso educando na realização de um Portefólio Individual no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

Este portefólio consiste na recolha de elementos que permitam avaliar as aprendizagens e os progressos do desenvolvimento do S até ao final da minha PPS II, dia 23 de janeiro. Desta forma, pretendo documentar os seus comportamentos, as suas interações com os outros, atividades e preferências, durante a rotina do jardim de infância.

Além da vossa autorização para a realização do Portefólio, gostaria também de vos convidar a participar na construção do mesmo, pois para além de me ajudarem a conhecê-lo melhor, considero importante perceber em que medida as suas aprendizagens no jardim de infância têm influência na sua vida fora da mesma.

Para enriquecer esta avaliação peço-vos também autorização para registar o dia-a-dia do Salvador na sala azul através de fotografias ou eventualmente de vídeos, salvaguardando que esta documentação será vista apenas pela Educadora Cooperante, pela Supervisora da PPS II e por vós.

Agradeço a vossa compreensão e colaboração, encontrando-me à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Autorizo/Não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar na realização do Portefólio Individual

.....
(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação) e data

O Salvador interessa-se por:

O Salvador gosta de:

O jogo/brinquedo preferido do S é:

A comida preferida do S é:

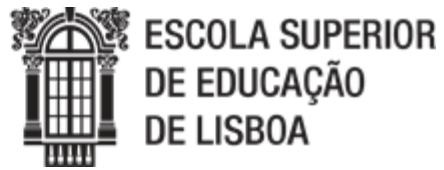
A maior curiosidade sobre o S é:

Outras informações e/ou curiosidades:

ANEXO H

Guião entrevista às famílias

| | ' ' | | ' ' |



ENTREVISTA

Carolina Soares Bento

2019-2020

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PAIS E/OU FAMÍLIAS

Temática – A participação das famílias na vida escolar das crianças.

Objetivo geral - Recolher as representações dos pais e/ou famílias sobre a participação dos pais e/ou famílias na vida escolar das crianças.

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DAS QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p> <p>Garantir a confidencialidade</p>	<p>Dar a informação sobre este trabalho de investigação, os seus objetivos e sua metodologia explicando que se pretende inferir.</p> <p>Pedir a colaboração do entrevistado e justificar o valor da sua contribuição para o êxito do presente trabalho.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial das informações.</p>
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	<p>Recolher algumas informações pessoais do entrevistado, que possam auxiliar no estudo.</p>	<p>1. Qual o grau de parentesco com o seu educando?</p> <p>2. Qual a sua formação profissional?</p>
PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NAS	<p>Recolher dados sobre a participação dos pais e /ou</p>	<p>3. Há quantos anos frequenta o ____ esta instituição?</p>

<p>ATIVIDADES DO JARDIM DE INFÂNCIA</p>	<p>famílias no jardim de infâncias</p>	<p>4. Como caracteriza a sua relação com a instituição? E com a equipa da sala do seu filho (a)?</p> <p>5. Com que frequência estima que participa em atividades propostas pela equipa educativa?</p> <p>6. Como descreve essa participação?</p> <p>7. As situações de participação acontecem por sua iniciativa ou por iniciativa da equipa educativa?</p> <p>8. Considera que essa participação traz benefícios para o seu educando? E para o restante grupo?</p> <p>9. Considera que o seu envolvimento auxilia na promoção das aprendizagens do ____?</p>
<p>FINALIZAÇÃO</p>	<p>Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração</p>	<p>10. Tem sugestões para melhorar o seu envolvimento com a</p>

	do entrevistado para a realização deste trabalho	rotina escolar do seu educando?
--	--	---------------------------------

ANEXO I

Guião entrevista às educadoras de infância

| ' ' | | ' ' |



ENTREVISTA

Carolina Soares Bento

GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS COOPERANTES

Temática – A participação das famílias na vida escolar das crianças.

Objetivo geral - Recolher as representações das educadoras sobre a participação dos pais e/ou famílias na vida escolar das crianças.

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DAS QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p> <p>Garantir a confidencialidade</p>	<p>Dar a informação sobre este trabalho de investigação, os seus objetivos e sua metodologia explicando o que se pretende inferir.</p> <p>Pedir a colaboração do entrevistado e justificar o valor da sua contribuição para o êxito do presente trabalho.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial das informações.</p>
PERCURSO ACADÉMICO E PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO	<p>Recolher dados sobre o percurso académico e experiência profissional do entrevistado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pode contar-me como foi o seu percurso académico? 2. Fale-me do seu percurso profissional. Há quantos anos está nesta instituição?

