CONSTRUINDO UMA "ALDEIA" COMUNICATIVA:

Um estudo sobre prática (s) e dinâmica (s) de participação e envolvimento das famílias no pré-escolar

Diana Carolina Marante Sousa

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

2018

CONSTRUINDO UMA "ALDEIA" COMUNICATIVA:

Um estudo sobre prática (s) e dinâmica (s) de participação e envolvimento das famílias no pré-escolar

Diana Carolina Marante Sousa

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

Orientadora: Professora Doutora Rita Friães

2018

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que tem sido uma grande força. Ajuda-me a voar em direção aos sonhos e aos meus objetivos. É uma guerreira que tudo faz para me proporcionar uma vida de conquistas, de desafios e de sucessos.

Ao meu namorado, Pedro Mendonça, que sempre me fez acreditar e continuar a percorrer este longo caminho. É um apoio insubstituível, um exemplo de motivação, de empenho e de uma visão positiva e otimista sobre a vida.

Aos pais do Pedro, Isabel e Alberto, que desde o início dos meus estudos universitários me acolheram na sua família proporcionando-me condições e conforto que foram essenciais em muitas fases dos meus estudos, considerando-os como uma família de coração.

À orientadora de estágio, Rita Friães, por ser uma orientadora disponível, interessada, motivadora e respeitadora das situações particulares que foram surgindo ao longo do estágio. Considero a professora um ser humano fantástico pela capacidade que tem de ouvir os outros, fazer pensar e refletir em questões fulcrais. Obrigada por me orientar da melhor forma possível.

À equipa educativa da sala, onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que me mostraram práticas de uma excelente relação com as famílias e com as crianças. Agradeço os desafios e as experiências que me proporcionaram e todo o acompanhamento e disponibilidade que foi possível.

Às crianças com as quais tive a oportunidade de contactar ao longo da prática, por me oferecerem e proporcionarem tantas experiências e momentos repletos de aprendizagens que levo para a vida, bem como às suas famílias que me acolheram, se disponibilizaram e colaboraram prontamente.

A todos os mencionadas, só tenho a agradecer com um profundo ***Obrigada***, referindo a sua importância não só a nível profissional como no meu crescimento pessoal.

RESUMO

No presente relatório pretende-se partilhar o percurso vivenciado ao longo da Prática Profissional Supervisionada (PPS II), em jardim-de-infância (JI), que decorreu ao longo de aproximadamente quatro meses. Este constitui-se como um relato, crítico e reflexivo, do que experienciei no papel de estagiária.

Durante a prática em JI, surgiu o interesse por - Compreender de que modo o JI aproxima as famílias do processo educativo das crianças – a partir de um conjunto de observações realizadas ao modo como a equipa educativa e a Instituição interagiam, comunicavam e se relacionavam com as famílias das crianças do pré-escolar.

Considerando os propósitos definidos, optou-se por desenvolver a investigação através da metodologia de estudo de caso. Ainda que inscrito numa abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa, o estudo desenvolvido passou pela combinação de diferentes técnicas de recolha e análise de informação e pela combinação de dados qualitativos e quantitativos.

Para a recolha de dados recorreu-se à observação direta participante e ao respetivo registo de notas de campo, a inquéritos por questionário e à análise documental. Considerando as características da informação recolhida, o tratamento dos dados passou pela análise de conteúdo e pela análise estatística, designadamente, distribuição de frequências.

Os dados recolhidos apontam para a existência de participação e envolvência das famílias no processo educativo das crianças. Esta relação próxima com as famílias deve-se à existência de um conjunto de estratégias proporcionadas pela Instituição e pelas equipas educativas, como também a criação de um ambiente aberto e comunicativo, com características semelhantes ao contexto familiar. As famílias, as educadoras do jardim-de-infância e a Diretora Pedagógica destacam sobretudo vantagens nesta relação.

O relatório relata assim a investigação desenvolvida ao longo deste período, bem como um processo de formação ao nível profissional, espelhando as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e a partir das experiências vividas nos contextos de creche e jardim-de-infância.

Palavras-chave: Jardim-de-Infância; Envolvimento; Participação; Relação Escola-Família.

ABSTRACT

In the present essay it is intended to share the experienced route over the *Prática Profissional Supervisionada (PPS II),* in kindergarten (KG), which took place throughout approximately four months. This essay forms a report, critical and reflective, of what I experienced as a trainee.

During the practice in KG, occured the interest – to understand how the School approximates the famillies from children's educational process – from a set of observations to the way the educational team and the Institution interacted, communicated and related with the preschool children's families.

Considering the purposes defined, it was chosen to develop the investigation through the case study methodology. Although with a qualitative or interpretative nature approach, the developed study includes different technics of data collection and analysis as well as a combination of qualitative and quantitative data.

The colletion of data was made via direct live observations and their respective field notes registration, personal inquiries and document analysis. Taking in consideration the characteristics of the data collected, its processing was performed considering content analysis and statistical analysis, namely, frequency distribution.

The collected data points to the existence of participation and involvement of the families in the children's educational process. This close relationship with the families is related to the existence of a series of strategies provided by the Institution and by the educational team, as well as the fostering of an open and communicative environment, with characteristics similar to the family context. The families, the kindergarten educators and the Pedagogical Director highlight, above all, benefits to this relationship.

This essay reports in this way the investigation developed throughout this period, as well as a developing process at the professional level, mirroring the learning experiences and the knowledge acquired during the academic education and through the experiences lived in the kindergarten context.

Key-Words: kindergartend; Involvement; Participation; School-Family relationship.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 1

I. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA 3

1.1. Meio onde está inserida a Instituição 3

1.2. Contexto Socioeducativo 3

1.3. A Equipa educativa 4

1.4. O Ambiente educativo 6

1.4.1. O espaço 6

1.4.2. Os materiais 7

1.4.3. O tempo 8

1.4.4. O grupo 9

1.5. O grupo de crianças 10

II. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO 13

2.1. Fundamentos e princípios educativos 14

2.2. Intencionalidades educativas 17

2.2.1. Com as crianças 17

2.2.2. Com a equipa educativa 21

2.2.3. Com as famílias 22

2.3. Planeamento e Avaliação 23

III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA- UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM 25

3.1. Identificação do tema de investigação 26

3.2. Revisão da literatura 27

3.3. Roteiro metodológico 34

3.3.1. Técnicas de recolhas de dados 36
3.3.2. Técnicas de análise de dados 37
3.4. Amostra do estudo 39
3.5. Roteiro ético 39
3.6. Apresentação e discussão de dados 40
3.6.1. Caracterização das famílias inquiridas 40
3.6.2. A participação do/a EE no JI 42
IV.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA50
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS 54
REFERÊNCIAS 57
ANEXOS 62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. *Definição de Envolvimento e Participação parental.* 32
Tabela 2. *Categoria "Caracterização da relação JI-Família"* 42
Tabela 3. Categoria" *Vantagens da Relação JI-Família.* 44
Tabela 4. *Categoria "Propostas de incentivo à relação JI-Família".* 49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Habilitações literárias das famílias envolvidas no estudo. Elaboração própria. 41
Gráfico 2. *Grupos profissionais das famílias inquiridas. Elaboração própria.* 41
Gráfico 3. *Caracterização da relação JI -Família, pelas famílias. Elaboração própria.* 42
Gráfico 4. *Importância atribuída à participação das famílias no JI. Elaboração própria.* ... 46
Gráfico 5. *Estratégias do/a educando/a para envolver o/a EE no JI. Elaboração própria.* .. 47

Gráfico 6. *(Percepção da) Importância atribuída ao JI pelas crianças. Elaboração própria.* 48
Gráfico 7. Atividades participadas pelo/a EE no JI. 48
Gráfico 8. Meios de comunicação escola-família disponibilizados na Organização. Elaboração própria. 50

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CDEI	Conhecimento e Docência em Educação de Infância
EE	Encarregado de educação
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social.
JI	Jardim-de-Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RO	Registos de Observação
UC	Unidade Curricular
UR	Unidades de Registo
MEM	Movimento da Escola Moderna

INTRODUÇÃO

O presente relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) contempla uma análise reflexiva da ação desenvolvida ao longo da componente prática desta unidade curricular. Este demonstra o caminho percorrido de 25 de Setembro de 2017 a 18 de janeiro de 2018, em que assumi o papel de educadora estagiária, num contexto de JI, com um grupo de crianças dos 2 aos 5 anos, e no qual foram vivenciadas diversas experiências que contribuíram para um crescimento pessoal e profissional.

Para apoiar a análise da prática, procedeu-se ao longo do estágio à construção de um portefólio (cf. Anexo A. Portefólio da prática em jardim-de-infância) com evidências do percurso profissional, assim como das aprendizagens e das descobertas sobre o mundo do jardim-de-infância. Para além do portefólio da prática, torna-se importante realçar o papel crucial da reflexão neste percurso, já que a mesma constituiu a base das várias estratégias adotadas e de uma ação melhorada.

Com o objetivo de dar continuidade aos interesses da Prática Profissional Supervisionada I (PPS I) e das aprendizagens realizadas, procurou-se aliar o interesse pela problemática suscitada na PPS I, nomeadamente, *o Trabalho em Equipa*, com uma característica do contexto da PPS II, designadamente, a relação que a Instituição da PPS II estabelece com as famílias. Por conseguinte, definiu-se que o tema da investigação centrar-se-ia na relação jardim-de-infância (JI) - família, sobre a prática (s) e dinâmicas (s) de participação e envolvimento das famílias no pré-escolar. Com efeito, esta temática emergiu da abertura/ forma como as famílias são recepcionadas e envolvidas no espaço educativo pelas equipas educativas e pela Organização. Para evidenciar esta relação, realizou-se um estudo de caso, considerando que tal como refere Yin (2005) um estudo de caso (…) investiga "um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real" (p.32). Para a realização do mesmo recorri a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante (notas de campo), inquéritos por questionário às educadoras do JI e às famílias das crianças do JI, e à Diretora Pedagógica; consulta documental (revisão de literatura e legislação).

Em termos de organização o presente relatório encontra-se dividido em cinco parte principais, sendo que, cada uma delas se encontra subdividida em outras subsecções, à exceção das considerações finais. Contempla ainda um conjunto de anexos que sustentarão o conteúdo teórico e ilustrarão a prática vivenciada em jardim-de-infância.

Na **primeira secção**, designada por Caraterização de uma Ação Educativa, é retratado o contexto socioeducativo. Torna-se, portanto, fulcral analisar a realidade da PPS II vivenciada, sendo que, toda a prática deve incidir sobre as informações que reunimos, acerca do meio envolvente, da instituição educativa, da sua equipa pedagógica, do ambiente educativo proporcionado e do grupo de crianças.

Posteriormente surge a explicitação das intenções e ações desenvolvidas com recurso à reflexão e análise das mesmas, designando-se, assim, esta **segunda secção** por Análise Reflexiva da Intervenção em JI. Deste modo, é necessário considerar e relacionar a caracterização acima referida com as intenções que pretendi desenvolver na minha prática.

Na **terceira secção** é analisada a investigação desenvolvida, que emerge de uma potencialidade identificada no contexto da PPS II. Procurou-se assim definir uma amostra para se obter dados a partir de aplicação de inquéritos por questionários às famílias, às educadoras do JI, e à diretora pedagógica do estabelecimento de ensino. Também se recorreu aos registos de observação que possibilitam um contato direto com a realidade e um maior entendimento do que ocorreu no contexto (Máximo-Esteves, 2008).

De seguida, é apresentada a **quarta secção**, na qual é analisado o percurso desenvolvido ao longo da formação pessoal e profissional que confluem na construção da profissionalidade. Deste modo, a quarta secção designa-se por Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância e reflete precisamente como a PPS I, a PPS II, a restante formação académica e outros fatores contribuíram para esta construção e definição enquanto profissional de educação.

Como **última seção**, neste documento, podem-se encontrar as considerações finais do presente relatório, refletindo de forma geral, sobre o processo desenvolvido ao longo da elaboração do relatório final da prática para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Importa ainda referir que no processo de investigação e de toda acção desenvolvida foram consideradas as questões éticas da profissionalidade evidenciadas na Carta de Princípios para uma Ética Profissional definidas pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) e os Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011). Deste modo, conferiu-se na intervenção e na elaboração do portefólio e do relatório que fossem respeitadas as dimensões pessoais dos diferentes intervenientes, garantindo a sua privacidade através da omissão e da codificação dos dados identificativos das crianças e da

instituição. Neste panorama, as crianças são apresentadas pela inicial do seu nome e, em alguns casos, por outra letra adjacente.

I. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Para clarificar a ação desenvolvida tornou-se decisivo proceder a uma caracterização para a ação, uma vez que para implementar o currículo e desenvolver a ação em determinado local é indispensável conhecer e analisar o contexto em questão (Siraj-Blatchford, 2004). Assim, nesta secção do relatório é apresentada uma caracterização que implica a abordagem e especificação do meio, do contexto, da equipa educativa, do ambiente educativo e do grupo de crianças, que determinou a definição de algumas opções e intenções estabelecidas para a prática.

Para este processo de caracterização recorreu-se a diversificadas técnicas de recolha de dados, mencionando, a observação participante, com o registo num caderno de bordo com notas de campo e reflexões diárias e semanais, evidenciadas no portefólio desenvolvido ao longo da prática (cf. Anexo A. Portefólio da prática). Recorreu-se à análise dos inquéritos realizados à educadora cooperante (cf. Anexo B) e à Diretora Pedagógica (cf. Anexo C), às notas de campo e às conversas informais, com o objetivo de melhor caracterizar a Instituição. Procurou-se assim, definir e recorrer a um conjunto variado de técnicas, que permitiram proceder-se à caracterização do contexto na qual decorreu a PPS II.

1.1. Meio onde está inserida a Instituição

O JI situa-se numa zona que possui um parque habitacional muito diversificado, onde predominam habitações antigas e estabelecimentos na área do comércio e dos serviços. A freguesia é caracterizada por uma zona de dormitório, que instalam, aproximadamente 7.000 famílias, pelo que se pode inferir que a procura por organizações educativas seja elevada. Esta freguesia situada numa zona história dos limites da cidade de Lisboa conta com uma grande área de espaços verdes e locais de elevado interesse cultural, nomeadamente: museus, jardins, bibliotecas e outros edifícios históricos. Outra característica do meio diz respeito à riqueza dos elementos paisagísticos, sendo eles: elementos naturais, como as serras e o rio; elementos humanos, como uma ponte 25 de Abril com significado relevante para a história do país.

1.2. Contexto Socioeducativo

A Instituição desenvolve a sua atividade desde 1975 dando resposta às valências de creche (berçário) e jardim-de-infância, tendo adquirido o seu estatuto de IPSS- Instituição

Particular de Solidariedade Social. Em 2004, a Instituição muda de instalações através de um Protocolo de Cedência de Espaço Municipal, tendo realizado inúmeras obras de construção e reabilitação de forma a adequar espaços e equipamentos.

A Instituição, nos tempos de hoje, procura reforçar ainda mais a qualidade no atendimento às Famílias, acolhendo um Universo de 130 crianças, dos 4 meses aos 6 anos de idade. É uma organização que se caracteriza por um grande potencial pedagógico, promovendo e proporcionando situações diversificadas de exploração, experimentação e descoberta. Assim, na presente Instituição colaboram vinte e seis funcionários divididos por diferentes sectores que se articulam e se complementam: pedagógico, administrativo, e higiene e alimentação.

Relativamente à missão e aos objetivos pedagógicos, estes têm impacto na PPS II, pois a prática deve ir ao encontro destes objetivos. Assim, a Instituição tem como missão espelhar as suas práticas e a sua identidade nas práticas desenvolvidas pelas equipas educativas com as crianças (cf. Anexo C). Considero importante conhecer e valorizar os valores e os princípios transmitidos pela Instituição que colabora no meu processo de formação. Por outro lado, integrar-me e adaptar-me ao modelo pedagógico adotado pela educadora cooperante, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM), para que a prática seja coerente, paralelamente a trabalho de equipa comunicativo e cooperativo.

1.3. A Equipa educativa

Neste subcapítulo pretende-se caracterizar a equipa educativa ao nível do estabelecimento e a nível da sala de atividades onde se realizou a PPS II. A equipa educativa do estabelecimento é constituída por 18 profissionais de educação, educadoras e assistentes operacionais que desempenham funções que se complementam, para proporcionar o bem-estar de todas as crianças. Para além destes profissionais, existem outros profissionais de apoio educativo, (intervenção precoce e atividades de enriquecimento curricular) que embora contactem com as crianças, existem algumas diferenças na sua intervenção, nomeadamente ao nível do tempo de contato com as crianças e das metodologias adotadas. Contudo, todos eles constituíram elementos a considerar na ação e na articulação de conteúdos e das aprendizagens.

A Instituição integra ainda dois profissionais do secretariado, técnicos de limpezas e profissionais responsáveis pela confeção das refeições.

Relativamente aos cargos direcção, são geridos por uma directora técnica, responsável pela resposta educativa e social de creche, e uma directora pedagógica, responsável pela resposta educativa de pré-escolar.

A equipa educativa da sala de JI, onde se realizou a PPS II é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Segundo informações recolhidas através de um inquérito por questionário à educadora de infância (cf. Anexo B.), a educadora de infância colabora com a Instituição há 23 anos, tendo realizado o Bacharelato na Escola Superior de Educação Maria Ulrich (1997) e uma licenciatura em ensino especial (2005) pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich. A assistente operacional colabora com a Instituição há 12 anos e trabalha em equipa com a educadora cooperante há 2 anos.

É verificável que em algumas questões existem visões díspares quanto às intenções e finalidades educativas, contudo, a relação estabelecida entre as duas profissionais é pautada por uma amizade, uma colaboração e entreajuda.

> Enquanto a Patrícia preparava as tintas, a Maria João, iniciava uma atividade de desenho com algumas crianças que consistia no desenho de padrinhos e afilhados da sala (Excerto da nota de campo 4 – Entreajuda na equipa. (Sala de atividades, 25/09/2017)).

Ao longo da PPS II foi possível verificar que a equipa da sala trabalha em colaboração e possui uma boa relação entre os elementos, sendo que não existe uma distinção marcada quanto às suas funções específicas. Numa perspetiva de reconhecer as vantagens do aprender em conjunto, Jesus (2000) afirma que "a atitude de cooperação e empatia deve manifestar-se (…) através de uma postura interessada, atenta e de escuta ativa que traduza o saber colocar-se do ponto de vista do outro, ajudando-o a desenvolver as suas ideias e propostas" (p.6).

> A Maria João [educadora] leva para o tapete duas histórias que o GR [5 anos] e a LO [5 anos] trouxeram para a sala. Porém, a educadora também tinha trazido duas de casa. Antes de ir buscar as suas histórias questionou a assistente operacional: " Patrícia, o que achas? Vou buscar os livros para votarem as histórias? Não são muitas?" (Excerto da Nota de campo 20 – Opiniões/ Comunicação na equipa (Sala de actividades, 28/09/2017)).

Monello e Jacobson (1976) acrescentam que uma equipa é um conjunto de profissionais onde os seus elementos são levados a "complementar-se, a articular-se, a dependerem uns dos outros" (p.13). Segundo os mesmos autores (1976), no seio do trabalho cooperativo de uma equipa, por vezes verificam-se diferentes ideias, opiniões e valores, pessoais e profissionais que devem ser respeitadas e é a descoberta e a partilha dessas diferenças que permite "um enriquecimento mútuo" (Monello & Jacobson, 1976, p. 17).

1.4. O Ambiente educativo

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constitui "o suporte do desenvolvimento curricular (…) é determinante para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender" (Silva et al., 2016, p.24).

Nesse sentido, a análise do ambiente educativo implica a reflexão sobre o espaço, o tempo e o grupo do contexto. De acordo com o perfil específico de um educador de infância (Decreto-Lei 241, 2001) é referido que o educador de infância deverá conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Com vista à construção de aprendizagens relacionadas, o ambiente educativo deve ser entendido como uma estrutura que relaciona quatro dimensões que, segundo Forneiro (1998) deverão ser tidas em conta no planeamento do ambiente, sendo elas: a dimensão física, funcional, temporal e a relacional.

1.4.1. O espaço

O espaço da sala de atividades (cf. Anexo D) encontra-se estruturalmente organizado em diversas **áreas** (cf. Anexo E), existindo uma delimitação física, apreendida pelas crianças.

A *área dos jogos* de mesa desenvolve-se numa das mesas da sala, tendo como intencionalidade o contacto com jogos assentes nas diversas áreas, nomeadamente da matemática. Na *área da matemática,* as crianças contactam com diversas formas geométricas, sequências, conjuntos, números, onde começam a adquirir noções básicas de número. Na *área do computador e da escrita* é potenciado o contacto com as novas tecnologias e com materiais de escrita. A *área das ciências* permite uma iniciação às ciências e metodologia científica com a exploração de diversos materiais potenciadores dessa abordagem, como lupas. A *área da biblioteca* é um espaço recatado com dois sofás, em que as crianças podem usufruir do contacto com livros. Deste modo, potencia-se essencialmente a comunicação oral e abordagem à leitura e escrita. A *área da casa* pressupõe o contacto com materiais do quotidiano, promovendo o jogo simbólico. Na *área dos jogos de chão/construção* encontra-se exposto material comercializado que pressupõe a construção de produções em três dimensões. Na *área polivalente*, potencia-se a livre exploração e manipulação de materiais plásticos. Também são expostos materiais como lápis e canetas de diferentes tipologias, tendo como finalidade o registo e produção de artes

visuais com recurso a esses materiais. Por fim, na *área das pinturas*, permite-se o livre acesso a tintas e telas para desenvolver produções de artes visuais.

As paredes da sala de atividades são outros espaços físicos, igualmente importantes para expor as aprendizagens das crianças, comunicar com as famílias e organizar o tempo e o grupo. Estes também são utilizados para expor os instrumentos de pilotagem utilizados no MEM e adotados pela educadora cooperante: registos orais de cada criança, designados de "notícias ou novidades"; desenhos e outras produções, escolhidas pelas mesmas, para mostrar ao grande grupo e às famílias.

Deve ainda ser focalizado o espaço exterior/recreio, destacando uma característica física de todas as salas, nomeadamente o acesso direto para o exterior. Neste espaço as crianças têm à sua disposição alguns pneus, e várias estruturas fixas ao terreno, como uma casa, um cavalo para baloiçar e um castelo. Pelas observações realizadas, considera-se que a equipa educativa promove a livre exploração pela sala, não limitando as crianças a determinadas áreas ou brincadeiras.

Em suma, contextualizando o espaço destinado ao Jardim-de-Infância, com base em observações, este possui 3 salas de JI, sendo que a quarta sala é uma sala de transição entre a creche e o JI. Cada sala possui uma casa de banho com acesso por um corredor comum às 4 salas, onde se encontram os cacifos e os cabides de cada criança (espaço destinado a arrumar os objectos pessoais trazidos de casa), um espaço exterior, um refeitório, um dormitório, uma biblioteca, e dois espaços polivalentes, destinados ao projeto "*O corpo que fala*", que inclui atividades no âmbito da expressão plástica, da dança criativa, da expressão motora e musical e outras atividades da componente de apoio às famílias. Com o objetivo de auxiliar as crianças e as famílias a identificar as respectivas salas, cada uma possuí paredes pintadas de acordo com uma cor: rosa, azul, laranja e verde.

1.4.2. Os materiais

As áreas descritas anteriormente, possuem um conjunto de materiais que as enriquecem no que diz respeito à diversidade de oportunidades de exploração que oferecem às crianças. Zabalza (1992) destaca quatro aspetos essenciais quanto às características das materiais verificadas na sala de atividades: em primeiro lugar, *a variedade* de materiais está relacionada com a sua capacidade para estimular, "provocar" um determinado tipo de atividades; em

segundo lugar, a *segurança* dos materiais que não coloquem em risco a sua integridade; de seguida, a *organização* dos materiais que deve promover a autonomia e iniciativa da criança; e como quarto aspeto, *a quantidade* dos materiais, ou seja, não é essencialmente importante que existam muitos materiais, mas que os materiais existentes sejam suficientes para possibilitar um trabalho rico.

1.4.3. O tempo

Como em toda a prática, um/a educador/a deve estabelecer intenções para os diferentes momentos que decorrem para a organização do grupo (Silva et al., 2016). A equipa educativa da sala de atividades, onde se realizou a PPS II considera que é importante estabelecer uma rotina que vá ao encontro das necessidades do grupo, para que a criança de forma autónoma consiga prever a sequência de acontecimento da rotina. Assim, salienta-se a importância das rotinas serem previsíveis pelas crianças, e também flexíveis, de acordo com as suas necessidades e ritmos, existindo uma individualização e acompanhamento das crianças. Reforçando a ideia, uma rotina que proporcione estabilidade e a flexibilidade permite que a criança se aproprie dela, uma vez que ao conhecer a sequência dos acontecimentos na sala, consegue organizar-se cada vez com maior independência e autonomia.