<p align="center">IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA</p>	<p>Perceber qual é a valorização que o entrevistado dá à relação escola-família</p>	<p>3. Na sua prática educativa, quão importante considera a relação escola-família?</p> <p>4. Quais os maiores desafios da relação escola-família?</p>
<p align="center">PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NAS ATIVIDADES DO JARDIM DE INFÂNCIA</p>	<p>Recolher dados sobre a participação dos pais e /ou famílias no jardim de infâncias</p>	<p>5. Nesta instituição como é a relação entre a escola e as famílias?</p> <p>6. Os pais e/ou famílias participam com regularidade na vida escolar? De que forma?</p> <p>7. Que característica identifica nos pais e/ou famílias que mais participam?</p> <p>8. Que vantagens e desvantagens encontra na participação dos pais/encarregados de educação na instituição?</p> <p>9. Acha que o grau de envolvimento dos pais no jardim de infância influencia o sucesso da criança?</p>

<p style="text-align: center;">FINALIZAÇÃO</p>	<p>Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado para a realização deste trabalho</p>	<p>10. Que obstáculos tem tido o jardim de infância para que os pais participem? O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais?</p> <p>11. Quais as estratégias que considera mais promotoras do envolvimento familiar?</p>
---	--	--

ANEXO J

Transcrição das entrevistas

| | " | | " |

Entrevista 1 – Mãe do D (M1)

Entrevistador: Informo que a entrevista é confidencial e que servirá apenas para o meu relatório de estágio.

Entrevistado: Ok, ok. Tudo bem.

Entrevistador: Qual é que é o seu grau de parentesco com o D?

Entrevistado: Sou mãe.

Entrevistador: Qual é que é a sua profissão?

Entrevistado: Eu... não é muito fácil de explicar. Eu trabalho num estúdio de fotografia e aquilo como é uma empresa muito pequena, acabo por fazer um bocadinho de tudo. Eu comecei como produção e é essa a minha base profissional, só que com a maternidade dediquei-me mais à parte financeira. Aquilo gere três empresas e eu estou nessa parte. Mas por exemplo, na semana passada a minha colega da produção foi de férias e sou eu que a substituo, portanto, é assim, fazemos de tudo um bocadinho.

Entrevistador: Como é que caracteriza a sua relação com a instituição?

Entrevistado: Eu conheci a instituição através da minha irmã, porque tinha andado cá o meu sobrinho e depois vim para cá morar e pronto e a partir do momento em que aceitavam a idade do D, para mim era mais que obvio que tinha de vir para aqui. Tinha uma referência muito boa da minha irmã e, portanto, para mim foi sempre esta a escola. Andei com ele noutra escola, até aos três anos, andou noutro local, mas eu já sabia que aos três anos ele vinha para aqui, claro, se houvesse vaga.

Entrevistador: Porque moram aqui perto?

Entrevistado: Sim, porque moramos aqui mesmo ao lado.

Entrevistador: Com que frequência estima que participa em atividades propostas pela instituição e pela equipa educativa?

Entrevistado: Eu vou ser sincera, quando a minha irmã tinha cá o meu sobrinho, eu acho que eu nesse aspeto a instituição promovia mais, havia os teatros dos pais. E eu como tia cheguei a participar, que agora como tia não participo porque não há. Eu tento dentro dos possíveis ainda participar, agora podia ser um bocadinho mais ativa e ... sim podia. Mas quando me pedem, quando há oportunidade eu colaboro. Por exemplo a

minha irmã tem iniciativa própria de vir cá contar uma história, isso eu não tenho, isso já não é de mim.

Entrevistador: Então as situações de participação acontecem por sua iniciativa ou da equipa educativa?

Entrevistado: Lá está, é pela iniciativa da equipa, mas por exemplo se a minha irmã vem eu venho acompanhá-la. Preciso de um incentivo. (Risos)

Entrevistador: Considera que essa participação traz benefícios para o seu educado? E para o restante grupo?

Entrevistado: Sim claro, o próprio contacto que eu tenho com os coleguinhos dele e mesmo ele (o D), eu vejo. Eu faço questão de os cumprimentar a todos e como chego mais tarde também tenho oportunidade de os ver a todos.

Entrevistador: Pois, nota-se perfeitamente que eles gostam muito de si, sabem todos o seu nome e cumprimentam-na sempre.

Entrevistado: Eu não sei como é que é com as outras mães, mas eu faço questão de alimentar isso. Acho que é fundamental (Risos).

Entrevistador: Considera que este envolvimento potencia as aprendizagens do D?

Entrevistado: Claro, claro. Eu acho que sim, eu acho que ele sente. A partir do momento em que eu estou mais participativa, ele próprio ... é quase uma questão de ego, ele sente-se bem. Eu sei que nem todas as mães têm oportunidade de participar, mas eu acho que é importante, é a autoestima do meu filho ... quero alimentá-la, dentro dos possíveis.

Entrevistador: Tem sugestões para melhorar o envolvimento entre a escola e a família?

Entrevistado: Pois eu sinto que enquanto tia, acabei por participar mais porque a escola proporcionava, do que atualmente como mãe. Eu estou a falar principalmente do teatro de natal, lembro-me eram os pais que tiravam um dia ou dois por semana e se organizavam e íamos lá para cima ensaiar. Eu lembro-me de estar gravidíssima do D e estar a rebolar no palco na festa de natal, a fazer de duende. E foi uma coisa que com o D, quando ele entrou, deixou de existir. Mas pronto ainda existem os dias das mães e assim...

Entrevistador: Muito obrigada!

Entrevistado: Já está? Foi muito rápido. Obrigada eu!

Entrevista 2 – Mãe do TO (M2)

Entrevistador: Informo que a entrevista é confidencial e que servirá apenas para o meu relatório de estágio.

Entrevistado: Ok, muito obrigada.

Entrevistador: Qual é que é o seu grau de parentesco com o TO?

Entrevistado: Sou mãe.

Entrevistador: Qual é a sua profissão?

Entrevistado: sou atriz, neste momento estou a exercer a profissão para a qual tenho formação e sou também professora de teatro.

Entrevistador: Há quantos anos é que o TO frequente esta instituição?

Entrevistado: Este é o segundo ano. O irmão do TO não andou cá, andou noutra instituição, com a qual nós não estávamos muito satisfeitos.

Entrevistador: Como caracteriza a sua relação com a instituição?

Entrevistado: Muito boa.

Entrevistador: E com a equipa da sala azul?

Entrevistado: Excelente

Entrevistador: Ok. Com que frequência estima que participa em atividades propostas pela equipa educativa?

Entrevistado: Sempre (risos).

Entrevistador: Como descreve essa participação?

Entrevistado: Como uma ótima experiência para mim, porque sinto parte envolvente da educação mesmo ao nível escolar do meu filho, como posso dar os meus conhecimentos profissionais e até pessoais, partilhando-os com as restantes crianças, fazendo com que o meu filho se sinta valorizado, integrado, assim como os outros tenham alguns estímulos que se calhar em casa não terão da mesma forma. E depois é a habituação também das crianças de lidarem com outros elementos para além da

equipa educativa da escola, com outras pessoas, e essa relação é saudável, onde existem trocas de experiências. Eu aprendo imenso com eles também. (Risos).

Entrevistador: As situações de participação ocorrem por sua iniciativa ou por iniciativa da instituição?

Entrevistado: Ambas as partes. Eu proponho bastantes vezes a proposta de trazer livros, o próprio TO pede, porque para além de nos termos um grande contacto com a literatura para a infância, ele vê-me a preparar as aulas para os meus alunos de teatro e depois pede se eu posso fazer isso, ou quando eu conto uma história de uma forma que ele gosta muito ou a história em si que ele gosta, ele diz “Mãe podes ir à escola contar esta história também aos meus amigos, para eles conhecerem esta história” e é sempre o meu ponto de partida.

Entrevistador: E considera que essa participação traz benefícios para o seu educando?

Entrevistado: Sim, sem dúvida.

Entrevistador: E para o restante grupo?

Entrevistado: Sim, até porque quanto ao meu filho, ele sente que eu, neste caso eu, mas que através de mim, eu levo isso para casa. Temos um conhecimento real do que é que é o espaço onde ele passa o dia. O que é que é a escola dele, qual é que é a realidade dele, não é uma realidade paralela. Não é aquela pergunta abstrata de quando se chega a casa “Como é que foi a escola?”, então para crianças desta idade é mesmo importante. Sei mesmo o que é que se passa, conheço as rotinas, conheço os amigos, eu sei os nomes deles, sei quem são, quando ele os refere em casa, eu sei exatamente quem são, até se calhar que tipo de personalidade podem ter. As conversas são efetivamente reais, não estou só a dizer que sim ao que ele me diz, eu conheço mesmo e eu depois transmito isso em casa e quando chego os colegas não me vêm como uma pessoa estranha e isso é ótimo. Ele sente-se seguro. E quanto ao TO, as outras crianças sentem esse carinho, são acarinhados, sentem-se num local seguro, e é importante que tenham um contacto familiar, eu privilegio muito isto nesta instituição, porque todas as auxiliares, estagiárias, toda a gente conhece a grande parte das crianças que estão na instituição. Não há o pensamento “Porque não é da minha sala não sei quem é”, são acarinhados por todos. E a mesma coisa passa-se com os pais, durante o tempo que