De acordo com observações realizadas ao grupo de crianças sobre a sua apropriação às rotinas, considera-se fulcral o estabelecimento de uma rotina dado que quando existem alterações ou quebras nas rotinas individuais ou de grupo, essas alterações são sentidas pelas crianças.

> A ML [4 anos] circula no corredor, confusa. As restantes crianças lavavam as mãos na casa de banho e dirigiam-se autonomamente para o refeitório. Ao observar a ML perguntei:
> Estagiária (eu): ML, já lavaste as mãos?
> ML: sim.
> ML: Não vamos para a ginástica?
> Eu: Hoje o professor não pôde vir à escola, por isso não há ginástica.
> (Excerto da nota de campo 93 – O que vamos fazer a seguir? (Corredor, 02/11/2017)).

Ao nível da organização temporal, existe uma **rotina** que integra os diversos momentos. Esta é flexível de acordo com os momentos previstos e com as necessidades e os interesses das crianças, sendo, assim, meramente indicativa. Deste modo, destaca-se o momento do *acolhimento*, que é um momento privilegiado para estabelecer uma relação de confiança entre o/a educador/a e as famílias. Logo depois, *a reunião matinal em grande grupo* em que se

pretende que seja um momento de planificação, partilha e conversa com as crianças, bem como de escolhas e tomada de decisões.

Seguidamente, existe um *momento de brincar* em que as crianças escolhem o que querem realizar a partir das propostas apresentadas e/ou planeadas com elas. É um tempo essencial para as crianças estabelecerem interações entre pares. De acordo com a literatura, Arezes e Colaço (2014) salientam que o desenvolvimento da linguagem, utilizado na interação entre pares, aumenta a experiência social das crianças e potencializa o desenvolvimento de competências.

Posteriormente seguem-se os *momentos de refeição*, presentes na rotina, três vezes ao dia, intercalados com os diversos momentos da rotina diária. São momentos em que o/a educador/a satisfaz algumas necessidades básicas das crianças, e observa-se a apropriação de regras sociais por parte das crianças para definirem modos próprios de estar num espaço comum. Neste tempo de "alimentação", as crianças, gradualmente, desenvolvem a autonomia, a vontade e a autorregulação, participando e fruindo em momentos comuns.

No período da tarde, a seguir ao almoço, o *momento de repouso* é destinado para as crianças que revelam esta necessidade ao meio do dia, nomeadamente, as crianças de 2 e 3 anos do grupo, sendo que o ritmo biológico do sono/vigília é indispensável ao restabelecimento do equilíbrio físico e mental da criança.

Após o regresso das crianças que dormem, às salas, o grande grupo reúne no tapete com a equipa educativa para *ouvir uma história* e também têm oportunidade de *comunicar* algumas das suas construções e produções desenvolvidas ao longo do dia e/ou partilharem canções, poemas ou outras dinâmicas que entendam. Os tempos dedicados às actividades de projetos são destinados a aprendizagens interligadas, relacionando as diferentes áreas do conhecimento.

1.4.4. O grupo

No que respeita à organização do grupo, existem momentos de grande grupo, de pequeno grupo e momentos individualizados. Fazem parte dos momentos de grande grupo: a planificação e avaliação, as reuniões de grande grupo, os momentos das histórias e de comer a fruta. Estes momentos privilegiam o respeito pelo outro e a partilha. Na sala de atividades são percecionados muitos momentos em pequenos grupos, em que se tenta dar um acompanhamento mais individualizado a essas crianças, bem como o contacto com o outro e a entreajuda.

Existem ainda momentos individuais, nomeadamente, atividades mais direcionadas para determinadas necessidades que sejam detetadas. Para além destes tempos, todos os dias, duas crianças desempenham diversas tarefas pelas quais ficam responsáveis, que correspondem à sua inclusão e participação no grupo, à oportunidade de tomar pequenas decisões e assumir responsabilidades. De acordo com Tomás (2007), estes momentos, que dão oportunidade às crianças de assumirem uma ou mais responsabilidades, promovem um desenvolvimento saudável nas crianças. Considero assim que existiu uma inclusão e apoderamento da minha parte quanto a toda a organização do ambiente educativo, tanto ao nível do espaço, do tempo e do grupo, dando continuidade às intenções definidas pela equipa educativa.

1.5. O grupo de crianças

Neste subcapítulo pretende-se caracterizar o grupo de crianças a dois níveis que se complementam para uma caracterização mais completa do mesmo.

A nível dos marcadores biossociais "mais visíveis" (Ferreira, 2004, p.64), nomeadamente, o género, a idade e o percurso institucional, a partir de instrumentos de pilotagem, que constam no ambiente educativo, (mapa das idades; mapa dos aniversários) e de conversas informais com a equipa educativa.

A nível dos conhecimentos e experiências que as crianças do grupo possuem, através do registo de notas de campo e de conversas informais com a equipa educativa. Assim, torna-se importante considerar as crianças como "portadoras de uma experiência social que as tornam diferentes umas das outras" (Ferreira, 2004, p.65).

No que diz respeito aos **marcadores biossociais**, o grupo da sala de JI onde decorreu a PPS II apresenta uma heterogeneidade no que respeita ao sexo, à idade e ao percurso institucional, como se pode verificar em anexo (cf. Anexo F). O grupo de JI é constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e os cinco anos, sendo que as crianças de dois anos completaram os três em dezembro de 2017. Das 24 crianças, 10 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino, concluindo que é um grupo equilibrado quanto ao sexo. A partir desta heterogeneidade de grupos etários é possível dividir o grande grupo de crianças em dois subgrupos, intitulados: o grupo das crianças *mais velhas*, que transitarão para o ensino básico no próximo ano letivo; e o grupo das crianças *mais novas*, que transitaram para a sala do jardim-de-infância, ainda com 2 anos de idade.

No primeiro grupo, destacam-se a C, a R, Y, o DS, a E, o GF, o GR, a LO e o MC. Assim, este grupo é constituído por 9 crianças mais *velhas*, sendo que é equilibrado quanto ao género (5 meninas e 4 meninos).

No segundo grupo, destacam-se a A, o JM, a LT e a Cuca, revelando-se este grupo maioritariamente feminino (3 meninas e 1 menino). Porém, torna-se importante frisar que ser *mais novo*, não significa do ponto de vista das interacções, ter uma menor competência cognitiva ou social (Ferreira, 2004).

Concluído um primeiro retrato do grupo de crianças, passa-se em seguida a uma caracterização do mesmo do **ponto de vista dos seus interesses**, dos seus conhecimentos e das suas experiências, para que, posteriormente, se definam as intenções educativas para a acção. Considera-se que as conversas informais com a equipa educativa, as observações realizadas às interações que as crianças estabelecem entre si, são fontes privilegiadas de conhecimento das características do grupo. Deste modo, a partir da seguinte nota de campo, verificamos uma das variadas formas como as crianças expressam os seus sentimentos de *bem-estar* e de *felicidade* com os pares:

> A ML [4 anos] e a MF [4 anos] dão um abraço muito grande e sorriem uma para a outra. (Nota de campo 59 – Demonstrações de afeto (Recreio, 16/10/2017)).

Para além de demonstrações de afeto entre crianças e criança-adulto, o grupo revela ter um grande espírito de cooperação e ajuda, nomeadamente na integração e na adaptação das crianças *mais novas* que transitaram de outras salas. Segundo Niza (2007), o Movimento de Escola Moderna (MEM) tem como objetivo o desenvolvimento de "práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática" (p.127), num processo de autoformação cooperada dos profissionais de educação. Para o MEM, esta cooperação não é exclusiva aos adultos mas transversal às crianças, como se pode verificar através da nota de campo:

> A Cuca [2 anos] acorda da sesta e vai para o recreio. Senta-se ao meu colo e diz: " Quero fazer xixi." A LO [5 anos] estava sentada por perto, levanta-se e oferece-se para acompanhar a Cuca à casa de banho. (Nota de campo 3 – Cooperação entre as crianças. (Recreio, 25/09/2017)).

A entreajuda e a preocupação entre as crianças também se verificam ao nível da satisfação das necessidades das crianças *mais novas*, como por exemplo: ir à casa de banho, lavar as mãos, comer, vestir e despir roupa, entre outras necessidades individuais. Assim, podemos afirmar que a constituição heterogénea de grupos de crianças contribui para que estas se auxiliem nas aprendizagens e nas dificuldades.

> O MC [5 anos] pergunta à A [2 anos] se quer ajuda a tirar a bata. A A diz que "sim" e o MC, de forma autónoma e de livre vontade, ajuda uma criança mais nova. (Excerto da nota de campo 68 – Crianças observadoras. (Sessão de ginástica, 19/10/2017)).

Globalmente considera-se que existiu uma boa integração das crianças "novatas" no grupo da sala de JI, bem como uma boa aceitação pelas veteranas, sendo verificável um *entusiasmo* e *interesse* destas em auxiliarem as crianças novatas do grupo.

Na generalidade, o grupo da sala de JI carateriza-se por ser *curioso*, *interessado* e *participativo*. Geralmente, este é *calmo*, apesar de algumas crianças serem mais desafiadoras e com algumas especificidades. Porém, em conversa com a educadora cooperante, há a necessidade de pensar e adotar estratégias para ir ao encontro de determinados comportamentos observados em algumas crianças.

Relativamente aos interesses gerais do grupo, estes são direcionados para a construção, desenho, computador, pinturas, área da casa e escrita, ainda que, também frequentem as outras áreas, mas com menos frequência.

> Ninguém brincou na área das ciências. – Observou a C muito atentamente.
> E na matemática também ninguém esteve. – Afirmou o GR [5 anos].
> A B [4 anos] não tem nenhuma bolinha pintada. – Disse a LO [5 anos].
> E porquê LO? – Questionou a estagiária (eu)
> Porque não fez de manhã. – Disse a LO.
> (Nota de campo 90 – Avaliação do mapa de actividades (Sala de atividades, 30/10/2017)).

Relacionando os interesses das crianças com a heterogeneidade do grupo é possível distinguir as brincadeiras mais frequentes e mais apreciadas pelas crianças *mais novas* [2 e 3 anos] e pelas crianças *mais velhas* [4 e 5 anos]. Verifica-se que as crianças de 2 e 3 anos apreciam mais pinturas no cavalete (A [2 anos] e Cuca [3 anos]), construções com legos (JT [3 anos], S [3 anos] e JM [2 anos]), puzzles, e brincadeiras de faz-de-conta (LG [3 anos] e LT [2 anos]).

> LG: Tu és o príncipe mau. (aponta para o G)
> LG: Agora o JT tem de lutar com o G.
> (JT vai ter com o G, aproxima-se e começa a dar palmadas nas pernas)
> (G não percebe a brincadeira e reage com choro às palmadas, achando que o JT fez com a intenção de magoar)
> (Excerto da Nota de campo 46 – O príncipe bom e o mau. (Recreio, 09/10/2017)).

Relativamente ao grupo de crianças mais velhas de 4 e 5 anos, embora os seus interesses por aprender e explorar se focalizem em diferentes áreas, com maior incidência nas áreas da

escrita e do computador, através da observação, foi possível constatar também o seu interesse por questões do meio ambiente e fenómenos naturais.

> B: Diana, olha o que tenho na mão…são sementes!
> Eu: trouxeste sementes de casa?
> B: não. Comi a maçã e guardei três sementinhas para plantar.
> (Excerto da Nota de campo 57 – Uma sala germinadora. (Sala de atividades, 16/10/2017)).

Na generalidade, é um grupo assíduo e pontual, contudo, num determinado período da prática foram frequentes os "atrasos", o que acabou por influenciar as dinâmicas criadas com o grupo, nomeadamente na gestão da rotina. Outro aspeto que tem impacto na gestão do grupo e que se verificou com muita frequência, ao longo do estágio, diz respeito às crianças chegarem à sala a terminarem o pequeno-almoço. Estes momentos são difíceis de gerir uma vez que as outras crianças do grupo observam e procuram que essa criança partilhe o que está a comer.

> A cuca chega à sala a beber iogurte e a comer pão. A educadora afirma: " a cuca trouxe o pequeno-almoço!" E o pai comenta: "é o segundo pequeno-almoço!" (Excerto da nota de campo 83 – O segundo pequeno-almoço. (Sala de atividades, 25/10/2017)).

Sendo a alimentação e o sono duas dimensões essenciais no desenvolvimento das crianças, a equipa da sala demonstra estar atenta a sinais que as crianças manifestam que revelam alguns hábitos familiares e por isso, ajudam a compreender alguns comportamentos do grupo.

> Durante a reunião de Conselho, na sexta-feira, à tarde, a Maria João [educadora] comenta para a assistente operacional e para a estagiária (eu):
> – A Y [5 anos] está cheia de sono. Acordou mais cedo para estar cá a horas e como não está habituada…E a ML [4 anos] também está sempre com sono de manhã.
> (Nota de campo 70 – Conteúdos da Reunião de Conselho (Sala de actividades, 20/10/2017)).

II. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO

A caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, apresentada no primeiro capítulo deste relatório, proporcionou-me os dados necessários para delinear as intenções educativas que, enquanto estagiária, nortearam a minha prática. Deste modo, neste capítulo são explicitadas e fundamentadas as minhas principais intenções para a ação pedagógica, tendo em conta o grupo, uma vez que deve existir sempre uma adequação da ação ao contexto que se encontra, "de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima" (Silva et al., 2016, p.10).

Neste percurso, foi crucial corresponder aos processos de observar, registar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, como referem as OCEPE (Silva et al., 2016). Considera-se que só foi possível delinear as intenções após se ter observado cada criança e o grupo, tendo sido fundamentação a primeira semana de observação da PPS II, e através de conversas informais com a equipa educativa de sala, recolher informações sobre o meio e o contexto familiar das crianças. Assim sendo, ao longo de toda a PPS II fui analisando criticamente a prática pedagógica, acreditando que reflexão sistemática daria pista para ir reajustando e melhorando a sua ação. Assim como Oliveira e Serrazina (2002) consideram que a " reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas" (p.1).

2.1. Fundamentos e princípios educativos

De forma a definir e avaliar a ação, parti dos fundamentos e princípios educativos definidos por Silva et al. (2016) nas OCEPE. Estes, tal como as intenções apresentadas posteriormente, permitiram uma análise à minha intervenção e ao processo que vivenciei. Com base nos autores referidos anteriormente, a ação educativa tem como alicerces, quatro Fundamentos que dão sentido e consistência à prática que procurei desenvolver, enquanto estagiária:

- Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes Indissociáveis

Considera-se que esta foi uma constante na minha intervenção, persistindo na visão da criança como um ser único e singular, não sendo possível desassociar estas duas vertentes: a aprendizagem e o desenvolvimento. No processo de planificação era verificado o nível de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança e não a sua faixa etária, adaptando as atividades e as propostas, de forma a oferecer, às crianças, momentos adequados e potenciadores de aprendizagens. Por exemplo, a implementação do mapa de atividades, um dos instrumentos de pilotagem do MEM, que no decorrer da PPS II, observou-se a aprendizagem e a apropriação do instrumento de formas distintas, pelo grupo. Isto é, as crianças mais novas, inicialmente, observavam as crianças mais novas a preencher, e aprendiam estratégias. E as crianças mais velhas comunicavam entre si formas de preencher. Folque (2014) afirma que as crianças aprendem e se desenvolvem com base na interação social com os outros pares e/ou adultos/as mais experientes, apoderando-se de novos conhecimentos e capacidades parciais.

- Reconhecimento da Criança como sujeito e agente do processo educativo

O presente princípio esteve presente ao longo de toda a prática, agindo e atuando diante das crianças com respeito e reconhecimento perante aquilo que são capazes de realizar. Considerando que as crianças são competentes e autónomas na sua aprendizagem e desenvolvimento, admite-se que o/a adulto/a assume um papel de mediador/a, modelador/a e potenciador/a. Segundo Folque (1999) "para que este desenvolvimento se processe, o adulto simultaneamente desafia e apoia" (p.10).

É a partir do que as crianças sabem e das suas experiências que desenvolvem as suas capacidades e aprendizagens (Silva et al., 2016).

Ao longo da PPS II, o facto de a planificação ser também realizada com as crianças, em vários momentos, assumindo que estas têm capacidade de objetivar o que querem aprender e realizar, e como o pretendem fazer. Foi também com base neste princípio que o projeto realizado no âmbito da unidade curricular (UC), *Conhecimento e Docência em Educação de Infância* (CDEI), foi desenvolvido. Assim, defende-se a livre participação das crianças, como refere a Convenção sobre os Direitos das Crianças ONU, 1989), referenciando a necessidade de lhes dar poder de decisão, iniciativa e voz para apresentarem as suas opiniões, sugestões e intenções.

- Exigência de Resposta a todas as crianças

As planificações devem emergir de modo adaptadas às diferentes capacidades das crianças que integram grupo. Sendo um grupo heterogéneo em todas as vertentes (idades, interesses, capacidades), privilegiou-se constantemente a adaptação da ação ao grupo e a cada criança que dele faze parte. É de mencionar que, fazendo parte deste grupo, uma criança acompanhada por uma técnica de Intervenção Precoce, a exigência de uma resposta diferenciada e adequada todas as crianças foi uma constante.

A título de exemplo, na construção das marionetas, no âmbito do projeto inicialmente, estava planificada a construção em grupos de 4 a 6 crianças. No entanto, houve a necessidade de ir reajustando o número de crianças por grupo porque, e como mencionado anteriormente, o grupo é heterogéneo e as mais pequenas de 2 e 3 anos, necessitaram de uma atenção mais individualizada. Deste modo, o número de crianças a realizar em simultâneo a atividade foi sempre adaptado. Se assim não fosse, encontrávamo-nos perante uma realidade em que não se

estaria a chegar a todas as elas, uma vez que não estavam a ser respeitados os seus ritmos. Assim, não se estaria a responder com afetividade às suas próprias necessidades e características. Por outro lado, estar-se-ia a agir perante as crianças como um grupo homogéneo e uniforme, não as respeitando enquanto seres únicos e, certamente, as aprendizagens não seriam realizadas com o impacto com que foram, uma vez que não seriam adaptadas aos conhecimentos e às competências que as crianças já detinham anteriormente.

É, por isso, tão importante desenvolver práticas diferenciadas e adaptadas a cada criança para que, deste modo, se chegue a todas elas, possibilitando-lhes o seu direito a uma educação de qualidade e que lhes permita aprender e desenvolver no seu exponencial. Silva et al. (2016) apontam para a necessidade de "realizar planeamentos adaptados e diferenciados, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem" (p.10).

- Construção Articulada do Saber

Este princípio sugere a aprendizagem integrada das áreas de conteúdo e de todas as dimensões de desenvolvimento e de aprendizagem que, também, foi tido em conta, como verificável ao longo das planificações (cf. Anexo A. Portefólio da prática, p.260). Silva et al. (2016) retratam, neste princípio, a importância do brincar como atividade articuladora das dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento. Ao longo da PSS II, foi uma preocupação e uma intenção oferecer às crianças oportunidades para que se desenvolvessem e aprendessem de forma integrada, existindo um reconhecimento da importância da brincadeira (cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Reflexão semanal de 30 de outubro a 3 de novembro, p.146-147).

O brincar é uma atividade comum a todo o ser humano e parte da sua vontade e dos seus interesses, sendo mais habitual na infância. Oliveira-Formosinho (2004) afirma que " […] a brincadeira, o jogo, são o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual porque a brincadeira constitui uma característica fundamental do ser humano" (p.119). Brincar deve ser algo que desperte prazer e satisfação na criança e que parta da sua vontade, não devendo ser vista como uma obrigação, pois a diversão é essencial para a aprendizagem. O brincar proporciona um espaço de decisões e de escolhas para a criança, à qual coloca em prática as suas competências e exercita outras Monteiro e Delgado (2014) afirmam que o brincar é uma forma rica de as crianças construírem ativamente as suas culturas de infância. Os autores defendem ainda que o brincar caracteriza-se por uma" autêntica

escola de disciplina" (p.109), que expõe e organiza emoções e afetos. O brincar é a forma natural da criança se expressar, sendo que é a partir desta ação que a criança conhece o mundo, as pessoas e estabelece relações (Homem, 2009).

2.2. Intencionalidades educativas

A intencionalidade do/a educador/a é a base de um conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. É necessário que, enquanto futura educadora, reflita sobre a minha prática, sobre as ações, valores e intenções que pretendo transmitir às crianças e tenha consciência do processo realizado e dos seus efeitos nas crianças.

Estas intenções e objetivos que estabeleço na minha ação pedagógica têm posteriormente de ser avaliados, de forma a perceber se foram capazes de atuar no desenvolvimento da aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). A partir dos princípios e fundamentos apresentados, defini como intenções para a minha prática, as seguintes:

2.2.1. Com as crianças

Com as crianças, pretendia-se estabelecer uma ***relação baseada em afeto e confiança***, proporcionando um ambiente positivo e securizante, tendo sido uma das grandes intenções para a prática.

> A LO diz para a ML: Vamos dar um abraço à Diana. As duas meninas abraçaram-me, sorrindo. (Excerto da nota de campo de 14 de dezembro de 2017)).

Considerando esta intenção como o "motor" para um desenvolvimento saudável e para uma aprendizagem motivada, no decorrer da prática, a presente intenção foi alvo de uma reflexão semanal (cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Reflexão semanal de 4 a 7 de dezembro, p.217-220). Neste sentido, procurei criar uma relação estável, de confiança com as crianças, adotando uma postura calma e afetuosa. Sempre que possível tentei integrar-me nas suas brincadeiras, uma vez que considero o brincar como uma atividade humana fundamental para o desenvolvimento pessoal, em que as crianças têm oportunidade de interagir com o outro em diversas situações e experienciar situações do quotidiano. Neste sentido, vejo a minha participação nas brincadeiras das crianças como uma estratégia essencial para a criação de uma verdadeira relação.

> LO [5 anos]: Diana fica aqui ao pé de nós.
> R [5 anos]: Olha, estamos a escrever.
> […] Eu: Olhem aqui meninas, o caracol da MF… Tive uma ideia! Vamos tirar uma fotografia e a R pode clicar no botão.
> […] LO: Vamos todas dar um abraço à Diana.
> (Excerto da nota de campo de 06 de dezembro de 2017)

Toda a ação e relação criada devem ser em torno da criança, devendo, portanto, um/a educador/a pensar em todas as dimensões do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, inclusive, a emocional, proporcionando-lhe oportunidades para que se desenvolva globalmente e em harmonia com o mundo que a rodeia.

> A ML [4 anos] e a MF [4 anos] dão um abraço muito grande e sorriem uma para a outra. (Excerto da nota de campo de 16 de outubro de 2017)

Os afetos desempenham um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo, portanto, estar na base de todas as interações que o/a educador/a tem para com as crianças, motivando-as a desenvolver esses sentimentos também.

> JSC [4 anos] esteve duas semanas sem ir à escola. Quando regressou […] brincou muito com a B [4 anos].
> B: JSC vamos descer aquilo?
> JSC: Não. É perigoso. Tiveste saudades de brincar comigo?
> B: Sim. Vamos baloiçar mais depressa.
> JSC: É divertido.
> (Excerto da nota de campo de 27 de novembro de 2017)

Através dos excertos podemos constatar o tipo de relação que estabeleci com as crianças, uma relação de "parceira" de brincadeira, com base na afetividade, mas também uma relação de confiança, dando primazia à sua segurança e bem-estar. Interações baseadas no apoio, carinho e afeto, são essenciais pois as relações emocionais afetivas são a "base do desenvolvimento intelectual e social das crianças." (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 27) Creio que este aspeto fez com que, progressivamente fosse considerada, em ambos os grupos, como um adulto de referência.

Considera-se que o estabelecimento de uma relação de afeto com as crianças, baseada em confiança, para além de proporcionar segurança para que esta explore e descubra o mundo ao seu redor (Papalia et al., 2007) também promove a ***entreajuda e a cooperação entre as crianças***, tendo sido outra intenção defendida e colocada em prática (cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Reflexão semanal de 13 a 17 de novembro de 2017, 179-181). Ao longo da prática, foi possível verificar vários momentos em que as crianças "veteranas" do grupo ajudavam as

"novatas" na apropriação das regras e do espaço e que demonstravam interesse e motivação em o realizarem.

> A Cuca [2 anos] acorda da sesta e vai para o recreio. Senta-se ao meu colo e diz: " Quero fazer xixi." A LO [5 anos] estava sentada por perto, levanta-se e oferece-se para acompanhar a Cuca à casa de banho. (Nota de campo de 25 de Setembro de 2017).