cá estamos somos uma grande família. Há carinho por todos, entreajuda, respeito e as crianças sentem-se mais seguras.

Entrevistador: Considera que este envolvimento potencia as aprendizagens do TO?

Entrevistado: Sim, em parte. Ou seja, é quase como um reforço positivo de “Não és só tu que estás aqui, eu também estou e principalmente porque eu depois relaciono as coisas que ele conta que fizeram, com algo que nos podemos fazer em casa. Ou por exemplo, o ponto de partida de uma história que conto, depois há um trabalho feito, ou uma conversa ou desenhos que eles fizeram, eu digo-lhe “Olha que giro, a partir da história que tu escolheste, que a mãe contou, tiveram todos os meninos a fazer um trabalho”. Portanto ele sente-se parte ativa na sua aprendizagem e isso leva ao interesse, acho eu, pelo conhecimento ou aprender a aprender, a querer saber mais.

Entrevistador: Tem sugestões para melhorar o envolvimento entre a escola e a família?

Entrevistado: Acho que há muitas iniciativas que a escola faz e que eu acho bom, quase todos os meses há uma atividade exterior da escola, eles sentem-se... há uma dinâmica real. Mas não sei, talvez no tempo bom, se bem que nem todos os pais podem, haver um período em que não só os pais com mais disponibilidade, mas haver eventos como o dia do pequeno-almoço, em que as famílias são envolvidas, porque as crianças sentem-se muito gratas, muito felizes de terem os pais no seu espaço ... porque é o mundo deles e então eles recebem os pais aqui. Se calhar combinar, ou no início ou no fim da rotina, não tanto para mim, porque eu procuro a sala, eu venho ver o que é que eles fazem, eu pergunto-lhe, até às vezes são outras crianças que me puxam para ver o que elas fizeram da minha história... mas para os pais que não estão tão envolvidos na rotina, arranjar um “cházinho” que se faz ali na sala, uma brincadeira que traga as famílias à sala.

Entrevista 3 – Mãe do F (M3)

Entrevistador: Informo que a entrevista é confidencial e que servirá apenas para o meu relatório de estágio.

Entrevistado: Certo.

Entrevistador: Qual é que é o seu grau de parentesco com o TO?

Entrevistado: Sou mãe.

Entrevistador: Qual é a sua profissão?

Entrevistado: Neste momento sou angariadora.

Entrevistador: Há quantos anos é que o F frequente esta instituição?

Entrevistado: Desde 2016. Entrou em 2016 e entrou logo nesse ano letivo.

Entrevistador: Como caracteriza a sua relação com a instituição?

Entrevistado: Boa.

Entrevistador: E com a equipa da sala azul?

Entrevistado: Dou-me bem com todas. Como já é o terceiro que anda cá, conheço todas as educadoras e auxiliares, desde o diretor até ao presidente. Portanto tenho aqui uma confiança enorme, no sentido em que sei que cuidam bem do meu filho. E se ele vem sujo ainda bem que vem sujo, porque há mães que não gostam, mas eu sou apologista da criança ser viva, brincar, sujar, pronto ... compreende-se o que acontece aqui e se vem sujo, lava-se.

Entrevistador: Ok. Com que frequência estima que participa em atividades propostas pela equipa educativa?

Entrevistado: Sim, quando posso participo sempre. Em festas, festinhas, lanches partilhados, quando posso.

Entrevistador: Como descreve essa participação?

Entrevistado: Corre bem, sempre com muita confusão, mas corre sempre bem.

Entrevistador: As situações de participação ocorrem por sua iniciativa ou por iniciativa da instituição?

Entrevistado: Da instituição. Pedem e eu venho.

Entrevistador: E considera que essa participação traz benefícios para o seu educando?

Entrevistado: Acho que sim, bastantes.