Esta visão tem por base o construtivismo social, que defende que as crianças aprendem e se desenvolvem melhor quando são apoiadas por outras crianças ou por adultos (Siraj-Blatchford, 2004). O contacto com pares com diferentes níveis de desenvolvimento e/ou adultos permite então atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial, isto é, a zona em que a criança consegue realizar determinada tarefa com ajuda, que não conseguiria desempenhar sozinha (Folque, 2014). Em muitos dos casos vivenciados no estágio se incentivou a esta prática, nomeadamente em tarefas como abrir a torneira, ajudar a construir puzzles, ajudar a explicar um jogo no computador, ajudar a marcar as presenças no mapa, e assim, todas as crianças ensinam, colaboram e partilham (Folque, 2014). De acordo com um documento regulador da prática educativa, o Decreto-lei n.º 241, 2001, que define o perfil de desempenho de um/a educador/a de infância, define que um/a educador/a deve promover a cooperação entre crianças.

Desenvolver ***atividades significativas e diferenciadas*** para cada criança, foi também uma grande intenção, considerando que o grupo é heterogéneo não só em idade e sexo, mas também nas suas características e níveis de desenvolvimento e aprendizagem. A observação naturalista adquiriu um papel fundamental, pois permitiu compreender de que forma o processo educativo deve ser adequado às necessidades da criança, alargando os seus interesses e desenvolvendo as suas potencialidades. De acordo com Portugal (2009), uma atividade que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças, constitui uma atividade com significado.

Numa análise global, considera-se que esta intenção foi colocada em prática, procurando realizar planificações com as referidas intencionalidades, conteúdos a abordar e a sua operacionalização. A título de exemplo, com base na observação de uma necessidade sentida por duas crianças, de 2 e 4 anos, realizou-se uma atividade emergente, que posteriormente deu origem a uma planificação do processo da atividade (cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Planificação diária de 18 de outubro de 2017, p.104-108). Assim, considera-se que as planificações, refletem o surgimento de necessidades e interesses que emergem no contexto ou do seguimento de outras atividades livres ou orientadas. De acordo com Silva et al. (2016), só a

partir de propostas diferenciadas é que é possível dar resposta às características de cada criança, enquanto ser único e ativo nas suas aprendizagens e desenvolvimento.

Outra intenção não menos importante, ***o brincar***, considerado por diversos autores, como a atividade mais séria da criança, que constitui a base das aprendizagens das crianças, sendo uma forma lúdica de desenvolver capacidades e competências, valorizando as interações entre pares, interação com os objetos e com o meio. Assumindo a importância da brincadeira na aprendizagem e no desenvolvimento de cada criança, no decurso da PPS II, esta intenção foi objeto de reflexões (cf. Anexo A. Portefólio de estágio. Reflexão semanal de 30 de outubro a 3 de novembro de 2017, p.146-147). Tal como Ferra (2013) afirma, o brincar pode ser caracterizado como sendo "o centro de um currículo da primeira infância, podendo assim auxiliar os objetivos da educação nas várias áreas de conteúdo." (p. 20)

> Estagiária (eu): C [5 anos] o que estão a fazer?
> C: Estamos a fazer um peixe com arroz e salsichas.
> Eu: Qual é a tua função?
> C: Eu e o GR [5 anos] somos os cozinheiros. A ML [4 anos] e a R [5 anos] são as ajudantes.
> Excerto da nota de campo de 13 de novembro de 2017.

Pretendeu-se assim, dar espaço para que todas as crianças tivessem oportunidade de brincar, a par com a realização de outras atividades mais estruturadas e orientadas pelos adultos. Destaca-se que, a par dos momentos em que se desenvolviam atividades orientadas em pequenos grupos, o restante grupo estava frequentemente dividido pelas áreas da sala, em momentos de brincadeira.

Esta foi uma dinâmica pensada e abrangida nas planificações e na projeção da ação, assumindo que o brincar e o aprender estão intrinsecamente relacionados. Corroborando com o afirmado por Silva et al. (2016) defende-se a perspetiva de que as crianças, a partir da brincadeira, "vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o [seu] contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento (p.31) ". Deste modo, outra intenção defendida em prática diz respeito à promoção de ***aprendizagens e competências sustentadas nas diferentes áreas de conteúdo***.

De acordo com Silva et al. (2016), as áreas de conteúdo incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. A organização das áreas de conteúdo surge com a indicação das aprendizagens a desenvolver, contudo, esta aprendizagem deve ser realizada de forma articulada e integrada. Considera-se ainda que, em todos os momentos da rotina, eram desenvolvidas e potenciadas diversas

aprendizagens, existindo momentos para a partilha e para a comunicação, incentivando a linguagem, momentos de atividades orientadas com foco na abordagem das diferentes áreas de conteúdo e momentos com menor orientação das adultas da sala em que também eram desenvolvidos os conteúdos e as intencionalidades das áreas de conteúdo, tendo por base a organização dos materiais e do grupo.

Do mesmo modo, defende-se a implementação *do* ***trabalho de projeto*** enquanto metodologia adotada para a prática e como forma de descoberta e promoção da aquisição de conhecimentos por parte das crianças. Sabendo que a criança é agente ativo na sua aprendizagem (Silva at al., 2016) e que esta é capaz de construir o seu próprio saber, a metodologia de trabalho de projeto compreende aqui o seu significado, estimulando a criança a construir o seu pensamento e conhecimento, a partir das experiências que um projeto lhe pode dar (Vasconcelos, 2011). Na prática foi iniciado, desenvolvido e concluído um projeto, que surgiu dos interesses das crianças, intitulado de "Marionetas e Fantoches", segundo a seguinte questão: *"Qual é a diferente entre um fantoche e uma marioneta?"*. Sendo o trabalho de projeto uma prática adotada pela educadora cooperante, com a qual o grupo já se encontrava familiarizado, esta dinâmica não constituiu uma novidade para este grupo, sendo verificável o envolvimento e participação das crianças, bem como das suas famílias.

2.2.2. Com a equipa educativa

Pretendeu-se estabelecer uma ***relação positiva de confiança e de partilha***. De acordo com Hohmann e Weikart (2007) as intenções no trabalho com a equipa educativa devem passar por um trabalho ativo, apoiante e respeitador, construindo uma relação positiva, de confiança, comunicação e entreajuda, com base na partilha e no companheirismo. De acordo com Damiani (2008) o trabalho colaborativo "apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (…) pode modificar radicalmente a natureza do pensamento" (p.218).

Considerando que os elementos da equipa educativa partilham o objetivo e compromisso em comum de promover aprendizagens nas crianças, torna-se crucial a troca de informações entre os diferentes elementos da equipa educativa e/ou com outros que interfiram na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Segundo Dias (2009) "o trabalho em equipa estabelece, desta forma, um diálogo entre os profissionais de educação, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo, o ultrapassar obstáculos (…) " (p.24). Este tipo de relação – trabalho em equipa –, resulta num maior sucesso no trabalho, influenciando também o trabalho com as crianças. Arribas et all. (2004) definem o trabalho em equipa baseado numa responsabilidade coletiva que " aumenta a qualidade do trabalho desenvolvido" (p.31).

Neste sentido, tentei ir partilhando informações e inferências com a equipa educativa, procurando também o seu apoio no processo de observar, planear e avaliar, ajudando no que era necessário e demonstrando sempre disponibilidade perante a equipa educativa da sala e do restante estabelecimento.

2.2.3. Com as famílias

Com as famílias considerei fundamental desenvolver uma relação positiva, de confiança e de cooperação, sendo que esta relação será tão mais eficaz quanto maior for "a conjugação de esforços e uma intervenção coordenada, em cada esfera atua de acordo com a sua especificidade" (Zenhas, 2010, p.1). Considero que esta foi uma intencionalidade transversal à PPS I e II, promover uma proximidade do contexto familiar e do contexto de sala de atividades, através de uma parceria ativa com as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Homem (2002) afirma que "dificilmente a ação educativa dos demais intervenientes- entre os quais a escola- pode ignorar a da família" (p.36).

O JI e as famílias têm em comum um objetivo concreto: a educação das crianças (Silva et al., 2016), devendo complementar-se entre si (Sarmento, 2009). É necessário que seja desenvolvida uma relação estreita, em que as famílias se sintam acolhidas e constituintes do processo educativo de cada criança. O planeamento de momentos e estratégias em que as famílias fossem incluídas constituiu a base da minha intervenção com esta instituição educativa, tendo inclusive desenvolvido inúmeras iniciativas neste âmbito (cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Reflexão diária de 14 de novembro de 2017, p.170-171).

Focalizando a perspetiva de estabelecer uma relação para além das conversas informais com as famílias, procurou-se estabelecer uma relação aberta às iniciativas das famílias de modo a que estas se pudessem sentir participantes e influentes no ambiente educativo e nas aprendizagens das crianças. De acordo com o defendido pela APEI (2011), pretendo continuar a

estimular a participação das famílias, legitimando o seu papel fulcral na educação de cada criança e a sua importância enquanto parceira neste processo.

2.3. Planeamento e Avaliação

Tal como referido ao longo deste capítulo, toda a ação deve ter intencionalidades educativas, baseadas em princípios e fundamentos que, consequentemente, caracterizam as práticas pedagógicas. É, nesse sentido, que surgem os currículos diferenciados, com base no contexto que se encontra. Todo este processo surge a partir da observação e do registo para que se realize uma avaliação ao contexto. A partir destes primeiros processos, é possível planear e agir de acordo com o que se verifica e, posteriormente, registar a sua avaliação. Fisher (2004) afirma que avaliar é um processo de acompanhamento, de observação e de interpretação dos resultados da ação pedagógica, permitindo tomar decisões necessárias à qualidade dessa ação. Mais acrescenta que "o que confere eficácia à avaliação é o facto de ser um processo de reflexão". (p.50)

A avaliação na educação de infância assume um papel de integradora e reguladora da prática educativa, considerando como uma necessidade constante no decorrer do processo educativo: (i) enquanto suporte do meu planeamento para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo; (ii) na avaliação contínua dos resultados no desenvolvimento e na aprendizagem de cada criança.

O mesmo sucede com as atividades, com o ambiente educativo ou com as aprendizagens, sendo este um processo-chave para uma prática de qualidade. Esta foi uma constante no processo educativo, respeitando as "etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual" (Silva et al., 2016, p.13).

Deste modo, foi-me possível ir pensando e ajustando a minha ação, as minhas práticas, o ambiente educativo e as propostas desenvolvidas. A componente reflexiva é fundamental na prática de um/a educador/a. Exemplo disso foi, como verificável no portefólio da prática profissional (cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Planificação semanal de 16 a 20 de outubro de 2017, p.115-116 e Planificação semanal de 13 a 17 de novembro de 2017, p.179-181) a própria adaptação das planificações elaboradas. A partir de uma reflexão em que sentia que colocava demasiados pormenores e imposições a desenvolver, decidi pensar em planificações mais abertas às escolhas do grupo e à minha própria ação.

É importante frisar a componente prática neste processo de aprendizagem pessoal, tendo esta sido crucial para aferir e poder melhorar a minha ação, neste caso ao nível do planeamento e avaliação. Fisher (2004) considera que o planeamento e a avaliação são dois processos interligados e que não existem um sem o outro. Essa foi uma constante na minha prática, uma vez que era sempre a partir das avaliações realizadas e das conversas informais com a educadora cooperante que surgiam novas planificações, novos desafios, novas estratégias, novas ações.

A componente avaliativa faz parte do processo de aprendizagem. A educadora cooperante realizava mensalmente a avaliação dos instrumentos de pilotagem do MEM, nomeadamente, instrumentos de gestão do grupo, do ambiente educativo, das atividades, em pequenos grupos ou em grande grupo, na Reunião de Conselho, às sextas-feiras.

Relativamente às produções das crianças, embora não fosse uma prática da educadora, elaborar o portefólio da criança, estas possuíam uma pasta para arquivar todos os trabalhos. Durante a PPS II, não foram observados quaisquer critérios de seleção e de avaliação desses mesmos trabalhos. A avaliação das produções das crianças era realizada através da observação da equipa, e no *Tempo das Comunicações.* Neste tempo, as crianças escolhiam alguns dos trabalhos ou aprendizagens realizadas durante o dia, para apresentar em grande grupo. Este momento, inicialmente dinamizado pela educadora cooperante, começou a ser orientado e continuado por mim, sendo um momento que pretendo continuar a aplicar. O *Tempo das Comunicações* tinha como objetivo valorizar as aprendizagens da criança, proporcionar espaço e tempo para ouvir aprendizagens da criança e estimular o espirito de opinião, de crítica construtiva sobre os trabalhos e as aprendizagens realizadas no grande grupo.

Retomando o instrumento de avaliação da e com a criança, o Portefólio, procurei desenvolver um portefólio individual de uma das crianças. As produções realizadas pelas crianças evidenciam as suas aprendizagens e interesses que as observações não apresentam, devendo o portefólio de cada criança incluir diferentes tipos de registo (Parente, 2012) que, neste sentido, se complementam.

Foram cumpridos alguns princípios éticos respeitantes do consentimento informado (Ferreira, 2010) tanto pela criança como pela sua família e da sua confidencialidade. No decorrer da elaboração do portefólio, foi verificada, gradualmente, uma maior participação e concentração da criança.

> B [4 anos]: Quero fazer uns desenhos para o meu livro.
> Estagiária (eu): Que boa ideia B. E que desenho queres fazer?

B: Vou fazer o meu telemóvel de brincar.
Eu: Porque é que escolheste desenhar o telemóvel?
B: Porque eu preciso para ligar ao pai e à mãe
(Excerto da nota de campo de 19 de dezembro de 2017)

Inicialmente, não estando familiarizada com a prática de analisar todas as produções que escolhia, existiram algumas dificuldades na sua participação, sendo necessária alguma intervenção da minha parte, nomeadamente com a formulação de questões. Contudo, com o decorrer desta prática, a criança foi-se familiarizando e demonstrando maior abertura e capacidade de análise aos seus trabalhos. Parente (2012) defende que as crianças devem e têm que ter oportunidade de contactar e escolher as suas produções, aprendendo consecutivamente a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Este é precisamente o objetivo da realização de um portefólio sendo que este constitui uma coleção significativa do trabalho de uma pessoa, que evidencia, ao longo de um período, esforços, progresso e realizações (Parente, 2012).

Este é um instrumento que pude desenvolver na PPS II e refletir ao longo da prática (cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Reflexão semanal de 20 a 24 de novembro de 2017, p.193-195) e que pretendo continuar a aplicar nas minhas práticas futuras, considerando-o um instrumento de aprendizagem por excelência, uma vez que possibilita que a criança se torne parte integrante do processo avaliativo reflexivo das suas aprendizagens, bem como a partilha de informação e colaboração entre os diferentes intervenientes no processo educativo da criança (Parente, 2012).

III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA- UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

> *Investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa e que, de algum modo, nos inquieta e nos preocupa* (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 133).

Como tem vindo a ser respeitado ao longo do relatório, uma investigação também segue uma estrutura lógica e flexível, uma vez que para Bogdan e Biklen (1994) é o "próprio estudo que estrutura a investigação (p.83) ", evitando um plano prévio detalhado.

Assim, para iniciar uma investigação é necessária a escolha de um tema para se tomarem decisões e analisar a possibilidade de o estudo se realizar, no contexto em questão. De seguida, segundo os mesmos autores, inicia-se uma fase de "exploração alargada" (p.90) nomeadamente a definição e a aplicação de variados procedimentos técnicos de recolha de

dados que vão permitir sustentar a fase seguinte, de análise dos mesmos. Após estes procedimentos, procura-se estabelecer relações e causas entre os dados obtidos com o objetivo de conhecer e responder com profundidade aos "como" e aos "porquês" do tema escolhido para a investigação.

3.1. Identificação do tema de investigação

Para realizar um estudo investigativo existem motivações pessoais que levam a escolher determinados caminhos e objetivos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) "os investigadores investigam aspetos pelos quais nutrem interesse" (p.47).

Procurou-se articular o interesse da temática investigada na Prática Profissional Supervisionada I (PPS I), nomeadamente, *o Trabalho em Equipa*, com uma característica do contexto da PPS II, designadamente, a relação que a Instituição da PPS II estabelece com as famílias. Por conseguinte, definiu-se que o tema da investigação centrar-se-ia na relação JI-família, e em concreto, sobre prática (s) e dinâmicas (s) de participação e envolvimento das famílias no JI.

Com efeito, esta **temática emerge** da abertura/ forma como as famílias são rececionadas e envolvidas no espaço educativo pelas equipas educativas e pela Instituição. No dia-a-dia, as famílias entravam na sala para entregar as crianças, observavam exposições de projetos, conversavam com a educadora, cumprimentavam outras crianças, e portanto, permaneciam no espaço com *satisfação* e *vontade*. Com base na observação e nos registos de notas de campo, constatou-se que são proporcionados espaços e tempos para as famílias participarem nos projetos e nas dinâmicas da sala de atividades, e que a Instituição procura estabelecer uma relação de abertura com as famílias, no sentido de partilharem sugestões e opiniões sobre questões organizacionais da Escola e do JI. Estas evidências foram alvo de uma reflexão semanal[1] com o objetivo de fundamentar os fatos e equacionar a possibilidade de desenvolver uma investigação sobre a temática.

Estabelecida a temática, surgiu como grande **intenção** procurar compreender e caracterizar a relação da Instituição em estudo com as famílias, designadamente, conhecer "Como é que o JI aproxima as famílias do processo educativo das crianças?"

Marques (2001), afirma que a comunicação entre educadores/as e as família deve ser o ponto de partida para a evolução e o estabelecimento de qualquer relação positiva entre as duas

[1] cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Reflexão semanal de 16 a 20 de outubro, p.115-116.

instituições. As OCEPE defendem que as famílias e os estabelecimentos "são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança" (Silva et al., 2016, p.28) importando por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. Face às motivações apresentadas e considerando a pertinência da temática no contexto em que estava inserida, levantaram-se um conjunto de **questões** que permitiram definir o rumo do processo investigativo:

Através de que momentos/iniciativas se verifica a participação e/ou envolvimento das famílias, no contexto vivenciado de jardim-de-infância?

De que modo as crianças incentivam a presença das famílias na sala de pré-escolar?

Que vantagens/desvantagens poderão estar associadas à participação/envolvimento das famílias, a nível da sala de JI e da Instituição?

Que estratégias podem incentivar a relação das famílias com o jardim-de-infância?

Decorrentes das interrogações levantadas, definiram-se **como objetivos do estudo, os seguintes:**

1. Analisar os modos de participação e/ou envolvimento das famílias do jardim-de-infância;
2. Compreender se as crianças, do contexto observado, valorizam a participação/envolvimento das suas famílias.
3. Compreender os fatores que poderão incentivar/dificultar a aproximação das famílias à Instituição;
4. Identificar caminhos/estratégias que assegurem/auxiliem nos desafios enfrentados pelas duas Instituições.

3.2. Revisão da literatura

> "Se para educar uma criança é preciso toda uma aldeia, reúnam-se os aldeões e articulem-se os seus esforços, com respeito pelas suas especificidades e pelos seus diferentes papéis e responsabilidades." (Zenhas, 2016, p.8)

A relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental na construção do currículo em Educação de Infância, uma vez que quer o JI e os profissionais de educação, quer as famílias e o meio, quer as crianças, ou seja, todos nós "aldeões", possuímos conhecimentos e experiências interessantes e pertinentes para partilhar e para aprender. Embora a educação das

crianças tenha sido sempre uma tarefa coletiva, nem sempre foi valorizada e vista como uma relação positiva.

A escola durante longos períodos constituiu-se como um **espaço fechado e vedado à intervenção das famílias**, uma vez que lhe competia apenas a função de instrução. Deste modo, Silva (2010) aponta para uma separação das funções do JI e da família, como uma característica que marcou durante muito tempo a escola. O facto de se constituir um ambiente pouco comunicativo com outros ambientes/intervenientes educativos, como as famílias, a escola " não via com bons olhos a vinda à escola por parte dos pais mais interessados, entendendo essa atitude como uma ameaça ao exercício das suas funções" (Sousa & Sarmento, 2009-2010, p.147). Por outro lado, as famílias apenas atuavam no sentido crítico, aquando se sentissem descontentes com resultados.

Por conseguinte, assistia-se ainda à inexistência de uma relação de complementaridade e de assistência às famílias, sendo que a pouca comunicação contribuía para a construção de noções negativas sobre o papel de cada instituição. Ao encontro desta afirmação concorre Zenhas (2016) afirmando que "entre as duas Instituições erguiam-se barreiras que levavam os pais a considerarem que a sua tarefa acabava quando o portão da escola se abria" (p.1).

Assim, com o objetivo de suprimir os obstáculos a uma relação estreita e comunicativa, surgiram as primeiras **intenções de atendimento à infância** e às famílias, fora do contexto doméstico, verificaram-se entre os finais do século XIX e 1910, com a implantação da República. Sarmento e Marques (2006) destacam este acontecimento histórico como o marco para a "valorização da educação das crianças fora do espaço doméstico" (p.67). Esta valorização contribuiu para o surgimento de novos conceitos como o de participação, e marcou o início das primeiras medidas legislativas no que diz respeito ao estreitamento da relação dos diferentes espaços educativos. Constata-se que as evoluções no ramo da educação foram acompanhando a evolução da política em vigor, nos diversos períodos, e foram resultado das reflexões realizadas às transformações e necessidades da sociedade.

Embora este período tenha sido o berço de novas preocupações sociais, até 1966, os centros de educação até à 2ª infância, "preocupavam-se essencialmente com os cuidados e com as necessidades mais básicas das crianças" (Sarmento & Marques, 2006, p.69), sem ainda focar objetivos pedagógicos na relação com as crianças e com as famílias. Porém, com **transformações sociais**, como as mulheres a assumirem cada vez mais papéis públicos e com a assinatura de documentos oficiais, como a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, que

veio favorecer uma nova imagem da criança como ser ativo e protagonista na sua aprendizagem, enfatizaram o debate sobre a criação da educação pré-escolar, cujo debate teria implícita a ideia de uma promoção da educação da criança, em **cooperação com as famílias**, sendo que Silva (2010) caracteriza esta cooperação como uma "aliança natural" (p. 445).

Começa assim a emergir a reflexão sobre a **necessidade** de envolver as famílias, no processo de desenvolvimento da criança, fora do espaço familiar, acompanhada de novas legislações, como a Leis de Base do Sistema Educativo, em 1986, e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em 1997, que vieram transformar a relação dos jardins-de-infância com as famílias, passando de uma relação de complementaridade e de substituição para uma relação de articulação mútua e em parceria (Sarmento & Marques, 2006). A Lei nº46/86, de 14 de Outubro, de acordo com Gonçalves (2015) iniciou um conjunto de direitos e afirmou a necessidade de "criar estruturas e processos participativos nas escolas para todos os intervenientes, incluindo as famílias" (p.5).

De acordo com a perspetiva de Homem (2002), torna-se complexa a ação educativa dos diversos intervenientes- entre os quais o JI- sem considerar o papel e a importância das famílias. **A família** constitui-se como o primeiro suporte de desenvolvimento e de crescimento, a "primeira instância educativa do indivíduo" (Homem, 2002, p.36). É o primeiro espaço que a criança observa e compreende valores, atitudes e papéis, de forma espontânea. Considera-se ser um lugar privilegiado para a transmissão de conhecimentos, de costumes, de tradições da cultura onde está inserida, sendo que, Matos (2003) afirma que há características transversais às diferentes épocas histórias, nomeadamente "autonomia, capacidades, projetos e saberes" (p.2). Tendo em consideração a riqueza que o ambiente familiar pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças, torna-se fundamental que o JI e a Família, duas das três "esferas de influência" (Zenhas, 2016) para além da comunidade, trabalhem e estabeleçam uma relação/ intervenção coordenada, conjugando esforços para que os objetivos sejam mais eficazmente atingidos.

Uma vez considerada a relevância da articulação da ação educativa com as famílias, considera-se também referir o papel/ características do JI, enquanto Instituição de Educação, uma vez que "embora estas duas organizações vejam as crianças com olhos diferentes e lhes atribuírem papéis diferentes, querem o mesmo para elas: desenvolvimento integral bem-sucedido" (Zenhas, 2016, p.1).

O JI faz parte da vida da criança da qual lhe compete transmitir e valorizar competências, identificar fragilidades e potencialidades, transmitir informações e conhecimentos também à comunidade educativa, inclusive, famílias, respeitando tempos, espaços e interesses. Considera-se que pretende proporcionar um ambiente de qualidade a todos os níveis e para todas as crianças, promovendo a cidadania e respeitando os direitos éticos de todos aqueles que participam na relação. A escola, ou mais especificamente, os sistemas pré-escolares, são espaços privilegiados para a ligação JI-família porque "podem responder com mais maleabilidade às necessidades locais e ao desejo de participação dos pais" (Homem, 2002, p.42).