Entrevistador: E para o restante grupo?

Entrevistado: Penso que também, acho que tudo o que vocês fazem é positivo.

Entrevistador: Considera que este envolvimento potencia as aprendizagens do F?

Entrevistado: Olhe isso eu não sei dizer. Mas acho que é bom.

Entrevistador: Tem sugestões para melhorar o envolvimento entre a escola e a família?

Entrevistado: Não, acho que não tenho nada a apontar, nada a acrescentar, corre tudo bem, não tenho razões de queixa nenhuma. E o meu marido, que inicialmente era mais a favor dos colégios privados, agora está muito contente com o que vê aqui. Por exemplo o F, às vezes diz que não gosta de certas coisas, mas diz-me sempre a mim e espera que eu fale com algum membro da equipa educativa, corre tudo de forma sincera e tranquila.

Entrevista 4 – Educadora C (E1)

Entrevistador: Informo que a entrevista é confidencial e que servirá apenas para o meu relatório de estágio.

Entrevistado: Tudo bem.

Entrevistador: Pode contar-me como foi o seu percurso académico?

Entrevistado: Desde que tirei o curso, que já foi há 23 anos. Tirei o curso na Maria Ulrich, acabei em julho e depois em agosto estava à procura e uma colega minha que estava a estagiar aqui neste centro, soube que havia uma educadora em baixa de parto e pediu-me para eu fazer três meses. Vim cá fazer três meses e gostaram de mim. Como a colega na altura desistiu, foi fazer estágios num colégio particular, acabei por ficar e estou cá, já vai fazer 23 anos.

Entrevistador: Fale-me do seu percurso profissional. Há quantos anos está nesta instituição?

Entrevistado: Aqui e lá em cima, na creche. Em creche estive 14 anos e cá já estou há 9 anos. Lá em cima, agarrávamos nos miúdos na sala de 1 ano e continuávamos com eles até ao fim do pré-escolar.

Entrevistador: Na sua prática educativa, quão importante considera a relação escola-família?

Entrevistado: Muito importante, e difícil às vezes. (Risos). Muito importante porque nos devemos conhecer ao máximo os nossos meninos. E às vezes, as conversas com os pais, intercâmbio entre a escola e a família, dá-nos a conhecer partes das crianças, várias, que são muito importantes. E até ao nível pedagógico, é importante, tenho vários pais que vêm à sala.

Entrevistador: Quais os maiores desafios da relação escola-família?

Entrevistado: (Risos). Às vezes é a relação, porque nem todas as relações são boas e saudáveis, não é?

Entrevistador: Nesta instituição como é a relação entre a escola e as famílias?

Entrevistado: Geralmente temos várias festas, durante o ano, dia do pai, dia da mãe e tentamos que os pais venham à escola e é nesse âmbito que tentamos trabalhar.

Entrevistador: Os pais e/ou famílias participam com regularidade na vida escolar? De que forma?

Entrevistado: Nas festas e nas várias ... mas isso também está relacionado com o grupo e com o trabalho que se faz nas salas... eu tenho privilegio de ter vários pais que vêm à sala e que estão sempre disponíveis, pronto se calhar ao nível de trabalho estão mais disponíveis que outros, pronto. Mas acho que no geral, participam bastante.

Entrevistador: Que característica identifica nos pais e/ou famílias que mais participam?

Entrevistado: Deixa cá ver, disponibilidade ... são pessoas mais assertivas, ou seja, são pessoas que estão mais disponíveis, estão também mais presentes na educação dos seus filhos e por isso estão mais a par do que se faz. Têm horários mais flexíveis, que faz com que tenham tempo, vontade e gosto, que é preciso gostar.

Entrevistador: Que vantagens e desvantagens encontra na participação dos pais/encarregados de educação na instituição?

Entrevistado: Eu só vejo vantagens, mesmo às vezes quando as coisas não estão combinadas, como por exemplo hoje a mãe do TO trouxe a história e perguntou se podia contar ... porque eu não combino, porque os horários não são fáceis, então é difícil estar a combinar coisas. E por exemplo estes pais, a mãe do TO, a mãe da FL, não há necessidade de marcarmos, desde que não esteja nada agendado na escola, eu nunca me oponho, porque é em função dos horários dos pais.

Entrevistador: Acha que o grau de envolvimento dos pais no jardim de infância influencia o sucesso da criança?

Entrevistado: Claro que sim, os pais mais presentes, nota-se nos miúdos, na atenção, na participação, na vivência, gostam de falar mais para o grupo, vivem mais isto com os pais.