Podemos assim considerar consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre o JI e a família, sob consequência de não se cumprirem os objetivos esperados da função educativa de ambos os contextos (Sousa & Sarmento, 2009/2010), e não se sentirem os benefícios desta relação que não se limitam apenas às crianças, mas também à família e ao JI. A literatura aponta recorrentemente o envolvimento dos pais com o JI associado a múltiplos benefícios.

No que diz respeito aos **benefícios para as crianças**, estes são notórios quando nos referimos ao melhoramento do seu desenvolvimento e ao aumento da sua motivação e satisfação em frequentar o espaço educativo da escola (Zenhas, 2016). As crianças sentem o espaço, que frequentam grande parte do seu dia, valorizado e de interesse para os seus cuidadores, revelando maior satisfação no relacionamento com os outros e maior predisposição para novas aprendizagens (Sousa & Sarmento, 2009/2010), sendo que "quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças" (Canário, 2008, p.116). O desenvolvimento integral das crianças está positivamente relacionado com a forma como o JI e a família encaram e desenvolvem essa missão comum, sendo que as funções de acompanhamento das crianças no JI, a par com a interação com as famílias, "poderá facilitar uma maior perceção da criança como ser humano em desenvolvimento integral- cognitivo, social e emocional" (Sarmento & Marques, 2006,p.77).

No que se refere aos **benefícios para as famílias**, emergem diversos autores como Canário (2008), Zenhas (2016) e Sousa e Sarmento (2009/2010) que concorrem para o mesmo pensamento: as famílias sentem-se socialmente valorizadas. Esta valorização contribui para um sentimento de apoio, eleva a motivação e a autoestima dos prestadores de cuidados, uma vez que ao "alargarem as redes sociais que proporcionam o acesso a mais informação" (Sousa e Sarmento 2009/2010, p. 149), desenvolvem atitudes e expectativas mais favoráveis,

percecionando as crianças de uma forma mais positiva, tornando-se assim " educadores mais confiantes e eficazes" (Zenhas, 2016, p.2).

Relativamente às **vantagens para o JI**, de uma relação próximas com os intervenientes educativos do espaço familiar da criança, estas vão ao encontro da valorização social do JI, uma vez que as famílias começam a percecionar de forma diferente os papéis do JI, e os/as educadores/as, perante atitudes positivas e de reconhecimento das famílias porque lhes fornecem mais e melhor informação sobre as criança (Sousa & Sarmento 2009/2010, p.149), "reportam uma maior satisfação profissional" (Canário, 2008, p. 116) e por outro lado, facilita aos educadores um melhor conhecimento das características e das necessidades das crianças e das famílias favorecendo " uma melhor adaptação a estes e uma aproximação da cultura do JI à da comunidade" (Zenhas, 2016, p. 1-2).

Embora a **relação com a comunidade** não seja o foco do presente documento, considera-se que esta também contribui para um estreitamento da relação JI-Família, sendo que, os meios populares e envolventes podem ver a relação com o JI "tornar-se num dos símbolos da identidade local" (Canário, 2008, p. 117).

Conclui-se assim, que, a construção e a concretização de uma relação de parceria entre o JI, as famílias e também comunidade, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes, e o JI "ao descentralizar-se e aproximar-se dos outros atores, melhora os padrões de qualidade educativa" (Sousa e Sarmento 2009/2010, p.149). Porém, na base desta relação, também poderão existir desvantagens que segundo Canário (2008), estas "ficam geralmente na penumbra, quando não se presume mesmo a sua inexistência" (p.118). No entanto, o autor aponta para uma exceção, nomeadamente, os receios/ inseguranças das equipas educativas ao enfrentar-se com a participação das famílias, referindo que não estão preparadas para tal.

Vários autores, Gonçalves (2014), Canário (2008), Zenhas (2016) e Matos (2012) têm sublinhado que o aprofundamento da relação JI-Família implica uma cultura/ postura de **participação**, conceito que surgiu no seguimento da valorização da educação das crianças, nos primeiros quarteis do século XX.

A Escola, enquanto organização que deve procurar práticas que vão ao encontro de um modelo mais aberto que aceite novos desafios sociais, como por exemplo, transformações a nível da estrutura familiar, da sociedade, dos empregos, compete-lhe incentivar e promover esse **envolvimento**, estabelecendo canais diversificados, uma comunicação frequente que

proporcione confiança mútua e, também através de estratégias adequadas e significativas para as famílias. Isto é, chamá-las ao JI, no sentido do desenvolvimento de relações positivas entre estas duas instituições às quais cabe a partilha de responsabilidades na educação e formação das crianças e jovens.

Em torno desta temática existem **conceitos** como participação e envolvimento, sendo que os autores, anteriormente mencionados, apontam para uma distinção entre eles. Deste modo, com o objetivo de sintetizar o que caracterizam os conceitos, considerou-se pertinente elaborar a tabela 1, para facilitar a análise dos modos de atuação das famílias, sendo que Canário (2008) aponta para "dupla díade" (p.119).

Tabela 1.
Definição de Envolvimento e Participação parental.

ATUAÇÃO DAS FAMÍLIAS				
	Envolvimento Parental		**Participação Parental**	
Tipo/modo de atuação	Individual/ dedicado		Coletiva/alargada	
Local/ Momento	Casa	Escola	Formal	Informal
Exemplo (s)	Pesquisas, pinturas, leitura de histórias	Reuniões individuais ou de pais	Associações de Pais	Atividades na sala e do PAA
Direcionalidade dos interesses	Defende interesses particulares sobre o educando ou sobre um grupo restrito		Defende interesse gerais dos pais e das crianças	

Nota: Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 1, podemos ver como cada modo de relacionamento se subdivide em novas formas. Com um conjunto tão alargado de atividades/iniciativas parentais que promovem a parceria JI-família é importante clarificá-las para cumprir com o objetivo da construção e da análise da tabela 1.

De acordo com Gonçalves (2014), as famílias podem agir segundo dois modos: modo individual e atuação coletiva. Segundo a autora, o que distingue estes dois modos são os interesses/motivos que levam as famílias a agir. Por um lado, quando estas se dedicam aos seus próprios educandos ou " à defesa dos interesses diretos" (Canário, 2008, p.120), designa-se de envolvimento parental. Por outro, quando as famílias agem em prol da escola, isto é, "defenderem o conjunto de pais ou de crianças" (p.120), designa-se de participação parental. Canário (2008) afirma que dos dois modos de atuação, "são bastantes mais os pais que se

envolvem individualmente na relação do que os que se incluem no conceito de dimensão de atuação coletiva" (p.120).

No que diz respeito ao modo de atuação "individual" (envolvimento parental), este pode ser dividido em duas vertentes: a da "*casa*" e da "*escola*". Como formas de envolvimento na vertente "casa", as famílias podem ajudar os educandos a realizar pesquisas sobre um determinado projeto a desenvolver na sala, podem realizar trabalhos solicitados em conjunto (desenhos, pinturas, colagens, recolha de materiais) (Gonçalves, 2014), com o objetivo de acompanhar as motivações das crianças e dar suporte ao trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as. Na vertente "escola", são comuns as reuniões de pais, a definição de atendimentos individuais, o contacto telefónico ou as comunicações informais, sendo que Gonçalves (2014) defende que estes meios asseguram um processo de comunicação regular entre educadores/as e famílias.

No modo de atuação "coletiva" (participação parental) pode-se distinguir os espaços, isto é, atuação coletiva "*formal*" e "*informal*". No que se refere à participação parental informal, as famílias podem ser convidadas a participar em eventos do JI, como voluntários na dinamização de eventos (Canário, 2008). Considera-se que embora este tipo de participação seja mais frequente, deve-se ao fato da Instituição procurar articular horários e gerir as dinâmicas internas de modo a que seja possível estender os horários para as famílias poderem estar presentes. Considera-se participação formal, as intervenções das famílias ao nível da organização de associações de pais ou as assembleias de órgãos representativos dos EE (Canário, 2008). Considera-se que é um tipo de participação que envolve mais disponibilidade e tomada de decisões nos diversos assuntos respeitantes ao JI.

Em suma, Zenhas (2016) organiza os diferentes modos de atuação entre o JI e as famílias, da seguinte forma: "funções parentais; comunicação; voluntariado; aprendizagem em casa; e tomada de decisões" (p.5).

Constituindo-se a educação Pré-Escolar como complementar da ação educativa da família, será importante que assegure uma articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, com o objetivo de determinar as respostas/estratégias mais adequadas, respeitando o contexto social da criança e das famílias. Desta forma, o encontro de **estratégias** assume-se como uma prioridade na qualidade da relação JI-Família, visto que não podemos "cuidar, educar e ensinar crianças, se não comunicarmos eficazmente com as suas primeiras figuras de referência" (Matos, 2012, p.47). Canário (2012) e Sousa e Sarmento (2009/2010) apontam para

algumas que se têm revelado mais promissoras do que outras, nomeadamente: *(i)* A definição de um espaço/sala de convívio dentro da Instituição que possa ser frequentado por todos os intervenientes educativos, incluindo as famílias, Canário (2012); *(ii)* Ações de sensibilização e formação para as famílias e para as equipas educativas, Sousa e Sarmento (2009/2010); *(iii)* Procurar estabelecer relações mais informais, evitando recorrer excessivamente a uma linguagem mais especifica e técnica, provocando falhas de comunicação, Canário (2012); *(iv)* Reuniões temáticas de pais e usar regularmente a comunicação escrita, uma vez que a comunicação deve ser uma constante, Sousa e Sarmento (2009/2010); *(v)* Descentrar o JI, como o local escolhido maioritariamente para o desenvolvimento e/ou apresentação de atividades. Por exemplo, recorrer aos espaços disponíveis da comunidade envolvente para realizar atividades em conjunto, no exterior, em lugares significativos, Canário (2012); (*vi*) Incluir nos diversos documentos orientadores das salas do pré-escolar e das Instituições, maior participação das crianças, ou seja, atividades realizadas pelas próprias. Por exemplo: feira do livro, a partir de folhas reciclados e histórias criadas pelas crianças; espetáculos preparados por si, Canário (2012).

Em conclusão, o JI, enquanto unidade estruturalmente mais forte da relação, tem mais condições e maior facilidade em assumir a iniciativa de "romper" com ideias e conceitos tradicionais e assumir uma atitude dinâmica, ativa na relação (Canário, 2008). Por outras palavras, dentro dos meios e das práticas que cada Instituição possui, sendo eles diversos e variam de acordo com as características da organização educativa, parece indispensável um debate interno entre os diferentes intervenientes educativos para definir os meios e as estratégias mais adequados, de acordo com as especificidades dos ambientes. Canário (2008) propõe uma "liderança democrática" quanto ao estilo, que se preocupe em "envolver toda a comunidade educativa e não apenas em impor-lhe as suas ideias "iluminadas" " (p.127).

3.3. Roteiro metodológico

Face aos objetivos definidos, desencadeou-se a realização de uma investigação no contexto onde decorreu a PPS II. O contacto com a realidade permite perceber a relação estabelecida entre a Instituição e as Famílias. Para evidenciar esta relação, optou-se pela metodologia de **estudo de caso**. Como refere Yin (2005) um estudo de caso (…) investiga "um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real" (p.32). Também Bogdan e

Biklen (1994) consideram que o estudo de caso consiste numa observação precisa de um contexto, de um conjunto de pessoas, de um acontecimento.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que esta metodologia de investigação apresenta **vantagens** na sua utilização, como o facto de o estudo de caso se apresentar como o método ideal para caracterizar e aprender acerca de um contexto e particular; outra vantagem igualmente importante defendida pelos autores, é o facto de o investigador poder, a qualquer momento da investigação, alterar os métodos de recolha de dados e estruturar novas questões de investigação.

Na literatura existem diferentes classificações sobre os **tipos de estudo de caso**, diferenciados pelo tipo de interesse do investigador. Para Stake (1999) o estudo de caso pode ser intrínseco, instrumental ou coletivo. De uma forma sucinta, *o intrínseco*, refere-se a quando o pesquisador tem um interesse intrínseco próprio por um caso particular*; instrumental* é quando o interesse do investigador é uma questão que o estudo de caso vai ajudar a resolver; *coletivo* aplica-se aos investigadores que se concentram em vários casos e não apenas num só. Considerando estes três tipos de estudo de caso, apresentados por Stake (1999), o estudo de caso desenvolvido insere-se no tipo *intrínseco*, uma vez que existindo uma grande diversidade de relações no contexto, entre agentes educativos, o investigador, procura centrar-se numa relação de qualidade observada, nomeadamente entre o JI e a Família. Tomando por referência Yin (2005) poderá ainda ser classificado como estudo de caso único explanatório. De acordo com o autor, os estudos explanatórios procuram recolher dados para melhor explicar um fenómeno e todas as relações que dele advêm.

Quanto à **natureza do estudo** de caso, esta assenta numa abordagem qualitativa. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2005), cinco **características**: a recolha de dados ser realizada no ambiente natural (Yin, 2005) e, deste modo, as descobertas e as inferências são referentes à realidade vivenciada na PPS II; o investigador é o principal impulsionador e o responsável pela definição de instrumentos e pela recolha de dados, partindo de uma observação naturalista (Bogdan & Biklen, 1994); os dados recolhidos provenientes dos instrumentos são de caracter descritivo e subjetivo (Bogdan & Biklen, 1994) que permitirão compreender o modo de pensar dos participantes na investigação; o investigador interessa-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados (Yin, 2005); o investigador preocupa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Na mesma linha de pensamento, os autores anteriormente referidos defendem que para desenvolver uma investigação torna-se necessário que se equacionem as formas eficientes para recolher os dados para a investigação e que se definam **as técnicas de recolha de dados** que se pretendem utilizar durante todo o processo da investigação. Mais acrescentam que a investigação qualitativa, por se basear essencialmente no trabalho de campo e por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Deste modo, e não obstante a presente investigação se situar no paradigma qualitativo ou interpretativo, recorreu-se quer na fase de recolha, quer na fase de análise de dados a diferentes técnicas (qualitativas e quantitativas).

3.3.1. Técnicas de recolhas de dados

Primeiramente recorreu-se **à observação direta**, caracterizada por ser a mais utilizada a longo da PPS II, possibilitando um contacto direto com a realidade e um maior entendimento do que ocorre nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008). Assumi, assim, uma posição de observadora participante, o que me permitiu "cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das relações entre atores." (Tomás, 2011, p.148). Os instrumentos utilizados nesta técnica foram as notas de campo, relatadas no diário de bordo, sendo que, segundo Máximo-Esteves (2008), incluem registos detalhados e descritivos acerca do que ocorre no contexto, considerando o diário de bordo um instrumento indispensável. Caso não seja possível realizar os registos no imediato, deve recorrer-se também a instrumentos como as fotografias e filmagens, tal como tem ocorrido.

Seguidamente, **consulta documental**, sendo uma técnica que permite obter um conhecimento mais aprofundado sobre as diretrizes e os princípios orientadores da Instituição. Desta forma consultaram-se documentos normativos da Instituição, como o regulamento interno e linhas gerais do projeto educativo, consultado no *site* da Instituição, que por motivos de confidencialidade e de proteção dos dados, não será revelado. Embora o Projeto Educativo da Instituição não tivesse sido disponibilizado, a Diretora Pedagógica, disponibilizou-se para responder a quaisquer questões sobre o mesmo.

Outra técnica utilizada, decorrente das relações e das interações, diz respeito às **conversas informais**. Os diálogos estabelecidos com os diferentes intervenientes na

investigação, nomeadamente com as educadoras do pré-escolar e as famílias tiveram em vista a partilha de opiniões e experiências, tentando obter dados que complementassem os dados recolhidos a partir do conjunto de técnicas definidas e utilizadas (Máximo-Esteves, 2008).

Realizaram-se ainda **inquéritos por questionário** (Carmo & Ferreira, 2008). O inquérito é uma técnica que coloca questões diretamente a um interveniente, recorrendo a um dos seguintes instrumentos: entrevistas, questionários ou testes (Sousa, 2005), sendo, neste caso, utilizado o questionário. Partiu-se da construção de um inquérito, composto por questões de tipo aberto e fechado. Houve a preocupação de intercalar os dois tipos de perguntas com o objetivo de (i) tornar o preenchimento acessível e prático; (ii) obter uma maior diversidade de respostas. Este é uma forma de recolher dados e utilizada para conhecer a opinião e ponto de vista dos inquiridos. (Carmo & Ferreira, 2008).

Considera-se importante referir que no início do estudo, uma das técnicas definida para a recolha de dados foi o inquérito por entrevista aos adultos da amostra selecionada para o estudo. Porém, devido a constrangimentos, relativos ao tempo disponível para a sua concretização, houve a necessidade de adaptar o método às condições do contexto, optando assim por um inquérito por questionário. Deste modo, realizou-se um guião de inquérito por questionário realizado à educadora cooperante (cf. Anexo G) e às duas educadoras do JI (cf. Anexo H e I), à Diretora Pedagógica (cf. Anexo J e K), assim como a todas as famílias das 3 salas do JI (cf. Anexo L). Considerou-se que seria interessante realizar entrevistas às famílias, mas verificou-se inviável no pouco tempo que dispunha para realizar a investigação. Assim, apesar das limitações da técnica de questionário, optou-se pela mesma, considerando que era a opção que permitiria em tempo útil auscultar o grupo de famílias do JI.

Atente-se que houve uma preocupação por envolver a Direção e as Educadoras do JI no processo de aprovação dos questionários, com o objetivo de acolher sugestões e obter uma versão final. Relativamente ao processo de distribuição sugeri colocar uma informação à entrada de cada sala e entregar pessoalmente. Uma vez que não seria possível distribuir, e posteriormente recolher, em simultâneo, às famílias das três salas, as duas colegas de estágio disponibilizaram-se para entregar e recolher os questionários relativos às suas salas.

3.3.2. Técnicas de análise de dados

A análise de conteúdo trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos muito utilizado em estudos qualitativos, mais concretamente na investigação empírica, que nas

palavras de Krippendorf (citado por Vala, 1986) se define como "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto" (p.103), que é no fundo através destas inferências que podemos passar da simples descrição à interpretação. Como tal, é através desta técnica que se pretende analisar o material recolhido através dos inquéritos por questionários às famílias, às educadoras e à diretora pedagógica, e classificá-los segundo categorias que ajudam a mais tarde compreender aquilo que está "por trás" do discurso dos inquiridos (Silva & Fossá, 2013).

Como defende Vala (1986), a finalidade da análise de conteúdo é sobretudo a realização de inferências, baseadas numa "lógica explicitada" acerca das mensagens que foram recolhidas e organizadas previamente. Para isso, "o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições" (p.104).

Ao procedermos à análise de conteúdo dos inquéritos por questionário (educadoras e famílias), designadamente, das respostas dadas às questões abertas, e aos registos de observação (RO) da estagiária, respeitaram-se algumas etapas características desta técnica, em que a primeira de todas foi organizar os dados através da construção de matrizes de análise, no que diz respeito a:

- Dados qualitativos dos inquéritos às educadoras (cf. Anexo M);
- Dados qualitativos dos inquéritos às famílias (cf. Anexo N), na qual constam as categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e o número de sujeitos;
- Registos de campo (cf. Anexo O);

Relativamente aos dados qualitativos, procedeu-se à **categorização** dos mesmos**,** para se conseguir proceder às matrizes que se apresentam em anexo (M, N, O). O processo de categorização consiste em reduzir a complexidade das informações recolhidas, atribuindo-lhe um sentido (Vala, 1986).

No que diz respeito aos dados quantitativos, das respostas dadas às questões fechadas, foram sujeitos a tratamento estatístico, nomeadamente, a uma distribuição de frequências, representados em gráficos de barras e circulares (cf. Anexo P).

Com base em todo este processo acima descrito, foi possível analisar os dados qualitativos e quantitativos e proceder à sua discussão. Como perspetiva Bogdan e Biklen (1994) "o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros" (p.205).

3.4. Amostra do estudo

Constituem-se como protagonistas deste estudo 41 famílias de três salas do jardim-de-infância, três educadoras de infância e a diretora pedagógica. Estes participantes foram escolhidos tendo como único critério, a sua própria vontade e empenho em participar neste estudo, com o objetivo de colaborar para uma melhor compreensão da relação do JI com as famílias. Uma vez que a PPS II se realizou numa sala de jardim-de-infância, considerou-se pertinente alargar o estudo para todas as famílias das crianças a frequentar o pré-escolar, de modo, a obter uma variedade de dados mais ilustrativos da realidade.

Com a finalidade de obter uma visão da mesma relação, a nível micro, portanto, das salas de atividade, disponibilizaram para participar três educadoras de infância do JI, com o objetivo de compreender as suas conceções sobre esta relação, que estratégias a nível da sala são criadas, e como é que diariamente é estabelecida uma relação de qualidade e de participação com as famílias.

Outro elemento essencial da amostra é a Diretora Pedagógica da Instituição. Ao envolver um elemento da Direção no estudo, pretende-se obter uma visão a nível macro da Instituição, sobre como é estabelecida a relação com as famílias, se esta relação perspetivada é concretizada e se corresponde com a efetiva participação das famílias.

Todos os contatos com os vários participantes foram sempre feitos pessoal e individualmente. Informou-se sobre os contextos em que o presente estudo era realizado e a todos se garantiu que os dados através dos inquéritos seriam guardados de modo confidencial, em todas as situações, inclusive na análise do resultado do estudo, não se identificariam nomes.

3.5. Roteiro ético

Tal como para a restante prática, foram levadas em consideração as questões éticas e deontológicas que devem ser cumpridas em investigação com crianças, bem como na prática

enquanto educadora de infância. Consideram-se os pressupostos defendidos pela APEI (2011) e por Tomás (2011), originando princípios específicos da minha prática, que apresento de seguida:

Primeiramente definiu-se, como princípio fundamental, garantir o bem-estar do grupo, os seus interesses, os benefícios da investigação bem como o seu impacto para as crianças. É importante que, em caso algum, os objetivos e impacto da investigação se sobreponha ao bem-estar e benefícios para as crianças.

O segundo princípio respeita o sigilo que deve orientar a ação de um/a profissional de educação, nomeadamente com a salvaguarda da privacidade e confidencialidade. Este princípio foi respeitado, sendo codificados e/ou omitidos os nomes das crianças e da instituição educativa onde decorreu a prática e, consequentemente, a investigação.

Por fim, considerou-se o respeito por cada criança e pelas suas capacidades. Admitindo que as crianças são capazes de compreender e desenvolver o seu próprio conhecimento, sendo aprendizes competentes, pretendeu-se informar as crianças, explicitando o que era desenvolvido e considerando a sua opinião, nomeadamente, nas questões sobre a relação de envolvimento e/ou participação das famílias no JI.

3.6. Apresentação e discussão de dados

A apresentação e discussão dos dados são a última fase do processo geral de análise de dados, onde se procura reconstruir os dados analisados como um todo estruturado e significativo, explicitando os produtos da investigação e a interpretação que se fez dos mesmos, tendo em conta os objetivos de investigação. Deste modo, a interpretação dos dados foi realizada com base nos dados obtidos através das diversas fontes- notas de campo, inquéritos por questionários às famílias, às educadoras do JI e à Diretora Pedagógica.

Assim, apresentam-se os dados relativos aos encarregados de educação (cf. Anexo P) que participaram no preenchimento do questionário, para conhecer as características gerais da amostra selecionada para o estudo. Posteriormente apresentar-se-á os dados relativos à participação dos EE no JI.

3.6.1. Caracterização das famílias inquiridas

No inquérito às famílias (cf. Anexo L) foram solicitados dados relativos ao sexo, à faixa etária, às habilitações literárias, ao grupo profissional do encarregado de educação e ao grau de

parentesco em relação ao educando. Dos 66 questionários distribuídos foram recolhidos no total 41.

Relativamente ao sexo e à idade, mais de metade dos inquiridos são do sexo feminino (76%), sendo que o grau de parentesco em relação ao educando também é predominante o sexo feminino, com um total de 32 mães, representando 78%. Quanto à faixa etária pode-se afirmar que as famílias inquiridas situam-se entre os 36 e os 48 anos de idade (68%), não tendo registado nenhum valor inferior a 25 anos nem superior a 55 anos. No que diz respeito às habilitações literárias, de acordo com o gráfico 1, 72% dos encarregados de educação (EE) possuem qualificações de nível superior (bacharelato 2%; 34% licenciatura; 29% mestrado; 7% doutoramento).