Entrevistador: Que obstáculos tem tido o jardim de infância para que os pais participem? O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais?

Entrevistado: Eu acho que não, a nível geral somos bastante abertas nesse sentido.

Entrevistador: Quais as estratégias que considera mais promotoras do envolvimento familiar?

Entrevistado: É um trabalho cooperativo, colaborativo, é abrir-lhes as portas. E por vezes tens um pai na tua sala, podes abrir a porta à outra sala, tenho feito isso.

Entrevista 5 – Educadora I (E2)

Entrevistador: Informo que a entrevista é confidencial e que servirá apenas para o meu relatório de estágio.

Entrevistado: Ok, obrigada.

Entrevistador: Pode contar-me como foi o seu percurso académico?

Entrevistado: Eu sempre estudei e vivi em Oeiras. Fiz o 9º ano à noite, até ao 12º. Comecei a trabalhar num infantário, depois de acabar o 12º e resolvi tirar o curso de educadora à noite. Mais tarde, depois de casada e com filhos, fui fazer o complemento para ficar com a licenciatura, na Maria Ulrich.

Entrevistador: Fale-me do seu percurso profissional. Há quantos anos está nesta instituição?

Entrevistado: Estou aqui há 27 anos, sempre nesta instituição.

Entrevistador: Na sua prática educativa, quão importante considera a relação escola-família?

Entrevistado: Muito importante, colaborarmos com as famílias e elas colaborarem connosco. É importante para haver um intercâmbio escola-família.

Entrevistador: Quais os maiores desafios da relação escola-família?

Entrevistado: Os maiores desafios, é agradarmos aos pais, às vezes os pais não são muito compreensivos quando os meninos se magoam nas brincadeiras. Mas, no geral, até toleram bem.

Entrevistador: Nesta instituição como é a relação entre a escola e as famílias?

Entrevistado: Sempre muito boa, sempre colaboraram. Nós pedimos sempre a colaboração dos pais, qualquer colaboração que os pais peçam nos acedemos. Tentamos sempre conseguir fazer, sempre em prol das crianças.

Entrevistador: Os pais e/ou famílias participam com regularidade na vida escolar? De que forma?

Entrevistado: Sim alguns, nem todos, mas em geral sim. No natal, na páscoa, os pais fazem flores de papel para enfeitar a escola. No carnaval fazemos um lanche partilhado e pedimos aos pais para virem mascarados, no geral participam muito.

Entrevistador: Que característica identifica nos pais e/ou famílias que mais participam?

Entrevistado: Eu acho que no geral, participam sempre os mesmos pais. Mas fazem-no para entrar nas brincadeiras dos filhos, e têm de ter alguma disponibilidade, claro.

Entrevistador: Que vantagens e desvantagens encontra na participação dos pais/encarregados de educação na instituição?

Entrevistado: As vantagens é que os filhos ficam contentes que os pais venham e participem nas coisas da escola. As desvantagens é que às vezes, o próprio filho não colabora tanto como colaboraria se o pai não estivesse.

Entrevistador: Acha que o grau de envolvimento dos pais no jardim de infância influencia o sucesso da criança?

Entrevistado: Claro que sim, em tudo.

Entrevistador: Que obstáculos têm tido o jardim de infância para que os pais participem? O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais?

Entrevistado: Os pais às vezes dizem que não tem tempo, outros não têm interesse. Mas depois há aqueles que participam sempre e com muito interesse e vontade.

Entrevistador: Quais as estratégias que considera mais promotoras do envolvimento familiar?

Entrevistado: Agora é um pouco difícil porque os empregos não aceitam que as pessoas se ausentem para as festas dos filhos e cada vez está mais difícil... mas era importante os pais virem e participarem.

Entrevista 6 – Educadora S (E3)

Entrevistador: Informo que a entrevista é confidencial e que servirá apenas para o meu relatório de estágio.

Entrevistado: Sim, tudo bem.

Entrevistador: Pode contar-me como foi o seu percurso académico?

Entrevistado: O meu percurso académico começou já há muito tempo. Fiz o bacharelato e depois em 1988 comecei a trabalhar aqui. E depois em 2002-2004 fui fazer à noite a licenciatura. Depois, continuei a trabalhar aqui, passei pela creche, jardim de infância, ATL, já fiz coordenação dos dois infantários e há dois anos fiz uma pós-graduação no ISPA, em Intervenção Precoce.