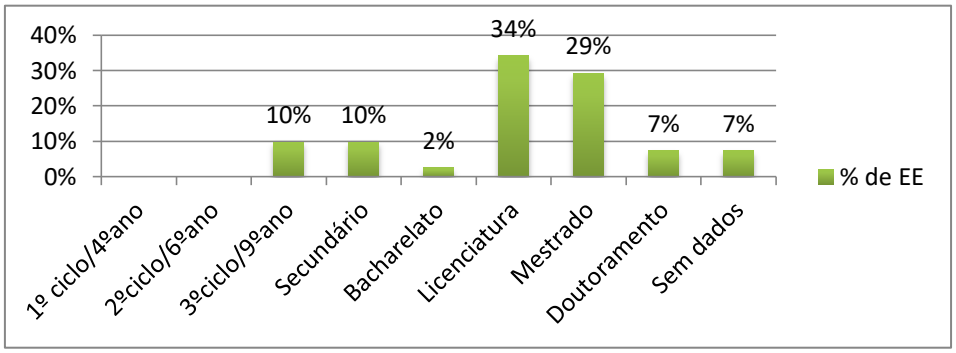


Gráfico 1. Habilitações literárias das famílias envolvidas no estudo. Elaboração própria.

Importa referir que apenas 20% (8 inquiridos) não possuem estudos superiores, no entanto, não se verificam habitações inferiores ao 9ºano de escolaridade. Pode-se afirmar que a % de qualificações superiores relaciona-se com os dois grupos profissionais que maiores resultados obtiveram (gráfico 2), nomeadamente, grupos de nível intermédio (22%) e de atividades intelectuais (34%). Entende-se que das cinco questões colocadas a fim de caracterizar este grupo de famílias, a matéria que registou maior taxa de sem dados foi a identificação do grupo profissional, correspondendo a 17%.

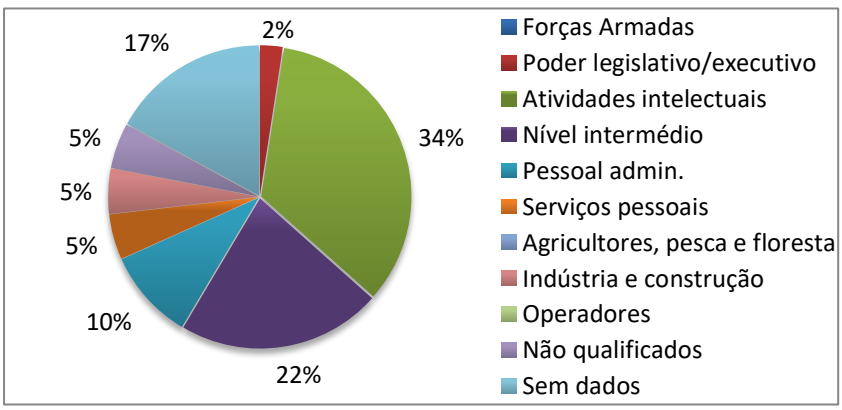


Gráfico 2. *Grupos profissionais das famílias inquiridas. Elaboração própria.*

3.6.2. A participação do/a EE no JI

Neste estudo foram utilizados dados obtidos a partir dos diversos instrumentos que permitirão cumprir com os objetivos para o estudo e responder às questões orientadoras do mesmo, sendo eles: inquérito às educadoras do JI (cf. Anexo G, H e I); inquérito à Diretora Pedagógica (cf. Anexo J e K); inquéritos aos EE (cf. Anexo L). Com base nos dados recolhidos, foram elaboradas grelhas de análise/quadros de categorização dos inquéritos às educadoras (cf. Anexo M), aos EE (cf. Anexo N) e aos registos de campo realizados no decorrer da PPS II (cf. Anexo O).

De acordo com a perspetiva de Homem (2002), torna-se complexa a ação educativa dos diversos intervenientes- entre os quais o JI- sem considerar o papel e a importância das famílias. A família constitui-se como o primeiro suporte de desenvolvimento e de crescimento, a "primeira instância educativa do indivíduo" (Homem, 2002, p.36). Deste modo, questionaram-se as famílias sobre *"Como caracteriza a relação que tem com o JI?"*. De acordo com o *gráfico 3*, 98% dos EE apresentam uma perspetiva positiva da relação JI-família, já que 59% classificam-na como "Adequada" e 39% como "Muito adequada".

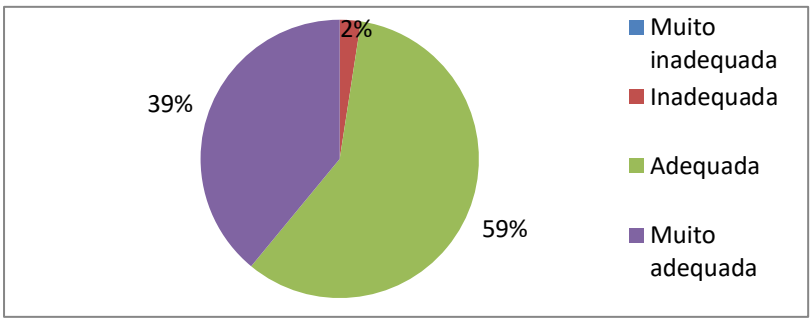


Gráfico 3. *Caracterização da relação JI -Família, pelas famílias. Elaboração própria.*

Importa referir que para além dos resultados obtidos no gráfico 3, à questão de resposta fechada, houve a necessidade de solicitar uma justificação sobre as classificações atribuídas pelos/as EE, com o objetivo de obter um conhecimento mais aprofundado sobre as características da relação JI-Família (cf. Tabela 2).

Tabela 2.
Categoria "Caracterização da relação JI-Família".

Categoria: Caracterização da Relação JI-Família			
Subcategorias	**Indicadores**	**Freq.**	**Nº de sujeitos**
Relação de gestão entre a vontade e a disponibilidade laboral.	Interesse numa participação mais frequente.	4	4
Gestão facilitadora de uma	O ambiente espelha o espaço familiar.	4	4

integração/adaptação das crianças e das famílias.	Disponibilidade e recetividade no atendimento às famílias.		
	Complementa a ação educativa familiar.	2	2
Qualidade da relação e do atendimento às famílias.	Existência de uma comunicação efetiva.	13	13

Nota: Elaboração própria.

Com base na tabela 2, os dados apontam para uma relação de gestão entre a vontade e a disponibilidade laboral. Ou seja, embora as famílias estejam atentas às atividades decorrentes no JI e na sala, e ao dia-a-dia das crianças, gostariam de estar mais presentes, como se pode verificar através dos inquiridos: "*Gostaria de estar mais envolvida, mas os horários de trabalho não o permitem*", Q26; *"Poderia participar mais, contudo atendendo à disponibilidade tento uma participação adequada mas poderia ser mais ativa",* Q31. Encontra-se aqui uma vontade das famílias estarem presente no espaço da criança e que essa impossibilidade se traduz num sentimento negativo face à vontade e ao interesse que as famílias revelam

Outros dados apontam também para a gestão facilitadora de uma integração/adaptação das crianças e das famílias, focada nas seguintes unidades de registo: "*A escola mostra-se muito acolhedora*", Q21; "*Gosto da flexibilidade da porta da escola*", Q30; "*Revejo-me nos ideais educacionais da instituição*", Q18.

De todas as características mencionadas na tabela 2, destaca-se a existência da qualidade da relação e do atendimento às famílias, referida por 13 sujeitos, no que diz respeito ao atendimento, à comunicação e à vontade de ambas as Instituições quererem estabelecer uma parceria, uma "aldeia" - *"Considero que existe boa articulação entre escola e família"* Q1; "*Boa relação com a equipa pedagógica*", Q15; "*Há interesse no que se passa na vida quer do meu educando, quer no contexto familiar, fora da escola*", Q17. É função do JI em parceria com as famílias/ encarregados de educação, atenuar as assimetrias sociais e as dificuldades que vão surgindo ao longo do processo educativo. De acordo com a Diretora Pedagógica, "na Instituição há uma forte tradição de ligação escola /família (…) nasce por mobilização direta de um grupo de pais" (cf. Anexo K).

Podemos assim considerar consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre o JI e a família, sob consequência de se não cumprirem os objectivos esperados da função educativa de ambos os contextos (Sousa & Sarmento, 2009/2010) e não se sentirem os benefícios/vantagens desta relação que não se limitam apenas às crianças, mas também à família e ao JI.

Deste modo, torna-se pertinente responder a outra das questões orientadoras do estudo, nomeadamente, ***"Que vantagens/desvantagens poderão estar associadas à participação/envolvimento das famílias, a nível da sala de JI e da Instituição?"***. Segundo a Diretora Pedagógica, para que exista vantagem nesta relação, a Instituição deve possuir uma identidade e um projeto pedagógico coerente e sustentado em princípios e valores, que "*permita integrar a colaboração dos pais e enriquecer a resposta educativa*" (cf. Anexo K). Efetivamente, as famílias identificam-se com a identidade e procuram o mesmo tipo de ralação que a Instituição pretender estabelecer, sendo verificável através da tabela 3, um conjunto diversificado de vantagens referidas pelas famílias.

Tabela 3.
Categoria" *Vantagens da Relação JI-Família.*

Categoria: Vantagens da Relação JI-Família			
Subcategoria	**Indicadores**	**Freq.**	**Nº sujeitos**
Facilitar o conhecimento da organização, das crianças e sua dinâmica	Adquirir conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.	7	7
	Compreender o processo de integração da criança na escola.	3	3
	Percecionar o trabalho desenvolvido pelas crianças na sala e na escola.	6	5
	Conhecer as crianças da sala.	2	1
	Percecionar o que se passa na Escola	2	2
Contribuir para um maior conhecimento da equipa pedagógica;	Permitir estar mais próximo do trabalho desenvolvido pela equipa da sala	5	5
	Compreender o método de trabalho da Instituição	2	1
Promover um maior reconhecimento/valorização da presença das famílias;	Conhecimento das famílias enquanto grupo	1	1
	Partilha de informações especificas sobre as crianças	1	1
Promover o bem-estar das crianças (benefícios para as crianças);	Valorização/interesse dos pais pelo espaço/ atividades das crianças	5	5
	Desenvolvimento da criança	6	5
Aproximar os ambientes educativos;	Estabelecimento de uma relação de segurança e confiança	4	4
	Continuidade da educação valorizada nos contextos familiares	3	3
	Comunicação mais frequente e regular	2	1
	Abertura para propostas/sugestões de intervenção na sala e a escola	3	2
Melhorar a relação família-criança;	Permite um maior conhecimento dos filhos	3	3
Facilitar o acesso a documentos	Consulta dos documentos orientadores da Instituição	1	1

Nota: Elaboração própria.

Destaca-se a subcategoria mais mencionada "*Facilitar o conhecimento da organização, das crianças e sua dinâmica"* referida por 18 sujeitos. São vantagens, na minha ótica, que refletem a preocupação dos pais sobre o percurso de desenvolvimento dos filhos. Esta preocupação/interesse pelo percurso educativo das crianças permite que as famílias se queiram aproximar e envolver no espaço e nas dinâmicas da Instituição. Por este motivo, "*Aproximar os ambientes educativos*" foi outra das vantagens mais referidas, por 10 sujeitos, sendo que esta aproximação "*transmite uma sensação de conforto e confiança nos pais*", Q30; *permite uma "maior articulação na informação/comunicação escola/família e vice-versa*", Q8; e possibilita "*fazer sugestões de melhoria e ajudar na construção de valores*", Q10.

O fato de o JI transmitir um ambiente semelhante ao espaço familiar, no que diz respeito à segurança e ao conforto, começa a ser sentida pelas famílias como um espaço alargado, de continuidade do ambiente familiar. Este sentimento de abertura, de familiaridade são aspetos procurados pelas famílias porque sendo um espaço de elevado interesse para as crianças, os seus educadores, inclusive pais, preocupam-se em partilhar reflexões e ideias para melhorar ou para manter a qualidade da intervenção dos diferentes colaboradores dentro da Instituição. Considera-se fundamental que os JI construam espaços de reflexão conjunta com as famílias, ouvindo preocupações e sugestões, com o objetivo de assegurar a educação que ambos os contextos pretendem transmitir.

No que diz respeito às vantagens apontadas pelas educadoras do JI, estas também vão ao encontro das conceções das famílias, uma vez que estas também apontam como principais vantagens o *conhecimento mais íntegro da criança, facilita e promove uma participação dinâmica e regular, transmissão de uma educação com mais qualidade* e permite *articular as necessidades das famílias aos horários disponíveis*, através, por exemplo, da flexibilidade na marcação de reuniões individuais (cf. Anexo M.)

Também se procurou compreender quais as possíveis desvantagens da Relação JI-Família, no entanto, revelaram-se quase inexistente. Pode-se afirmar que as famílias mencionadas no presente estudo, consideram que a relação JI-Família é sobretudo vantajosa, não referindo possíveis desvantagens. Porém, quando nos referimos a "obstáculos", todos os intervenientes que constituem a amostra do estudo referem que a falta de tempo devido aos horários laborais e à incompatibilidade com os horários escolares diminui a disponibilidade e a frequência das famílias no JI. As famílias apontam para que os grupos profissionais, a exigência dos mesmos, os horários extensos não criam espaços / não facilitam uma maior presença no JI.

Referidas as vantagens da relação JI-família, neste contexto, procurou-se compreender os fatores que facilitam a participação e/ou envolvimento das famílias no JI. O primeiro fator referido pelos EE é a existência de relações e interações coesas, harmoniosas, positivas e de confiança com a equipa do estabelecimento e das salas. Outro fator diz respeito ao conteúdo das comunicações. As famílias consideram fundamental a partilha de informações pertinentes e diversificadas sobre as atividades e experiências realizadas pelas crianças. Para além da importância da definição e da divulgação de meios de comunicação, os conteúdos transmitidos através dos mesmos, facilita a participação no sentido de permitir que as famílias estejam constantemente actualizadas e informadas sobre o trabalho desenvolvido no JI.

As famílias ao estarem informadas e contextualizadas de projetos, por exemplo, possuem liberdade para tomar iniciativas de participação e formarem opiniões sobre o trabalho do JI. Através do gráfico 4, verifica-se a importância que as famílias atribuem à sua participação no JI, sendo que 85% dos dados caracterizam a participação como "*muito importante*".

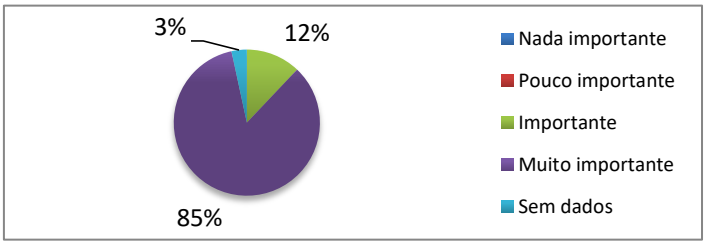


Gráfico 4. *Importância atribuída à participação das famílias no JI. Elaboração própria.*

.

Canário (2008), Zenhas (2016) e Sousa e Sarmento (2009/2010) concorrem para a mesma tese: as famílias sentem-se socialmente valorizadas aquando têm oportunidade para participarem. Esta valorização contribui para um sentimento de apoio, eleva a motivação e a auto-estima dos prestadores de cuidados, uma vez que ao "alargarem as redes sociais que proporcionam o acesso a mais informação" (Sousa e Sarmento 2009/2010, p. 149), desenvolvem atitudes e expectativas mais favoráveis, percepcionando as crianças de uma forma mais positiva, tornando-se assim " educadores mais confiantes e eficazes" (Zenhas, 2016, p.2).

Referidas vantagens da relação JI-Família, Zenhas (2016) também defende que esta relação proporciona efeitos positivos nas crianças. As crianças sentem o espaço que frequentam e permanecem, durante grande parte do seu dia, valorizado e de interesse para os seus cuidadores, revelando maior satisfação no relacionamento com os outros e maior predisposição para novas aprendizagens (Sousa & Sarmento, 2009/2010).

Deste modo, torna-se também pertinente averiguar ***"De que modos as crianças incentivam a presença das famílias na sala de pré-escolar?"***, revelando (a percepção da) importância atribuída ao JI pelas crianças, com base no gráfico 5.

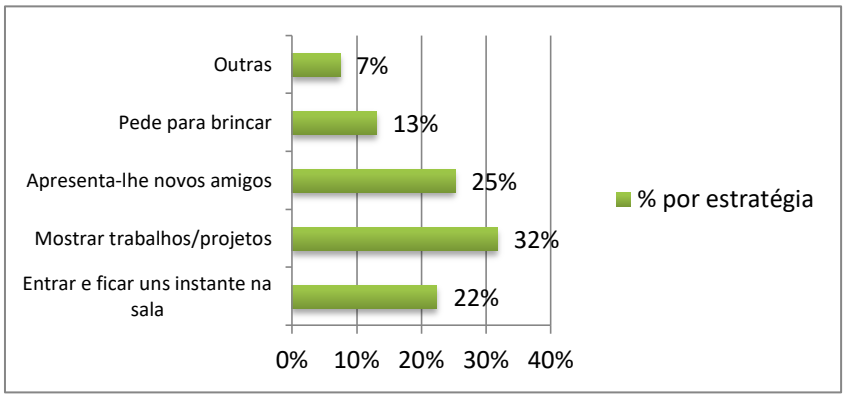


Gráfico 5. *Estratégias do/a educando/a para envolver o/a EE no JI. Elaboração própria.*

O gráfico apresenta uma distribuição equilibrada dos dados, revelando uma frequência da aplicação de todas as estratégias, pelas crianças, no contexto. Uma das estratégias " *entrar e ficar uns instantes na sala*" foi possível verificar no contexto da PPS II, através da nota de campo:

> "O pai permaneceu na sala entre 20 a 30 minutos, enquanto esperava que o filho interagisse um bocadinho com a irmã na sala." (Nota de campo 113 – A sala de atividades também é das famílias. (Sala de atividades, 15/11/2017)), (cf. Anexo O).

A aplicação desta estratégia deve-se ao fato da Instituição e das salas proporcionarem uma abertura a todos os elementos familiares das crianças. Desta forma, a abertura à presença da família alarga o leque de oportunidades que as crianças possuem para "chamar" as suas famílias a um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento e aprendizagens significativas. "*Mostrar trabalhos/projetos*" foi a estratégia mais mencionada, sendo que esta também foi observada na PPS II:

> "O DS [5 anos] chega à sala de manhã e pede ao pai para entrar. Conduz o pai pela mão até ao estendal de marionetas. (Nota de campo 148 – Observação do estendal das marionetas (Sala de atividades, 21/12/2017)), (cf. Anexo O).

Através dos dados referidos anteriormente, podemos inferir que as crianças valorizam a participação/envolvimento do/a EE no JI (gráfico 5) e que se sentem a si e ao seu espaço reconhecidos e valorizados. Canário (2008) defende que "quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças" (p.116).

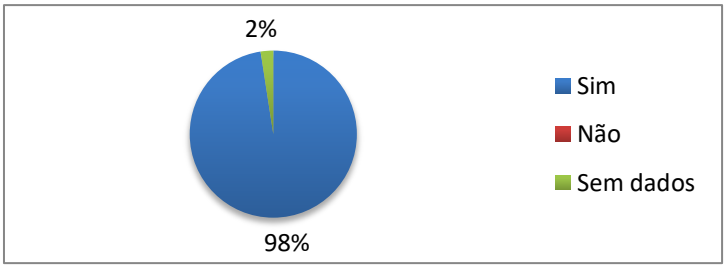


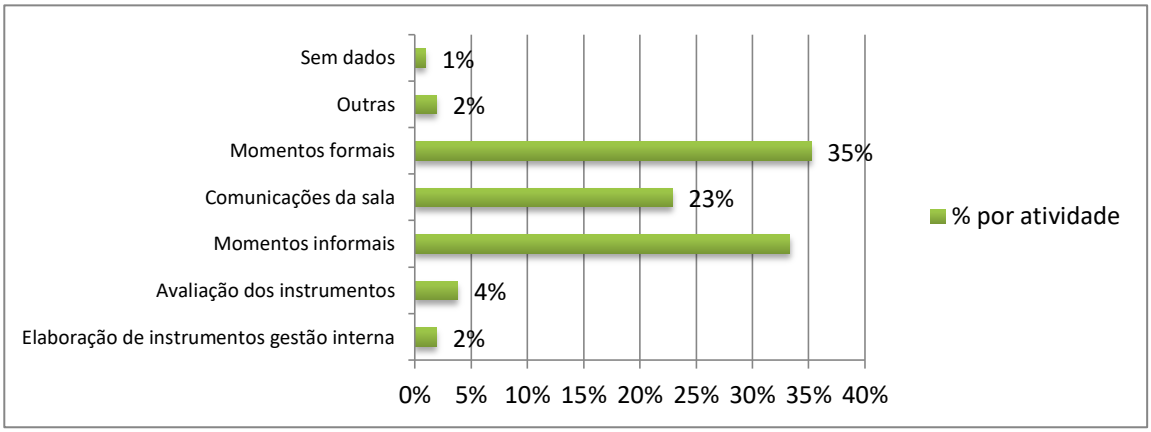
Gráfico 6. *(Percepção da) Importância atribuída ao JI pelas crianças. Elaboração própria.*

Na sequência da afirmação de Canário (2008), importa neste momento, compreender "***Através de que momentos/iniciativas se verifica a participação/envolvimento das famílias, no contexto vivenciado de jardim-de-infância,*** de modo a entender, efetivamente, o tipo atuação das famílias, isto é, se se caracteriza como envolvimento e/ou participação parental, de acordo com os conceitos definidos no enquadramento teórico.

Gráfico 7.
Atividades participadas pelo/a EE no JI.

Nota: Elaboração própria.

O gráfico 7 demonstra que os momentos em que mais os/as EE participam são em circunstâncias formais (35%), logo a seguir, momentos informais (33%) e também através de comunicações da sala (23%). De acordo com Gonçalves (2014) as famílias podem agir segundo



dois modos: modo individual/envolvimento parental e modo coletivo/participação parental.

Os dados com maior % incidem sobre os momentos formais, que de acordo com a construção das opções à questão de resposta fechada, significa, *reuniões de pais/atendimentos*, traduzindo-se, segundo a autora, numa atuação individual, definida como envolvimento parental. Quanto aos momentos informais, *festas e dinâmicas*, e às comunicações da sala, *atividades e projetos de sala*, estas traduzem-se, segundo a mesma autora, numa participação parental a nível informal, considerado pela autora, o tipo de participação mais frequente.

Concluindo, na Instituição vivenciada existe envolvimento e participação. Porém é mais evidente o envolvimento parental na vertente "escola" (exemplo: reuniões), e a participação

parental a nível informal (exemplo: dinâmicas e festas). Gonçalves (2014) defende que estes meios asseguram um processo de comunicação regular entre educadores/as e famílias.

Relativamente às formas de participação menos evidenciadas no gráfico, nomeadamente na elaboração de instrumentos de gestão interna (2%), embora a Diretora Pedagógica afirme que " as famílias participam na construção de documentos de gestão interna sobretudo através de sugestões" (cf. Anexo K), não são mencionados quais os documentos a que se refere. Em relação ainda à avaliação, segundo a educadora E2, "*em todos os eventos é entregue aos pais, um documento de avaliação da atividade"*. Mais acrescenta a diretora pedagógica que "avaliam o projeto curricular de sala e todos os serviços prestados pela Instituição através de um questionário (…) em janeiro e em junho" (cf. Anexo K).

Considera-se que a elaboração e a avaliação de documentos de gestão interna inserem-se no tipo de participação parental formal (Canário, 2008), sendo um tipo de participação que envolve mais disponibilidade e tomada de decisões nos diversos assuntos respeitantes à escola. Uma vez que os horários laborais e a falta de tempo foram os principais obstáculos referidos, a participação parental formal fica comprometida, revelando a necessidade de pensar em estratégias para diminuir o impacto desses obstáculos.

Por conseguinte, coloca-se uma última questão orientadora do estudo: ***"Que estratégias podem incentivar a relação das famílias com o jardim-de-infância?".*** De acordo com a tabela 4, as famílias apontaram como maiores sugestões de incentivo, participarem mais nas dinâmicas e nos projetos de sala, por exemplo "*os pais falarem das profissões*", Q36; "*Criar projetos que levem os pais à Escola*", Q40. Esta necessidade de participar, traduz-se numa maior disponibilidade por parte das educadoras em envolver mais as famílias, uma vez que estas possuem conhecimentos que podem enriquecer as aprendizagens na sala, e que por vezes estes recursos são menos vezes aproveitados, também devido ao fato dos horários não permitirem. Nesse sentido, a maior articulação de horários foi uma das propostas mais sugeridas pelas mesmas, através de "*atividades em horário compatível com o horário laboral*", Q14. Embora a Diretora Pedagógica afirme que a "*Instituição foi sucessivamente procurando eliminar alguns constrangimentos à participação*" (cf. Anexo K), as famílias mencionaram como solução à incompatibilidade de horários, melhorar a capacidade de comunicação e de resposta e diversificar os meios de comunicação.

Tabela 4.
Categoria "Propostas de incentivo à relação JI-Família".

Categoria: Propostas de incentivo à relação JI-Família			
Subcategorias	**Categorias**	**Freq.**	**Nº sujeitos**
Aproveitar a área envolvente	Fins-de-semana	2	2
Estreitar a relação/comunicação entre o JI e a família	Construção de materiais/instrumentos de comunicação	2	2
	Maior participação das famílias nas dinâmicas da sala	6	6
	Espaços de convívio na Instituição	2	2
	Maior articulação de horários	3	3
	Melhorar a capacidade de comunicação e de resposta	3	3
	Diversificar meios de comunicação	4	1

Nota: Elaboração própria.

Contudo, apesar do JI se mostrar receptivo a sugestões e procurar com regularidade a apreciação das famílias sobre os eventos que decorrem, através do gráfico 8, verifica-se que o JI disponibiliza meios de comunicação e que as famílias os utilizam, valorizando a importância de estabelecer um contato próximo e regular.

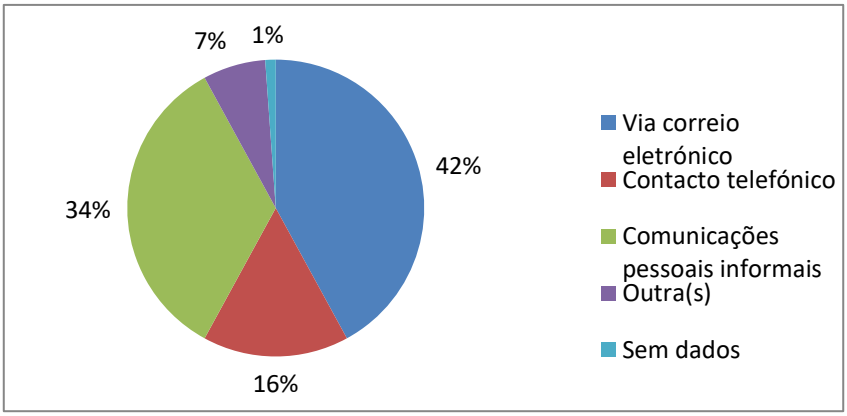


Gráfico 8. Meios de comunicação escola-família disponibilizados na Organização. Elaboração própria.

IV. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Desde pequenina que quero ser educadora de infância e na minha inocência de criança, estava longe de imaginar o que a profissão acarreta e o quanto é simultaneamente poderosa e exigente (cf. Anexo A. Portefólio de Estágio. Considerações finais, p.414).

"O que queres ser quando fores grande?" Foi uma das interrogações que desde cedo ouvi. A minha intenção de, no futuro, ser educadora de infância, surgiu mesmo quando ainda não tinha consciência do que isso implicava e da responsabilidade que é cuidar e educar crianças. A vontade foi aumentando com o decorrer dos anos, influenciada também pelas memórias de infância e pelas experiências de vida, até ao momento.

Posso considerar que tenho excelentes memórias de infância. Lembro-me da única Instituição onde estive até à entrada no 1º ciclo. Ainda hoje tenho saudades daquele espaço e da Educadora de Infância, que me marcou muito. Para além de ter sido a única Educadora de Infância que tive, foi sem dúvida, um dos pilares do meu crescimento, sendo que, ainda hoje, é um exemplo de humildade e de paixão pela profissão e pelas crianças. Também as nossas famílias ainda a relembram como uma "excelente educadora". Passados quase 20 anos, volto à mesma Instituição, e o sentimento de bem-estar permanece. Agora, não com a visão de uma criança, mas com a perspetiva de uma futura educadora de infância. De acordo com Cardona (2006), as vivências pessoais de cada educador/a, nomeadamente familiares e escolares apresentam uma influência no seu desenvolvimento profissional.

Se por um lado, as vivências de infância influenciaram a pessoa que sou hoje, também as dificuldades no seio da família também foram um desafio em busca do que sempre procurei ser e realizar. As adversidades familiares que enfrentei, se por um lado, introduziram mudanças repentinas e difíceis de adaptação, por outro, ajudaram-me a tomar decisões e a fazer mais por mim, pelo que realmente quero. Claro que se me perguntassem o que preferia, diria que o ideal é crescer tendo uma ou mais figuras de referências, que, diariamente, no contexto familiar, possam orientar. No entanto, à mesma questão, também responderia que não me arrependo de todo o caminho que tenho vivido e lutado.

No término do ensino básico, procurei ingressar num curso profissional de Técnico de Apoio à Infância, no entanto, não foi possível porque consideravam que o melhor para mim seria inscrever-me no secundário, continuando o "percurso normal". Porém, desde aqui, a minha vontade de estar relacionada com a área da educação começou a ser mais evidente, e por isso, experimentei outros caminhos. Persistindo na minha vontade, realizei um curso de monitora/animadora de campos de férias que abriu portas à experiência que possuo em educação não-formal, e também à capacidade de me relacionar e de liderar pessoas e equipas de jovens. Foi um mundo de oportunidades que surgiram no contacto com famílias, com crianças,

com diferentes profissionais da área da educação, que me foram apresentando ideias da profissional que quero ser.

O que me movia era, sem dúvida, o gosto por cuidar, ensinar e estar com crianças. Ao ingressar na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), a minha visão da dimensão educativa foi aprofundada e adquiriu intencionalidades e perspetivas complementares ao que anteriormente me motivava. Em simultâneo com os estudos, e com o objetivo de adquirir um leque de conhecimentos enriquecedores, na prática, procurei realizar um voluntariado num estabelecimento com Creche e jardim de Infância. Durante quase um ano e meio, dediquei-me a aprender com um grupo de crianças de 1 ano e com uma equipa educativa que me recebeu de braços abertos e com vontade de me integrar.

A permanência na ESELx compreendeu a aquisição de conhecimentos teóricos, bem como a prática em diferentes contextos. Deste modo, considera-se que o processo de formação implicou o incorporar de dois papéis distintos: primeiramente enquanto aluna e, seguidamente, de aluna estagiária. Enquanto aluna tive oportunidade de desenvolver aprendizagens teóricas sobre temáticas relacionadas com as dinâmicas da educação de infância, enquanto como estagiária pude vivenciar a componente prática do que é a educação de infância. Note-se que Vasconcelos (2009) e Portugal (2009) defendem o estágio enquanto espaço promotor de novas aprendizagens, sendo que a interação com o contexto, os/as educadores/as cooperantes e os/as orientadores/as permite um processo formativo mais rico sendo, o/a estudante, agente ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Consideram-se, assim, os contextos das práticas como ambientes promotores não só da articulação entre a teoria e a prática, como da aquisição de novos conhecimentos, a partir das experiências que são proporcionadas e das situações que se deparam.

Evidenciando os dois contextos em que decorreram as práticas do Mestrado – em Creche e JI –, pode considerar-se que estes permitiram não só uma articulação entre os conteúdos apreendidos ao longo da formação teórica, como uma aprendizagem mais prática das dinâmicas com grupos de crianças e contextos com características distintas. Ao longo das práticas, passei por diferentes processos, mas ambos foram enriquecedoras para a minha formação pessoal e profissional.

O contacto com diferentes profissionais de educação, com funções diferentes entre si, permitiu percecionar diferentes práticas e identificar-me com algumas que poderemos querer desenvolver, permitindo uma (re) construção da nossa identidade profissional. No meu caso, foi

possível verificar práticas que permitiram que reestruturasse aquilo que considero serem práticas educativas de qualidade. É também com a convivência com os/as outros/as que adquirimos um conjunto de competências e experiências que são importantes para o que se define ser um/a educador/a de infância.

É na convivência com os outros que temos de ter sempre presente a ética. Esta é uma dimensão considerável na profissão, por isso não deve nem pode ser descurada. O saber estar e o saber se relacionar incorpora muito daquilo que se define como a ética e a responsabilidade. A APEI (2011), sendo a Associação que melhor representa esta classe profissional, apresenta-nos a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, em que define um conjunto de princípios e dinâmicas que devem ser levadas em atenção por todos/as educadores/as, independentemente de estes terem (ou não) perspetivas pedagógicas distintas. Importa também mencionar que a ética não deve ser tida em conta apenas no trabalho direto com as crianças, mas também perante a instituição, a equipa educativa, as famílias das crianças e restante comunidade (APEI, 2011).

No culminar do meu processo de formação, o que teve maior evidência e importância, para mim, foi o refletir e o questionar toda a minha ação. Destaco a prática implementada ao longo das duas PPS, nomeadamente, a reflexão através da construção de um portefólio, considerando-o crucial para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância. Este foi um instrumento que permitiu interligar a teoria com a prática vivenciada, refletindo sobre as vivências e questões de um profissional. Sarmento (2009) defende que importa querer ingressar na profissão, aprender saberes e conteúdos específicos da área, mas também desenvolver um processo reflexivo constante.

Em suma, considera-se que a construção e reconstrução da identidade profissional de cada educador/a de infância se realiza por meio pessoal e social, transportando consigo as suas características pessoais e as aprendizagens realizadas na interação com os outros. Sarmento (2009) defende que apesar de alguns/mas profissionais se identificarem com os/as restantes, todos/as eles/as apresentam individualidades que os/as diferenciam. Cardona (2006) defende que as etapas essenciais no processo de (re) construção da identidade de cada profissional são a formação e a entrada na profissão. Terminada a primeira etapa, temos a expectativa de que a segunda se inicie brevemente, perspetivando uma continuidade na (re) construção da minha identidade, bem como dos meus saberes e práticas pedagógicas. Cabe a cada educador/a querer continuar a crescer, a aprender e a desenvolver-se enquanto pessoa e profissional. Da minha

parte, só posso prever o desejo de querer saber e aprender mais, o querer partilhar e o querer melhorar constantemente.

A Educação de Infância é uma profissão que exige a coordenação de uma multiplicidade de tarefas e papéis, como também de relações com todos os intervenientes educativos. Por estas características, não é uma profissão "isolada" mas sim uma profissão em comunidade, em "aldeia", em comunicação permanente. É também isso que me apaixona por esta profissão: o desafio de trabalhar em equipa com os adultos e com as crianças. Esta minha paixão, advém das experiências em contexto de educação não formal, tenso sido também verificada nas temáticas das investigações desenvolvidas, no âmbitos dos relatórios das PPS, nomeadamente, a importância do trabalho em equipa, na sala, (PPS I) e a importância da parceria JI-família (PPS II).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente relatório reflete a importância da parte prática para a formação em articulação com a revisão de literatura atual e pertinente. De acordo com Cardona (2006), as experiências que são proporcionadas pelas práticas e pela formação inicial contribuem para uma "auto e hetero-formação" (p.39). É também a partir destas vivências que um/a educador/a se vai formando e definindo a sua identidade e ação.

Focando-nos na análise aos inquéritos por questionário, podemos referir que existe por parte das famílias um interesse nas atividades desenvolvidas na e pela escola, assim como um interesse por estabelecer uma relação próxima, o que revela uma crescente atenção que as famílias dão a estes assuntos. Através da análise dos inquéritos às educadoras e à diretora pedagógica, quer a nível de sala, quer a nível da Instituição há o interesse em promover estratégias de aproximação do meio familiar ao meio educativo do JI. Significa que a Organização procura atribuir responsabilidades às famílias, procurando comunicar com frequência, para que as famílias sintam que têm um papel ativo e significativo num dos espaços de crescimento e desenvolvimento mais importante para as crianças.

O envolvimento e a participação parental são dois conceitos que devem estar interligados e presentes ao mesmo nível, nas nossas Instituições Educativas. É necessário incentivar diálogos cooperantes e transparentes, entre os dois agentes educativos mais próximos das crianças, comunicando sobre o percurso individual de cada criança, tendo apenas um único e

só objetivo, o desenvolvimento holístico do/a educando/a. Muitas das vezes as famílias deparam-se com barreiras que não lhes permite aproveitar os benefícios que este envolvimento/participação englobam. Porém, também as Instituições são alvo das transformações e das exigências sociais, e pressionadas para responder às necessidades que destas advêm. Neste sentido, há a necessidade de articular esforços e definir estratégias em comum para reduzir o impacto dos constrangimentos ao envolvimento/participação.

No decorrer da realização da presente investigação, talvez a maior limitação foi a quantidade de inquéritos por questionários aos encarregados de educação recolhidos. Embora se tenha realizado "duas fases" de recolha, com o objetivo de aumentar os dados para a investigação, apenas de recolheram inquéritos na primeira fase. Assim, foram distribuídos 66 inquéritos, e recolhidos, recebidos e analisados foram 41 questionários. O fato destes terem abrangido todas as salas do JI, complexificou a dinâmica de entrega uma vez que não possuía meios de entregar pessoalmente a todo o público-alvo.

No que diz respeito a pistas de investigação futuras, note-se que uma educação para ser de qualidade, não pode ser só a educação que se transmite nos estabelecimentos educativos. Deve existir sim, primeiramente uma educação dada pelas família e em parceria com os/as educadores/as. Poderemos dizer que o papel da família e da escola se complementam nesta mesma função, a de ajudar a não só a desenvolver mas também a formar pessoas e cidadãos ativos e úteis na sociedade. Nas relações entre a Família e a Escola devem existir atitudes que dêem lugar a uma parceria onde se privilegie, o diálogo, o respeito, a verdade e a tolerância, a ser desenvolvidos como tendo um único objetivo, a finalidade educativa e o bom desenvolvimento e crescimento das crianças. Considero que seria fundamental que este estudo e /outros no mesmo âmbito fossem aplicados em várias escolas e em várias zonas do país, com o objetivo de compreender o envolvimento/participação parental e a relação escola-família em algumas escolas portuguesas.

Em suma, o presente relatório é, juntamente com o portefólio desenvolvido ao longo da prática, reflexo de (algumas) vivências e aprendizagens que o contexto me proporcionou. Sendo o produto final desta prática, espera-se que espelhe essas aprendizagens e a minha visão enquanto futura educadora de infância. Sarmento (2009, p.51) defende que "o profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprende a viver Juntos e Aprender a Ser". É

com base nos quatro pilares definidos pela autora que pretendo continuar a crescer e a desenvolver a minha ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

Arribas, T.L. e all. (2004) *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: ArtMed.

Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. https://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf. Consultada em Novembro de 2017.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. L. (2006). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (M. M. Peixoto & M. F. Morgado, Trad.) (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença

Canário, R. (2008). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Escola, família e comunidade* (105 – 140). Lisboa: CNE.

Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Santarém: Edições Cosmos.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação. Guia de auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios***.** *Educar, Rev.* N.31, pp.213-230.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I série- A. Ministério da Educação, Lisboa.

Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância.* (Dissertação de Mestrado Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.) https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6481. Consultado em dezembro de 2017.

Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!» Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância. In. «*À porta do JI da Várzea*»

ou…retratos da heterogeneidade social que envolve e contêm o grupo de crianças (pp. 65-102) Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2010). "-Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação, 18* (2), 151-182.

Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed.) (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editora.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5-12.

Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, E. (2014). Parceria escola-família: *As diferentes percepções dos diferentes atores*. Comunicação apresentada em VIII Congresso Português de Sociologia – 40 anos de democracia (s): progressos, contradições e prospectivos, Universidade de Évora.

Gonçalves, E. (2015). *Evolução da participação dos pais no sistema educativo: Um olhar a partir da produção legislativa*. In M.L. Rodrigues, 40 Anos de políticas de educação em Portugal (Vol. 2, pp.445-466). Coimbra: Almedina.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (H. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância, 80*, 21-24.

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

Jesus, S. N. (2000). *Trabalho em equipa entre os professores*. Em S. N. Jesus, P. Campos, & J. M. Vitor Alaiz, Trabalho em equipa e gestão escolar (pp. 4-10). Porto: Edições ASA.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais.* Lisboa: Editorial Presença.

Matos, M (2003). *Relação Escola-Família-Comunidade*. Intervenção no Seminário da FERSAP "Municipalização da Educação".

http://www.fersap.pt/images/documentos/Relacao-Escola-Familia Comunidade.pdf. Consultado em Janeiro de 2018.

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

Máximo, Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

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

Monteiro, C. & Delgado, A. (2014) *Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica:* Uma análise dos estudos da infância. SABER & EDUCAR: Educação e Trabalho Social.

Niza, S. (2007). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2007). *O mundo da criança* (I. Soares, A. Bastos, C. Martins, I. Jongenelen, O. Cruz & T. Gonçalves, Trad.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na educação de infância* (1.ªed.) (pp.305-319). Viseu: Psicosoma.

Portugal, G. (2009a). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Relatório do estudo.* A e*ducação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G. (2009b). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Exedra, 1, 9-24.

Sarmento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus SOCI@L, 2*, 46-64.

Sarmento. T, Marques, J. (2006*). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Interacções, n. 2, p. 59-86.

Silva at al.. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

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

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

Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In. I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed.) (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editora.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. & Sarmento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: *Uma relação para o sucesso educativo.* Gestão e Desenvolvimento. 17-18. 141-156. http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf. Consultado em dezembro de 2017.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tomás, C. (2007, jul/dez). "Participação não tem idade": Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação, 22* (78), 45-68.

Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. Edição. Porto Alegre: Bookman.

Zenhas, A. (2010). *"Porquês" e "comos" de uma relação família-escola*. Ozarfaxinars, 18, 1-9.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da prática em jardim-de-infância

Para aceder ao portefólio de estágio abra o documento "Portefólio PPS II_ Diana Sousa_2016124_MEPEC" que se encontra na pen-drive.

Anexo B. Guião do questionário[2] à Educadora Cooperante para a caracterização da ação educativa

Guião de Inquérito por Questionário

Objetivos:

— Analisar as perspetivas dos/as educadores/as sobre a situação sociopolítica da educação de infância, em particular a educação dos 3 aos 6 anos, e a natureza organizacional das creches e o seu funcionamento.

— Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança nas organizações educativas que integram a educação das crianças dos 3 aos 6 anos.

— Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam.

Blocos de Informação	Questões	Transcrições
A. Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	A1. Como descreve o seu percurso profissional. A2. Frequentou alguns cursos/ ações de formação?	A1. Educadora de Infância Bacharelato na Escola Superior de Educação Maria Ulrich (1997). Licenciatura em ensino especial (2005, Escola Superior de Educação Maria Ulrich). Educadora na presente Instituição há 23 anos. A2. Frequento várias acções de formação durante os anos lectivos (Mem, APEI).
B. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos.	B1. Qual a importância do jardim-de-infância para a (s) criança (s)? E para as famílias (s)? B2. O que significa ser educadora de infância?	B1. Dar resposta às famílias e às crianças de forma pedagógica, promovendo situações diversificadas de explorações, experimentação e descoberta. B2. Significa ser educador.
C. Funcionamento do jardim-de-infância.	C1. Como caracteriza globalmente o funcionamento do jardim-de-infância? C2. Na sua opinião, o horário de	C1. O jardim-de-infância da presente Instituição caracteriza-se pela qualidade de atendimento às famílias dando resposta a um universo de 70 crianças.

[2] Devido a constrangimentos não foi possível realizar a entrevista adaptando a mesma para o formato de inquérito por questionário.

	funcionamento do jardim-de-infância responde às necessidades das famílias e das crianças? C3. Como é organizada a utilização dos espaços comuns pelos vários grupos de crianças?	C2. Sim. Corresponde às necessidades das famílias e das crianças. C3. A utilização e exploração dos espaços comuns são feitas de forma adequada, em que todos podem usar através de atividades, brincadeira livre ou até festas.
D. Gestão e Liderança da Organização	D1. Como e quando ocorrem reuniões da equipa? D2. É realizado algum tipo de avaliação das profissionais? Se sim, como e quem intervém?	D1. Reuniões de equipa ocorre 2 x por mês, à terça-feira, a partir das 16h, e sempre que haja necessidade. D2. Sim. É realizada a avaliação de desempenho por período, e auto avaliação no final do ano lectivo, com uma apreciação feita pela directora pedagógica.
E.Trabalho em equipa	E1. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?	E1. O trabalho de equipa em jardim-de-infância é fundamental para o bom funcionamento da Instituição e para o desenvolvimento da criança procurando integrar a equipa no trabalho que se espera desenvolver.
F. Relação com a Comunidade	F1. A comunidade enquanto agente educativo contribui para o processo desenvolvimento da criança? F2. Existe relação entre a organização e a comunidade? Como a caracteriza? F3. Quais as potencialidades e os constrangimentos? F4. Qual o envolvimento das crianças e das famílias nesta colaboração?	F1. A comunidade contribui para o processo de desenvolvimento da criança, através do trabalho realizado em parceria com a comunidade educativa. F2. É uma parceria educativa, visto que a comunidade contribui para uma melhor educação e conhecimento da área envolvente. F3. Não respondeu. F4. As crianças participam e envolvem-se em atividades e projetos comuns às várias escolas da zona envolvente: desfile de carnaval, marchas, circo de natal.
G. Caracterização do grupo de crianças	G1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?	G1. Crianças bem-dispostas, criativas, revelando elevada curiosidade pelo mundo que a rodeia. Autónomas, reesposáveis, mostrando espirito de cooperação e entreajuda. As crianças que já frequentavam a sala assumem um papel facilitador na integração das mais novas. É um grupo

		heterogéneo de 24 crianças de idades 3, 4 e 5 anos. A maioria do sexo feminino (14 crianças) e 19 do sexo masculino.
H.Abordagem Pedagógica	H1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? H2. O modelo pedagógico é implementado de forma integral ou parcialmente? H3. Qual a sua formação no modelo pedagógico que adota.	H1. Não respondeu. H2. O modelo pedagógico é implementado de forma integral ou parcial. É de forma integral desde a organização do espaço às intenções educativas, à organização dos grupos, à organização dos materiais, organização do tempo (rotinas) e aos instrumentos utilizados. H3. Formação inicial no curso de Educadora de Infância, acções de formação e prática.
I. Organização do ambiente educativo	I1. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo? I2. O que pensa sobre a organização das áreas com as crianças e com as famílias?	I1. Ambiente de sala estimulante, onde haja negociação e partilha entre todos. Transmitir segurança e identidade às crianças. I2. Penso que seria uma boa ideia a organização das áreas com as crianças e com as famílias visto que o MEM privilegia a utilização de materiais reais em detrimento de brinquedos. As áreas poderão ser enriquecidas pelos pais e pelas crianças.
J. Observação, Planificação/ Documentação/ Avaliação	J1. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos para as suas planificações? J2. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo? (em que momentos, que instrumentos são utilizados).	J1. Aprendizagem globalizante e articulada, explorando necessidades, interesses e motivações. Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**.** J2. A avaliação da criança é feita em 3 momentos: 1, 2 e 3º período (ficha informativa). A avaliação do ambiente educativo é feita trimestralmente através da avaliação do projeto pedagógico e curricular de grupo.

Anexo C. Guião do questionário[3] à Diretora Pedagógica para a caracterização da ação educativa

Guião de Inquérito por Questionário

Objetivos:

— Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança nas organizações educativas que integram a educação das crianças dos 3 aos 6 anos.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
B. Caracterização organizacional	• Conhecer o ambiente vivido na organização; • Conhecer Missão, Valores e Princípios que orientam a organização; • Conhecer os processos de participação dos atores organizacionais;	B1. Como caracteriza globalmente o ambiente vivido neste estabelecimento (organização)? B2. Quais são, na sua perspetiva, a missão, os valores e os princípios preconizados na organização? B3. Fale-me na forma como é construído o Projeto Educativo da organização. Qual o envolvimento da direção e das educadoras? B4. Como é planificado e implementado o Plano De Atividades do equipamento? B5. A organização segue algum modelo pedagógico? Qual? Como é que está a ser implementado? Fale sobre este processo? De que forma é que a equipa participa na

[3] Devido a constrangimentos não foi possível realizar a entrevista adaptando a mesma para o formato de inquérito por questionário.

	• Conhecer os processos de ação da organização (planeamento e implementação de atividades, estratégias); • Conhecer o Modelo Pedagógico em vigência.	implementação deste modelo no estabelecimento (organização)?
C. Funcionamento do Jardim de Infância	• Caracterizar o funcionamento do JI.	C1. Como caracteriza globalmente o funcionamento do JI?
D. Gestão e Liderança da Organização	• Conhecer processos de gestão, liderança e avaliação.	D1. Como e quando ocorrem reuniões da equipa? D2. Como caracteriza a comunicação no âmbito da organização? D3. É realizado algum tipo de avaliação das profissionais? Se sim, como e quem intervém? D4. Como se realizam os processos de supervisão?
E. Relação com a Comunidade	• Caracterizar a relação do estabelecimento com a comunidade; • Conhecer o papel do estabelecimento no meio.	E1. Existe relação entre a organização e a comunidade? De que forma a comunidade enquanto agente educativo contribui para o processo desenvolvimento da criança? E2. Qual o envolvimento das crianças e das famílias nesta colaboração?

B1:O clima organizacional da [redacted] é positivo e colaborativo. Os funcionários são, na sua maioria, agentes educativos motivados e motivadores.

A gestão interna visa potencializar o trabalho em equipa dinamizando as vias de comunicação e potencializando o desenvolvimento pessoal de cada um.