Entrevistador: Fale-me do seu percurso profissional. Há quantos anos está nesta instituição?

Entrevistado: Portanto, já aqui estou há 31 anos.

Entrevistador: Na sua prática educativa, quão importante considera a relação escola-família?

Entrevistado: É basilar. A escola e a família são complementares, a escola tem de saber aproveitar as oportunidades que tem de trazer a família à escola. Porque tanto a escola e a família têm o mesmo objetivo, são as crianças e as mesmas crianças.

Entrevistador: Quais os maiores desafios da relação escola-família?

Entrevistado:

Entrevistador: Nesta instituição como é a relação entre a escola e as famílias?

Entrevistado: Portanto, nós tentamos ser uma escola sempre aberta às famílias, daí que muitas vezes as famílias chegam aqui de manhã e pedem para fazer atividades, contar histórias, propõem atividades, saídas, visitas a alguns sítios, temos uma boa relação com as famílias.

Entrevistador: Os pais e/ou famílias participam com regularidade na vida escolar? De que forma?

Entrevistado: Sim, os pais entram na escola todos os dias, conversam com as educadoras sempre que precisam. Não temos o sistema de deixar os meninos ao portão e serem entregues, os pais entram, vêm ver o que é que os meninos andam a fazer, participam às vezes, trazem histórias e atividades, sobre o que os meninos estão a trabalhar nas salas, estamos sempre abertos às famílias... fazemos muitas festas com as participações das famílias.

Entrevistador: Que característica identifica nos pais e/ou famílias que mais participam?

Entrevistado: Disponibilidade, há pais que muitas vezes pelo seu trabalho não conseguem. Ainda que esses que estão realmente empenhados e preocupados, tentam sempre participar de alguma forma. Ou seja, a disponibilidade é fundamental e a nossa abertura às famílias também. Porque se as famílias tiveram disponibilidade, mas não se sentirem acolhidos, não vêm, não participam.

Entrevistador: Que vantagens e desvantagens encontra na participação dos pais/encarregados de educação na instituição?

Entrevistado: Eu acho que tem principalmente vantagens. Pronto a desvantagem é que estamos permanentemente a ser não avaliados, mas supervisionados, porque os pais vêm todos os dias, tudo o que eles fazem, o que é se vai passado. As vantagens são para as crianças, que é isso que nos interessa, eles perceberem que a escola e a família estão em sintonia e que podem participar e trazer os pais, eles gostam imenso disso.

Entrevistador: Acha que o grau de envolvimento dos pais no jardim de infância influencia o sucesso da criança?

Entrevistado: Claro, muito. Nós notamos logo quais são os meninos que tem os pais mais participativos. As próprias crianças têm maior interesse, participam mais, são mais curiosas ao que os rodeia. E esses pais, muitas vezes, são mais dinâmicos em casa, estimulam mais as crianças, e isso nota-se perfeitamente na sala.

Entrevistador: Que obstáculos tem tido o jardim de infância para que os pais participem? O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais?

Entrevistado: Nós tentamos fazer as coisas para que a maioria dos pais possam participar, mas há sempre quem não participe. Já tentámos fazer as festas ao sábado,

já tentámos fazer ao fim do dia, mais tarde, dentro do horário da escola. Já há dois anos a festa da família foi a um sábado, não tivemos muita participação, mas tivemos alguma.

Entrevistador: Quais as estratégias que considera mais promotoras do envolvimento familiar?

Entrevistado: É esta abertura que nós temos. Os pais sentirem que nós estamos aqui para o que for preciso, fazerem os comentários que quiserem. O que eu me orgulho nesta instituição é que quer que seja que se fale com os pais, o pior que possa ser, as críticas menos construtivas ou, menos justas, isso não influencia nunca o trabalho com as crianças, porque a criança fica sempre preservada dessa situação. Porque há pais que não gostam das educadoras e as educadoras não gostam de todos os pais, mas isso não pode influenciar nunca a forma de estar com a criança e isso eu tenho a certeza que há muito tempo que conseguimos cumprir.

ANEXO K
Roteiro ético

|' '' | | ''

<p>Princípios éticos e deontológicos no trabalho com crianças, a equipa e as famílias (Tomás, 2011)</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>	<p>Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)</p>
<p>1. Objetivos de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No início da intervenção expliquei a todos os intervenientes educativos (crianças, equipa educativa e famílias) os motivos da minha presença e os objetivos do meu trabalho; • À equipa educativa foram explicados os objetivos da investigação e apresentados os documentos orientadores; • O tema da investigação foi explicitado às educadoras que participaram nas entrevistas, antes de realizarem as mesmas; • O tema da investigação foi explicitado às famílias que participaram no estudo, antes da realização das entrevistas; • Optei por explicar às crianças que estava na sala a estudar para ser educadora, como a educadora cooperante. Da mesma forma, fui questionada 	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2)</p> <p>“Re-equacionar a sua acção de acordo com os desafios emergentes, perspetivando-os na ecologia da infância.” (p.2)</p>

	<p>sobre o que escrevia no meu bloco, enquanto olhava para o grupo, ao que respondi que estava a registar o que passava na sala;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretendi ao longo de todo o processo de intervenção e na realização do estudo, respeitar todos os intervenientes; 	
<p>2. Custos e benefícios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante toda a intervenção pretendi sempre beneficiar as crianças; • A este estudo estiveram associados alguns custos, nomeadamente às três educadoras de infância e três mães que se demonstraram disponíveis para responderem à entrevista; • Com os resultados desta investigação todos os intervenientes educativos terão benefícios, nomeadamente, no que podem vir a melhorar para que a participação das famílias na educação pré-escolar aumente; 	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p>“Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p.2)</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como</p>

		parceiras na ação educativa” (p.2)
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>7. Consentimento informado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiramente, comprometi-me com a instituição, através do sigilo profissional de todas as informações e dados alheios, uma vez que a privacidade e a confidencialidade “deverão ser sujeitas a negociação” (Tomás, 2011, p. 161); • De forma a poder captar registos fotográficos das crianças nas diferentes atividades e rotinas, construí um consentimento informado, que a equipa educativa passou por todas as famílias, recolhendo as suas assinaturas; • Nos registos fotográficos, desfoquei sempre as fotografias em que é perceptível a identidade de alguma criança, garantindo a privacidade e confidencialidade das mesmas. Por outro lado, sempre que as crianças não se mostravam, recetivas a serem fotografadas, não o fiz. Tal como lhes mostrei os registos fotográficos quando estas se mostraram interessadas. • No que confere aos nomes das crianças, procurei utilizar as iniciais dos seus nomes, de forma a 	<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>proteger a identidade de cada um delas. Para referir os membros da equipa educativa utilizei termos como “educadora” e “auxiliar” e “auxiliar de apoio” com a mesma finalidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em todo o trabalho de investigação, pretendi preservar as informações que me são fornecidas, para proteger a identidade dos diferentes agentes educativos; 	
<p>4. Seleção dos participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando a temática da investigação desenvolvida, os principais intervenientes da mesma são as famílias da sala azul e as educadoras de infância, que responderam às entrevistas construídas. Ainda assim, as crianças são o centro da minha ação profissional e consequentemente, da investigação elaborada. 	<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p. 2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p. 2)</p>

		“Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades socioeducativas da comunidade.” (p. 2)
8. Uso e relato das conclusões 10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo O’Kana (2005), citado por Tomás (2011), “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167). Por outro lado, quando terminar a investigação, pretendo partilhar os resultados com toda a equipa educativa. 	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p> <p>“Tornar claro quando fala em nome do empregador ou no seu próprio nome.” (p. 2)</p>
9. Possível impacto nas crianças, família ou equipa	<ul style="list-style-type: none"> • A presente investigação poderá causar impacto nas crianças, na equipa educativa e nas famílias. Isto deve-se à análise das conceções das famílias e da equipa educativa sobre a relação entre ambas. Com estas informações, ambos os agentes educativos poderão proceder de forma a melhorar esta relação, onde o centro da ação será o grupo de crianças da sala azul. 	“Participar na construção da própria organização social em que está inserido(a)” (p.2)

ANEXO M

Carta de apresentação às famílias

| | " | | " |

Olá famílias!



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

Estou a realizar um estágio na Sala Azul, desde o dia 07 de outubro de 2019, que se prolonga até ao dia 24 de janeiro de 2020.

Durante esse tempo vou acompanhar a rotina das crianças, promover atividades que contribuam para seu o desenvolvimento e bem-estar, transmitindo-lhes todos os meus saberes e conhecimentos.

A minha presença aqui tem como objetivo aprender com toda a equipa educativa, crianças e convosco, famílias. Nesse sentido conto com a vossa colaboração e parceria nesta etapa da minha vida que está agora a começar.

Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida.

Obrigada,
Carolina Bento