B2: Enquanto instituição valorizamos e defendemos a [redacted] "enquanto escola de vida, educamos com razão e emoção o ser pleno capaz de marcar a diferença num mundo novo".

Estamos cientes que a Missão deve espelhar a identidade da organização, a sua razão de ser e está intrinsecamente relacionada com a visão, uma ambição, um ideal, um estado que a organização pretende alcançar num período mais ou menos longo e que expressa uma carga cultural: os princípios e os valores.

Neste momento estamos num processo interno de construção e (re) construção interna desta operacionalização da nossa razão de ser.

B3:O Projeto Educativo da Instituição em vigor enfatiza os três pilares da [redacted] a saber, a relação escola/família, o movimento da Escola Moderna e o Projeto das Linguagens da Arte.

Atualmente consideramos que este projeto não formula corretamente princípios, valores e missão da instituição. Estamos, neste ano letivo, a organizar-nos em grupos de trabalho para (re) definição de alguns instrumentos. Algumas reuniões de docentes e de Auxiliares abordaram dinâmicas com a temática dos valores e princípios. Estamos ainda numa fase embrionária mas integrada e mais conhecedora deste importante instrumento de gestão interna: o Projeto Educativo.

B4: O plano de Atividades segue o mesmo esquema organizativo de todos os instrumentos de gestão interna, ou seja, o mesmo é feito de forma partilhada pela equipa pedagógica e, posteriormente as atividades que o integram são avaliadas pela comunidade educativa.

B5:A [redacted] segue desde a sua fundação o Movimento da Escola Moderna. Este modelo é aplicado tendo em conta a formação interna, o debate e a reflexão em contexto de reunião de docentes e de auxiliares.

Como todos os modelos de participação envolvem um espírito crítico de análise e um contínuo "tecer e destecer" o currículo procurando a ressignificação dos significados.

C1:O jardim de Infância é composto por uma equipa de trabalho coesa, coerente e empenhada. É um contexto de eleição onde as crianças têm uma voz ativa e são responsáveis pela mesma. É uma escola de vida. Plena. Democrática. Feliz.

D1:As reuniões de equipa estão previamente agendadas e seguem uma periodicidade quinzenal para as docentes e, mensal para as auxiliares.

Há reuniões individuais para avaliação e monitorização de desempenho.

D2:As vias de comunicação internas funcionam de forma formal e informal. A primeira via diz respeito a todas as circulares internas que são passadas a todos os colaboradores e, posteriormente assinadas, garantindo que a comunicação chegue a todos de uma forma célere. Nesta via estão também englobadas todas as reuniões realizadas (setores e de trabalhadores: onde participam todos os colaboradores e a Direção).

Informalmente consideramos que o clima institucional positivo potencializa os circuitos de comunicação.

D3. Todos os colaboradores receberam instruções precisas sobre os indicadores de avaliação referentes à sua função. Posteriormente preencheram uma grelha de avaliação de desempenho. Finalmente reúnem com a diretora técnica e diretora pedagógica para aferir, em conjunto, o nível de desenvolvimento pessoal e para estabelecer um plano de ação que permita potencializar esse percurso.

D4. Os processos de Supervisão pedagógica são acompanhados pela diretora técnica que tem um mestrado em supervisão e, pela diretora pedagógica, que tem um mestrado em psicologia educacional.

A supervisão é como o nome indica, um processo de apoio, monitorização e reflexão contínuos. A meta é a busca de sentidos que conferem autenticidade às práticas. É um vaivém dialogante entre a teoria, a prática e as nossas crenças.

E1:A criança está integrada em diversos ecossistemas e urge integrá-los com vista a um processo de desenvolvimento pleno e articulado.

A [redacted] enquanto instituição integrada também em meios sucessivamente mais abrangentes valoriza estes ecossistemas. Primeiro é preciso reconhecer, valorizar estes recursos, depois é necessário que eles façam parte do quotidiano do jardim de infância.

A articulação de diversos serviços é uma prática da [redacted]. As diversas saídas tendo em conta o meio restrito e o mais abrangente enriquecem o desenvolvimento de cada criança.

E2: As crianças são o centro de toda a ação educativa. Tudo parte e converge nas crianças e, mais especificamente, no grupo.

O MEM privilegia uma visão sociocêntrica da educação.

As famílias colaboram em todo o processo educativo através de várias estratégias, a saber:

-Participação na elaboração de instrumentos de gestão interna e na avaliação dos mesmos;

-Participação em todos os momentos informais: festas, dinâmicas e outros momentos;

-"Open days": Participação em diversas atividades de escola;

-Comunicações de sala: atividades e dinâmicas de sala;

-Participação em momentos formais: reuniões de Pais (4 por ano letivo) e atendimentos individualizados.

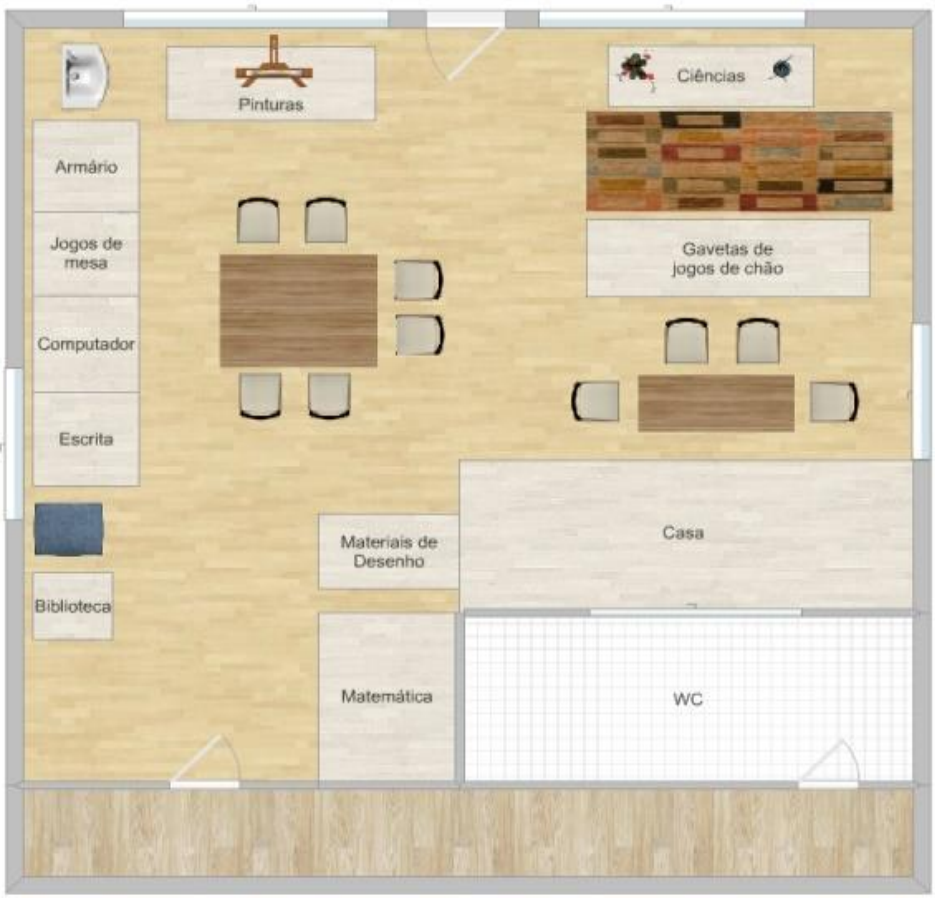
Relativamente aos aspetos abordados sugiro que consultem o nosso site que espelha e documenta bem a escola que somos e a que queremos ser.

Desejo-vos um bom trabalho, um percurso em direção à excelência e a Humildade para tecerem e destecerem o vosso quotidiano em busca dos sentidos que conferem autenticidade às vossas práticas.

Assinatura da Diretora Pedagógica

Anexo D. Planta da sala de atividades

Ilustração 1.
Distribuição e organização das áreas na sala de JI.



Nota: Elaboração própria.

Anexo E. Registos fotográficos do ambiente educativo

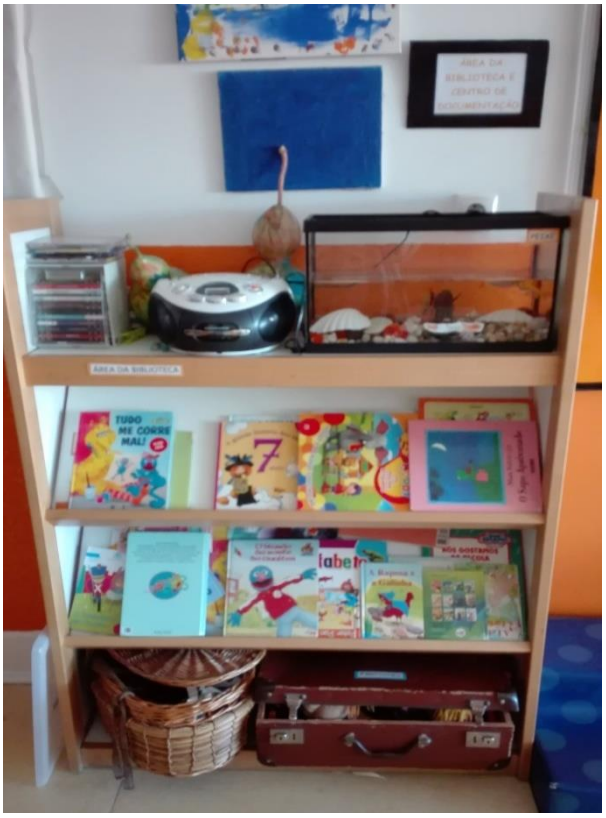
Ilustração 2.
Área da casa.

Nota: Elaboração própria.

Ilustração 3.
Área da escrita.

Nota: Elaboração própria.

Ilustração 4.
Área da biblioteca.



Nota: Elaboração própria.

Ilustração 5.
Área das construções.

Nota: Elaboração própria.

Ilustração 6.
Área do computador.

Nota: Elaboração própria.

Ilustração 7.
Área das ciências.

Nota: Elaboração própria.

Ilustração 8.
Espaço/materiais de apoio à área polivalente.

Nota: Ilustração própria.

Anexo F. Caracterização do grupo de crianças a nível dos marcadores biossociais

Nome das crianças	Data de nascimento	Idades	Percurso na creche (anos)	Percurso no JI (anos)
A	27/11/2014	2	1	1
Y	3/9/2012	5		3
B	29/6/2013	4	Ensino doméstico até aos 4 anos	
C	26/3/2012	5	2	3
Cuca	30/10/2014	2	1	1
DS	3/5/2012	5	2	3
DM	19/12/2013	3		2
E	24/7/2012	5	2	3
F	12/11/2012	4		3
GR	17/2/2012	5		3
G	20/1/2014	3	2	1
GF	22/6/2012	5	2	3
JM	9/12/2014	2	1	1
JT	14/5/2014	3	Berçário	1
JSC	10/7/2013	4		2
LT	13/11/2014	2	2	1
LG	4/5/2014	3	2	1
LO	12/4/2012	5	2	3
MC	8/3/2012	5	2	3
MF	12/7/2013	4	2	2
ML	1/7/2013	4		2
M	9/6/2013	4		2
S	8/6/2014	3	1	1
R		5		
Total: 24 crianças				

Anexo G. Transcrição do questionário à Educadora Cooperante para a Investigação

Guião de Inquérito por Questionário

Objetivo:

— Caracterizar as formas de participação/envolvimento das famílias, no jardim-de-infância, segundo a conceção das Educadora de Infância do JI.

Blocos de Informação	Questões	Transcrições
A. Participação/ Envolvimento com as Famílias	A1. Qual é a relação entre a escola e as famílias? A2. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que estratégias existem na organização? As suas? A3. Que vantagens ou desvantagens encontra na participação das famílias? A4. O que facilita ou criar obstáculos à participação das famílias na escola e/ou na sala de actividades? A5.Em que atividades e/ou situações devem os pais participar? A6. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim-de-infância?	A1. Não se obteve resposta A2. As estratégias que utilizo para os pais participarem, convidando-os a participar em atividades sugeridas por eles, na sala. Envolvimento destes nos projetos da sala. Pedindo coisas para pesquisa. Festas, reuniões, passeios, etc. A3. A participação das famílias na vida escolar dos filhos só tem vantagens, as crianças sentem-se mais valorizadas e confiantes. A4. O obstáculo é a falta de tempo, para que possa haver mais participação. A5. Participar de diversas formas: atividades presenciais, com material. A6. As famílias ou a educadora quando achar necessário pode marcar reuniões individuais com os pais.

Anexo H. Dados do inquérito à Educadora da sala azul para a Investigação

(E3)

A1-A colaboração Escola – Família é fundamental, dai que se promovam encontros sistemáticos entre a equipa pedagógica e os pais, para garantir o desenvolvimento dos filhos, de forma participada e dialogante.

A2- No decurso do ano letivo, os pais irão avaliar os serviços prestados pela instituição, em todos os setores da associação, através de um questionário que é realizado em dois momentos distintos, Janeiro e junho.

Sempre que as famílias participarem nas iniciativas escolares previstas no plano anual de atividades, estas poderão deixar a sua opinião e/ou sugestões.

A3-As famílias são excelentes parceiros educativos

O Plano anual de atividades da [redacted] contempla diversas atividades e iniciativas que envolvem as famílias e outros parceiros educativos, nomeadamente (dia da mãe, dia do pai).

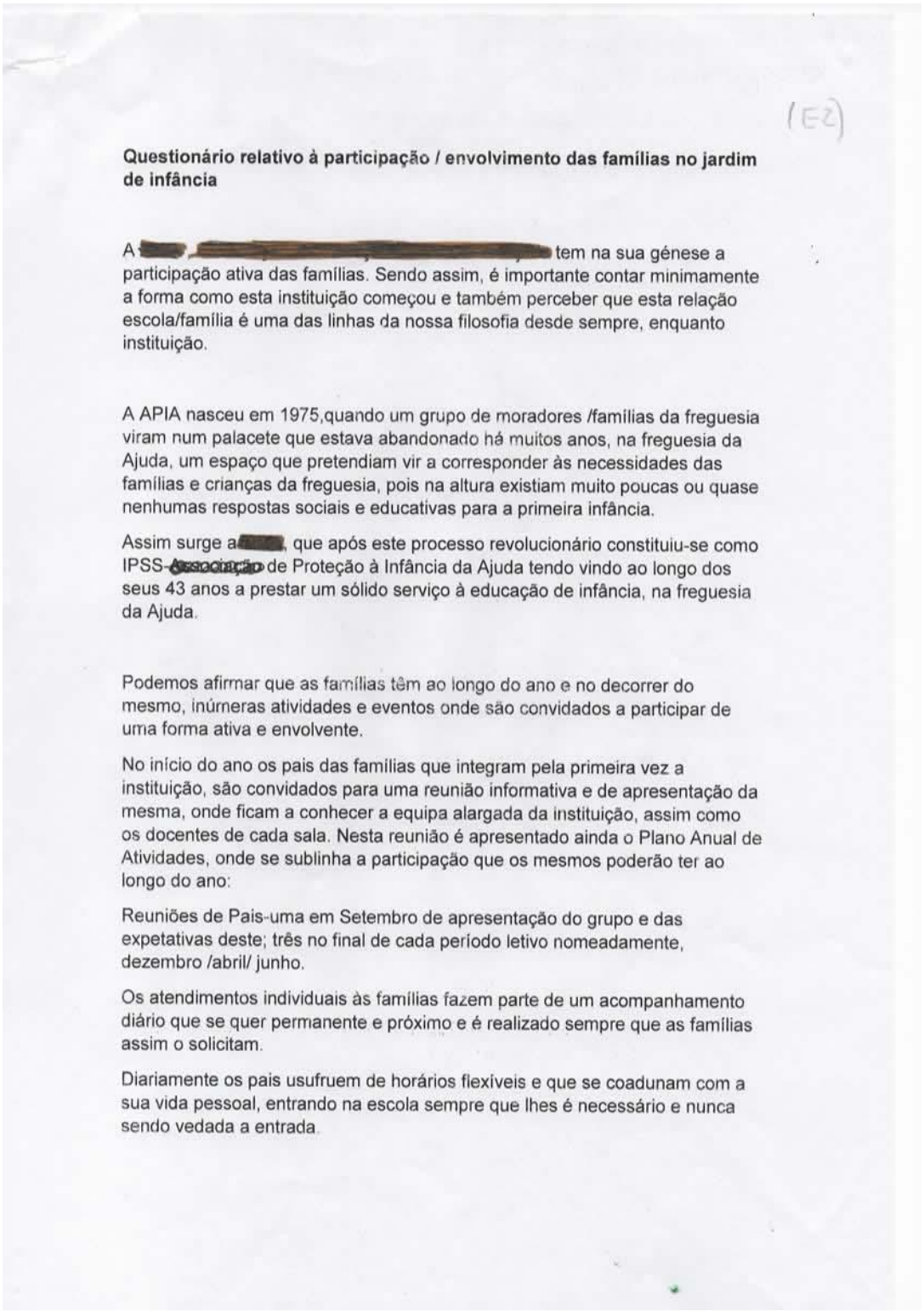
A4- No Projeto Educativo da [redacted] uma das prioridades é:

- Ligação Escola/Família Valorizando e promovendo sempre as interações parentais.

A5- No Plano Anual de Atividades, estão registadas todas as iniciativas que irão ser realizadas ao longo do ano letivo, as famílias são convidadas regularmente a participarem ativamente nas dinâmicas da sala dos seus educandos da Associação, na feira de outono, magusto, dia do Pai, dia da Mãe, feira do livro, festa de final de ano letivo.

A6- As Famílias podem solicitar atendimentos individualizados com a Educadora de sala.

Anexo I. Dados do inquérito à Educadora da sala verde para a Investigação



(E2)

Questionário relativo à participação / envolvimento das famílias no jardim de infância

A [redacted] tem na sua génese a participação ativa das famílias. Sendo assim, é importante contar minimamente a forma como esta instituição começou e também perceber que esta relação escola/família é uma das linhas da nossa filosofia desde sempre, enquanto instituição.

A APIA nasceu em 1975,quando um grupo de moradores /famílias da freguesia viram num palacete que estava abandonado há muitos anos, na freguesia da Ajuda, um espaço que pretendiam vir a corresponder às necessidades das famílias e crianças da freguesia, pois na altura existiam muito poucas ou quase nenhumas respostas sociais e educativas para a primeira infância.

Assim surge a [redacted], que após este processo revolucionário constituiu-se como IPSS-Associação de Proteção à Infância da Ajuda tendo vindo ao longo dos seus 43 anos a prestar um sólido serviço à educação de infância, na freguesia da Ajuda.

Podemos afirmar que as famílias têm ao longo do ano e no decorrer do mesmo, inúmeras atividades e eventos onde são convidados a participar de uma forma ativa e envolvente.

No início do ano os pais das famílias que integram pela primeira vez a instituição, são convidados para uma reunião informativa e de apresentação da mesma, onde ficam a conhecer a equipa alargada da instituição, assim como os docentes de cada sala. Nesta reunião é apresentado ainda o Plano Anual de Atividades, onde se sublinha a participação que os mesmos poderão ter ao longo do ano:

Reuniões de Pais-uma em Setembro de apresentação do grupo e das expetativas deste; três no final de cada período letivo nomeadamente, dezembro /abril/ junho.

Os atendimentos individuais às famílias fazem parte de um acompanhamento diário que se quer permanente e próximo e é realizado sempre que as famílias assim o solicitam.

Diariamente os pais usufruem de horários flexíveis e que se coadunam com a sua vida pessoal, entrando na escola sempre que lhes é necessário e nunca sendo vedada a entrada.

Eventos calendarizados no PAA, como a feira de Outono, festa de Natal, dia do Pai, dia da Mãe, Aniversário da instituição, Arraial e festa de final de ano, os pais e famílias alargadas, são convidados a participarem ativamente nas mesmas.

Em todos estes eventos, é entregue aos pais um documento de avaliação da atividade que pode ser anónimo e onde os pais avaliam vários indicadores: a divulgação do evento, a organização, o interesse do mesmo, entre outros.

Também em cada sala de jardim de infância e segundo os projetos a decorrer, os pais são convidados a construírem algo relacionado com o projeto, a dar o seu contributo, ou simplesmente são convidados para virem à sala para contar uma história, mostrar algo da sua profissão (...)

O parecer dos pais relativamente à organização geral da instituição é também uma necessidade da direção da associação, que duas vezes por ano, entregua aos pais um questionário de avaliação dos serviços prestados, onde todos os setores são avaliados de forma anónima.

Este material de avaliação das famílias torna-se um instrumento de trabalho bastante referencial do desempenho geral da instituição e dá indicadores para refletir e reformular, assim como sublinhar os pontos fortes da associação.

Para terminar, enquanto educadora da [redacted] afirmo que esta é uma escola aberta à comunidade geral e às famílias em particular ,tendo como uma das linhas orientadoras da sua filosofia esta parceria que pretendemos participativa, colaborativa e responsável.

Anexo J. Questionário[4] à Diretora Pedagógica para a Investigação

Guião de Inquérito por Questionário

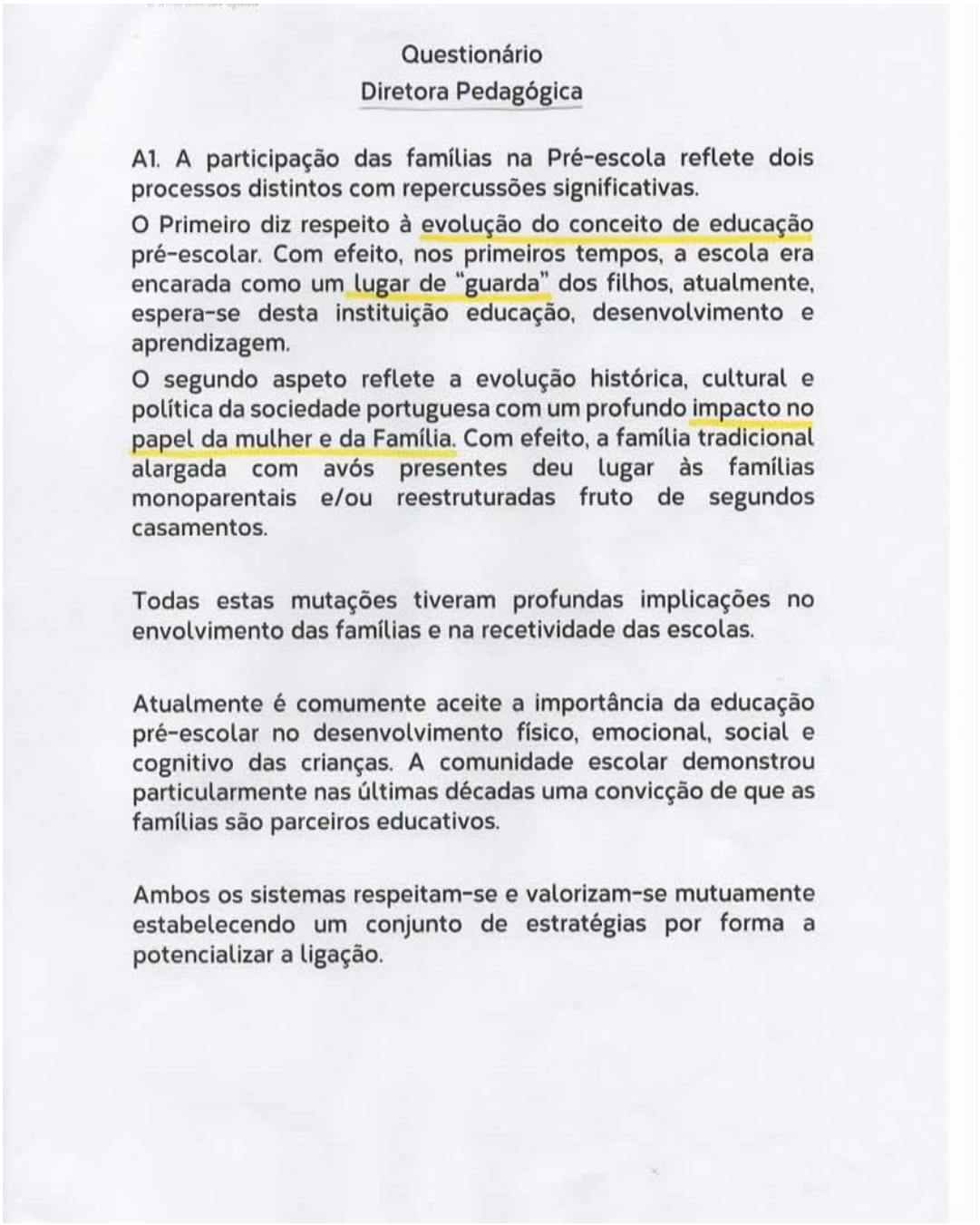
Objetivo: Caracterizar as formas de participação/envolvimento das famílias, no jardim-de-infância, segundo a conceção da Diretora Pedagógica.

Bloco de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Participação/ Envolvimento com as Famílias	• Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim-de-infância. • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias. • Conhecer fatores que	A1. Como caracteriza a evolução da participação das famílias no pré-escolar, na sociedade portuguesa? A2. O que entende por participação e por envolvimento das famílias? A3. Qual é a relação entre a escola e as famílias? A4. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que estratégias existem na organização? A5. Que vantagens ou desvantagens encontra na participação das famílias? A6. O que facilita ou criar obstáculos à participação das famílias na escola? A7. As famílias participam na construção de que instrumentos de	-Compreender o tipo de participação; - Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças

[4] Devido a constrangimentos não foi possível realizar a entrevista adaptando a mesma para o formato de inquérito por questionário.

	facilitam ou criam obstáculos à participação das famílias.	gestão interna? Como participam na sua avaliação? A8. Existe algum tipo de associativismo na Escola? (Associação de pais, sócios…)	

Anexo K. Dados do inquérito[5] à Diretora Pedagógica para a Investigação



Questionário

Diretora Pedagógica

A1. A participação das famílias na Pré-escola reflete dois processos distintos com repercussões significativas.

O Primeiro diz respeito à evolução do conceito de educação pré-escolar. Com efeito, nos primeiros tempos, a escola era encarada como um lugar de "guarda" dos filhos, atualmente, espera-se desta instituição educação, desenvolvimento e aprendizagem.

O segundo aspeto reflete a evolução histórica, cultural e política da sociedade portuguesa com um profundo impacto no papel da mulher e da Família. Com efeito, a família tradicional alargada com avós presentes deu lugar às famílias monoparentais e/ou reestruturadas fruto de segundos casamentos.

Todas estas mutações tiveram profundas implicações no envolvimento das famílias e na recetividade das escolas.

Atualmente é comumente aceite a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. A comunidade escolar demonstrou particularmente nas últimas décadas uma convicção de que as famílias são parceiros educativos.

Ambos os sistemas respeitam-se e valorizam-se mutuamente estabelecendo um conjunto de estratégias por forma a potencializar a ligação.

[5] Devido a constrangimentos não foi possível realizar a entrevista adaptando a mesma para o formato de inquérito por questionário.

A2.A participação e envolvimento das famílias são indicadores de um clima de comunicação, abertura e valorização mútua.

A participação está intimamente relacionada com a entrega, interesse, abertura e qualidade de interação.

Há envolvimento parental quando se verifica um trabalho complementar de articulação e parceria e quando os dois sistemas: escola e família têm em conjunto um crescimento saudável e um acompanhamento proativo das crianças/alunos.

A3. Na [redacted] há uma forte tradição de ligação escola/Família. Logo no seu início esta Instituição nasce no pós 25 de abril por mobilização direta de um grupo de pais.

O modelo curricular em que a [redacted] se insere, o MEM, preconiza um forte espírito comunitário e uma presença dos pais no quotidiano do jardim de infância.

Ao longo dos tempos este envolvimento tem acontecido de diferentes modos e através de diferentes estratégias mas sempre constituindo um pilar educativo da [redacted]

A4. De acordo com a tipologia de capacidade de participação dos pais de Afonso (1993) há três níveis de participação que envolvem a pseudoparticipação, a participação parcial e a total onde há uma verdadeira parceria com capacidade de intervenção direta sobre os processos decisórios.

Segundo esta escala, enquadraria a [redacted] no segundo nível de participação. Há um nível bastante alto de adesão a um conjunto de iniciativas e estratégias impulsionadas pela [redacted] como:

-Reuniões de pais (4 por ano) e atendimentos;

-Festas e outras celebrações que, segundo o PAA, ocorrem com uma periodicidade mensal;

-Participações nas salas de atividades com diferentes contributos;

-Open Days onde os pais podem assistir às atividades do projeto Linguagens da Arte;

-Site da [redacted] (janela virtual sobre a escola) e mail institucional de cada sala;

-Avaliação de serviços prestados (pedagógico, administrativo, cozinha, limpeza e Direção);

- Avaliação de todas as atividades constantes no PAA.

-Participação de alguns pais nos órgãos da [redacted], Assembleia e Direção. Atualmente quase todos estes pais que integram os corpos dirigentes da Apia são pais de ex alunos).

A5. Encontro apenas vantagens nesta ligação Escola /Família desde que a instituição tenha uma identidade e um projeto pedagógico sustentado e coerente que lhe permita integrar a colaboração dos pais e enriquecer a resposta educativa fornecida às crianças.

A6. Na sociedade atual a falta de tempo parece ser a questão central que limita e condiciona o envolvimento das famílias e a própria abertura da escola. A [redacted] foi sucessivamente procurando eliminar alguns constrangimentos à participação e adequando toda uma linguagem informal em detrimento de um discurso técnico pedagógico formal e distante.

A7. As Famílias participam na construção de documentos de gestão interna sobretudo através de sugestões e da análise crítica dos mesmos.

Todas as atividades do PAA são avaliadas pelos pais através de um questionário com questões abertas e fechadas. A análise desta informação norteará o PAA do próximo ano letivo.

Os pais avaliam o projeto curricular de sala e todos os serviços prestados pela instituição através de um questionário passado em dois momentos distintos, a saber, janeiro e junho.

Anexo L. Modelo do questionário às famílias no âmbito da Investigação

Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação

O presente questionário destina-se à realização de um estudo sobre a relação escola-família, e inscreve-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Os dados fornecidos serão utilizados estritamente no âmbito do referido estudo e serão confidenciais.

A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento do estudo, pelo que, desde já, agradeço a sua disponibilidade.

Solicitava, se possível, a entrega do questionário até ao dia 11 de dezembro de 2017.

Muito obrigada pela sua participação!

Lisboa, 30 de novembro de 2017.

A Estagiária,

DADOS RELATIVOS AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

A- Sexo (assinale com um x a sua resposta)

Masculino ☐

Feminino ☐

B- Idade (assinale com um x a sua resposta)

Menos de 25 anos ☐

26 a 35 anos ☐

36 a 45 anos ☐

46 a 55 anos ☐

56 a 65 anos ☐

Mais de 65 anos ☐

C- Indique as suas habilitações literárias (assinale com um x a sua resposta)

1.º Ciclo /4.º ano ☐

2.º Ciclo / 6.º ano ☐

3.º Ciclo /9.º ano ☐

Secundário ☐

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

D- Indique o seu grupo profissional atual (assinale com um x a sua resposta)

Forças Armadas. ☐

Representantes do poder legislativos e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos. ☐

Especialistas das atividades intelectuais e científicas. ☐

Técnicos e profissões de nível intermédio. ☐

Pessoal administrativo. ☐

Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores. ☐

Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e

da floresta. ☐

Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices. ☐

Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem. ☐

Trabalhadores não qualificados. ☐

E- Qual é o grau de parentesco em relação ao seu educando? (assinale com um x a sua resposta)

Mãe ☐
Pai ☐
Avó ☐
Avô ☐
Irmã(o) ☐
Outro: ☐

Qual: _____

PARTICIPAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

1. **Com que frequência se desloca jardim-de-infância do seu educando?**
   (assinale com um x a sua resposta)

   Nunca ☐
   1 vez por semana ☐
   2 a 3 vezes por semana ☐
   4 a 5 vezes por semana ☐
   Todos os dias ☐

2. **Qual(ais) a(s) razão(ões) que o/a leva(m) a deslocar-se ao JI?** (Assinale com x a/s opção/ões que se aplica/m)

   Levar/ir buscar o meu educando; ☐
   Participar em reuniões de pais; ☐
   Participar em festividades; ☐
   Convite para dinamizar atividades, de acordo com a sua profissão e os seus talentos; ☐
   Tomada de decisões (reuniões de conselho pedagógico; reuniões de associação de pais); ☐
   Formação para os encarregados de educação; ☐
   Outras. ☐

   Quais? _____

3. **Que importância atribui à participação/envolvimento das famílias na escola?** (Assinale com um x a sua resposta)

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante

4. **Que vantagens e/ou desvantagens encontra na participação/envolvimento das famílias na escola?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. **O que considera que facilita e/ou dificulta a participação/envolvimento das famílias na escola e/ou na sala de actividades?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. **Considera que o seu educando valoriza a sua participação/envolvimento no jardim-de-infância? Justifique a sua resposta.** (Assinale com um x a sua resposta)

   Sim ☐
   Não ☐

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. **De que forma o seu educando procura envolve-lo(a) no JI?** (Assinale com x a/s opção/ões que se aplica/m)

   Pede-lhe para entrar e ficar uns instantes na sala de atividades; ☐
   Mostra-lhe trabalhos e projetos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento; ☐
   Apresenta-lhe novos amigos; ☐
   Pede-lhe para brincar na sala consigo; ☐
   Outras. ☐
   Quais?_____

8. **Em que atividade(s)/momento(s)/iniciativa(s) participa?** (Assinale com x a/s opção/ões que se aplica/m)

Na elaboração de instrumentos de gestão interna. ☐
Na avaliação desses mesmos instrumentos. ☐
Em momentos informais: festas e dinâmicas. ☐
Em comunicações da sala: atividades e projetos de sala. ☐
Em momentos formais: reuniões de pais e atendimentos individuais. ☐
Outras. ☐
Quais?_____

9. **No caso do seu educando ter frequentado a Organização no ano lectivo anterior, em que tipo de atividade(s) participou/esteve envolvido(a)?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. **Como caracteriza a relação que tem com a Escola?** (Assinale com um x a sua resposta)

Muito inadequada	Inadequada	Adequada	Muito adequada

Justifique a sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

11. Indique o(s) documento(s) interno(s) a que tem acesso? (Assinale com x a/s opção/ões que se aplica/m)

Projeto Educativo ☐
Regulamento Interno ☐
Projeto de Sala ☐
Plano Anual de Atividades ☐
Outros ☐

Quais?_____

12. Através de que meio(s) é feita a comunicação escola/família? (Assinale com x a/s opção/ões que se aplica/m)

Via correio electrónico ☐
Contacto telefónico ☐
Comunicações pessoais informais ☐
Outra (s). ☐

Qual (ais)?_____

13. **Que sugestões daria para incentivar a relação dos pais/famílias com o jardim-de-infância?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo M. Análise categorial dos inquéritos às educadoras

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Nº de sujeitos
Vantagens da participação/ envolvimento das famílias na escola	Possibilitar um conhecimento mais profundo da criança	Possibilita uma participação regular no desenvolvimento das crianças	"A família é a base da educação da criança. É importante que haja um conhecimento da família e da criança." (E1)	1
	Promover uma participação dinâmica e regular	Abertura à vontade e à disponibilidade das famílias para participar de modo ativo	" A Instituição tem na sua génese a participação ativa das famílias." (E2)	1
	Assegurar uma educação e um desenvolvimento de qualidade às crianças	Maior conhecimento do desenvolvimento das crianças	"A colaboração Escola-Família é fundamental (…) para garantir o desenvolvimento dos filhos, de forma participada e dialogante." (E3)	1
	Promover o conforto e a segurança nas crianças	Promoção do bem-estar das crianças	"A participação das famílias só tem vantagens, as crianças sentem-se mais valorizadas e confiantes." (E1)	1
	Facilitar uma co (participação) das famílias no	Princípios orientadores da Instituição	"No Projeto Educativo uma das prioridades é a ligação Escola/família, valorizando e promovendo sempre as interações parentais." (E3)	1

	desenvolvimento das crianças			
	Procurar articular as necessidades às famílias aos horários disponíveis	Flexibilidade na marcação de reuniões individuais	" As famílias ou a educadora quando achar necessário podem marcar reuniões individuais com os pais." (E1)	1
Obstáculos à participação /envolvimento das famílias na Instituição	Horários laborais das famílias	Impossibilita uma maior participação	"O obstáculo é a falta de tempo para que possa haver mais participação". (E1)	1
Estratégias utilizadas para a promoção do envolvimento das famílias na escola	A nível da sala	Atendimento às necessidades e preocupações das famílias	" Os atendimentos individuais às famílias (…) realizado sempre que as famílias assim o solicitam." (E2)	2
			"Os pais são ouvidos, têm o direito e dever de expressar a sua opinião (…). Considero importante que participem em atividades sugeridas por eles, envolvendo-os nos projetos de sala, pedindo coisas para pesquisa." (E1)	
	A nível da Instituição	Propostas de atividades	"Festas, reuniões ou até em passeios." (E1)	2
Tipo de atividades/moment	A nível do PAA e das	Participar de forma ativa no desenvolvimento dos eventos	"As famílias têm ao longo do ano e no decorrer do mesmo, inúmeras atividades e eventos onde são	1

os em que os/as EE podem participar	atividades na sala	e atividades previstas	convidados a participar de uma forma ativa e envolvente.” (E2)	
	Avaliar os procedimentos e as dinâmicas da Instituição e da sala de atividades	Participar na avaliação do funcionamento e dos eventos da instituição	“O parecer dos pais relativamente à organização geral da instituição é também uma necessidade da direção que, duas vezes por ano, é entregue aos pais, um questionário de avaliação dos serviços prestados.” (E2)	1
			“Em todos os eventos é entregue aos pais, um documento de avaliação da atividade.” (E2)	

Anexo N. Análise categorial dos inquéritos às famílias

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.	Nº de sujeitos
Vantagens da Relação Escola-Família	Facilitar o conhecimento da organização, das crianças e sua dinâmica	Adquirir conhecimento sobre o desenvolvimento da criança	"Ter um maior conhecimento do desenvolvimento da criança." **Q34**	7	7
			" Acompanhar o percurso e desenvolvimento dos filhos na escola."**Q2**		
			"Conhecimento, envolvimento e gosto pelas atividades do meu filho." **Q14**		
			Estar a par do que acontece melhora o apoio ao adequado desenvolvimento da criança." **Q5**		
			"Partilha de conhecimento." **Q35**		
			"Ajuda na compreensão e desenvolvimento da criança." **Q29**		
			" [o que as crianças fazem na escola], como se desenvolvem…" **Q15**		
		Compreender o processo de integração da criança na Escola	"Maior acompanhamento da integração da criança na escola." **Q19**	3	3
			" [compreender melhor a dinâmica de sala] e a integração dos educandos nas atividades de grupo da sala." **Q18**		

			“ Ver in loco a interação do educando no seu meio escolar”. **Q28**		
		Percecionar o trabalho desenvolvido pelas crianças na sala e na escola	“ [criança] e saber em que atividades participa.” **Q34**	6	5
			“A participação é importante para os pais estarem informados das atividades dos filhos, das dinâmicas… .” **Q39**		
			“ Maior compreensão sobre o que as crianças fazem na escola/J.I., como se desenvolvem”. **Q32**		
			“Ter conhecimento das atividades desenvolvidas pelo meu filho (…) e visualizar os trabalhos desenvolvidos”. **Q31**		
			“Maior conhecimento do trabalho desenvolvido na sala. ”**Q16**		
			“Ajuda os pais a compreender melhor a dinâmica da sala.”**Q3**		
		Conhecer as crianças da sala	“Conhecer os amigos do meu filho”. **Q31**	2	1
			“Conhecimento dos meninos da sala”. **Q21**		
		Percecionar o que se passa na Escola	“ As vantagens são as famílias poderem perceber o trabalho da escola e como é desenvolvimento” **Q4**	2	2
			“Maior percepção do que se passa na escola” **Q10**		

	Total de subcategoria:			**18**	**20**
	Contribuir para um maior conhecimento da equipa pedagógica	Permitir estar mais próximo do trabalho desenvolvido pela equipada sala	"Melhor conhecimento dos intervenientes e da aplicação pedagógica dos conceitos preconizados pelo JI".**Q36**	5	5
			"Maior proximidade com a equipa pedagógica." **Q16**		
			"Maior conhecimento das relações dos adultos e crianças, dos programas que dinamizam, das falhas que possa haver, das dificuldades" **Q37**		
			"Conhecer a equipa pedagógica." **Q31**		
			" Maior confiança entre os pais e os educadores." **Q20**		
		Compreender o método de trabalho da Instituição	" Maior contacto com o funcionamento e sua gestão". **Q11**	2	1
			"Conhecer o projeto educativo e práticas pedagógicas."**Q31**		
	Total de subcategoria:			**6**	**7**
	Promover um maior reconhecimento/valorização da presença das famílias	Conhecimento das famílias enquanto grupo	"Reconhecimento da "importância" dos pais perante outros". **Q35**	1	1
		Partilha de informações específicas sobre as crianças	" As famílias podem fornecer à escola informações sobre a personalidade, momentos que a criança está a viver". **Q12**	1	1
	Total de subcategoria:			**2**	**2**
	Promover o bem-	Valorização/interesse dos	"Ao ver as crianças felizes quando os pais vão à escola	5	5

	estar das crianças (benefícios para as crianças)	pais pelo espaço/ atividades das crianças	fazer alguma atividade". **Q33**		
			"Para as crianças é importante verem que os pais também estão com eles noutro ambiente". **Q37**		
			" A nível afetivo é muito importante que ele sinta que eu me interesso por o que ele faz na escola". **Q24**		
			"Partilha de um momento no "espaço" da criança." **Q35**		
			"O fato de acompanhar minha filha até à sala garantiu toda segurança dela." **Q9**		
		Desenvolvimento da criança	"Maior motivação das crianças em participar nas atividades escolares". **Q25**	6	5
			"A comparência e envolvimento na mesma aumentam a auto-estima e a criatividade. " **Q29**		
			"Ajuda o socio construtivismo da criança como cidadão e garante uma segurança que ajuda ma interação da criança na escola". **Q9**		
			" Permite o desenvolvimento mais holístico da criança".**Q17**		
			"Cria oportunidades para a criança conhecer novas realidades, apresentadas por outras famílias, alargando assim os horizontes das crianças". **Q13**		
			"Para mim é muito vantajoso porque consigo ver a olhos		

			vistos as melhorias no meu filho.” **Q6**		
	Total de subcategoria:			**10**	**11**
	Aproximar os ambientes educativos	Estabelecimento de uma relação de segurança e confiança	“ Importante criar relação com a escola”. **Q40**	4	4
			“Sentimento de familiaridade na escola, ou seja, a escola pode ser sentida como uma família alargada”. **Q23**		
			“ Transmite uma sensação de conforto e confiança nos pais.” **Q30**		
			“Acho vantajoso pela proximidade Escola/casa.” **Q27**		
		Continuidade da educação valorizada nos contextos familiares	“A escola adequa a prática também aos objetivos/necessidades/preocupações dos pais”.**Q1**	3	3
			“Proximidade dos valores que ambos tentam transmitir”. **Q25**		
			“A escola pode ser sentida como uma família alargada (…) os pais podem dar continuidade a algumas atividades que começam na escola, complementando conteúdos.”**Q12**		
		Comunicação mais frequente e regular	“Maior articulação na informação/comunicação escola/família e vice-versa.”**Q8**	2	1
			“Diminuição do gap entre a escola e o centro familiar”. **Q25**		
		Abertura para	“ Existe a possibilidade ser ouvido e dar sugestões”. **Q2**	3	2

		propostas/sugestões de intervenção na sala e na escola	"Poder fazer sugestões de melhoria e ajudar na construção de valores." **Q10**		
			"Variedade de assuntos que os pais podem trazer para a escola (…) permite novas aprendizagens e novos projetos." **Q12**		
	Total de subcategoria:			**10**	**12**
	Melhorar a relação família-criança	Permite um maior conhecimento dos filhos	"Aproxima-me mais do educando, permitindo acompanhamento". **Q26**	3	3
			"Pensamos que trará sobretudo vantagens, como a proximidade com os filhos". **Q25**		
			"Aproxima-me do meu filho, permitindo partilhar com ele o que ele viveu durante o dia. Ajuda a complementar a sua educação e fazer em casa as atividades sugeridas." **Q24**		
	Facilitar o acesso a documentos	Consulta dos documentos orientadores da Instituição	" Envolvimento implica também, mais informação sobre as directrizes da escola". **Q20**	1	1
Desvantagens da Relação Escola-Família	Inexistentes	Ausência	"Não existem". **Q35**	2	2
			"Nada a assinalar". **Q28**		
Fatores facilitadores da participação/envolvimento das famílias na	Qualidade das relações e do atendimento às	Postura, relacionamento e disponibilidade da equipa educativa	" É a simpatia tanto da educadora como da auxiliar". **Q41**	8	8
			"Relação com a educadora". **Q9**		
			"Abertura dos educadores perante os pais". **Q39**		

escola/ sala	famílias		"Disponibilidade e grande envolvimento das educadoras e auxiliares". **Q24**		
			"Confiança na equipa da sala". **Q17**		
			"O que facilita a colaborar nas atividades é a confiança e o desempenho desenvolvido pela auxiliar e educadora na sala.**Q29**		
			"Boa relação com os adultos da sala e da escola." **Q1**		
			"Abertura da educadora a novas experiências/atividades." **Q12**		
	Formas /meios de comunicação entre a escola e a família	Importância de estabelecer meios de comunicação	"Uma boa comunicação quer através das educadoras quer os outros funcionários disponíveis". **Q36**	3	3
			"Veículos de comunicação (…) facilitadores da passagem dessa informação (escola-casa/ casa-escola) ". **Q3**		
			" A comunicação com as educadoras/auxiliares facilita eterna possível envolvimento das famílias. **Q30**		
		Conteúdo das comunicações	" A comunicação das atividades desenvolvidas e a desenvolver". **Q39**	5	5
			"Partilha de experiências entre ambos pode ser enriquecedora". **Q25**		
			" Relatórios das atividades, eventos". **Q2**		
			"Facilita na troca de conhecimentos e ideias." **Q4**		
			"A vontade de comunicar as aquisições da criança e as		

			suas dificuldades.” **Q12**		
	Total de subcategoria:			**8**	**8**
	Características da Instituição	Proporciona desafios e atividades às famílias	“ Abertura da escola aos pais mediante convite para atividades (…) partilha de conteúdos”. **Q20**	3	3
			“Novas experiências/atividades”. **Q21**		
			“Abertura das salas e dos temas para abranger todos os EE:” **Q15**		
		Espaço flexível e aberto	“ A Instituição ser uma família”. **Q33**	3	3
			“Livre circulação dos pais na escola até entrar na sala.” **Q24**		
			“ Abertura (…) da Direção da Escola”. **Q16**		
		Prontidão na satisfação das necessidades das famílias	“Empenho da escola em atender aos anseios dos pais sobre a formação que consideram melhor para os filhos. Se a escola tem a capacidade de ouvir, de receber criticas, irá ter a confiança dos pais”. **Q8**	1	1
	Total de subcategoria:			**7**	**7**
Fatores que dificultam a participação/envolvimento das famílias na escola/ sala	Horários	Incompatibilidade de horários escolares e laborais	“Falta de tempo devido aos horários laborais”. **Q32**	15	15
			“Horários profissionais.” **Q26**		
			“A vida de hoje e os horários que ela estipula.” **Q36**		
			“ (…) Diminuindo a disponibilidade de participar em alguns projetos”. **Q34**		

			“ Horários escolares não coincidirem com os laborais”. **Q11**		
			“ Por vezes o horário das atividades”. **Q28**		
			“ A falta de tempo dificulta.” **Q25**		
			“ Os horários escolares mão coincidirem com os laborais.” **Q29**		
			“Tempo disponível atendendo ao horário laboral.” **Q6**		
			“O horário das atividades.” **Q35**		
			“Por vezes é difícil conciliar os horários das atividades com os horários de trabalho.” **Q10**		
			“As atividades terem por norma horário mais cedo do que o fim do meu horário laboral.” **Q13**		
			“Horários das atividades muito cedo.” **Q14**		
			“É difícil conciliar diversos horários que temos.” **Q18**		
			“Os horários das atividades não permitem uma participação mais regular.” **Q19**		
	Grupo profissional das famílias	Compromete a disponibilidade para acompanhar as crianças na escola	“Profissões exigentes a nível de stress”. **Q23**	1	1

	Características dos EE	Influencia a forma de estar das crianças na escola	"Pais possessivos podem criar dificuldades, controlando ainda mais as crianças". **Q25**	1	1
	Distância escola-casa	Zona de residência distante da Instituição	" Neste momento o que dificulta é a distância casa/escola". **Q27**	1	1
	Inexistentes	Inexistentes	"Na Instituição nunca senti dificuldades na participação da família nas atividades/projetos. " **Q16**	1	1
(Percepção da) Importância atribuída à Escola pelas crianças	Reconhecimento do espaço da criança	Valorização do direito à educação	"Vê reconhecido um espaço que é importante para ele". **Q31**	2	2
			"Estamos no local que eles mais passam tempo, o local que eles tanto gostam". **Q41**		
	Oportunidade de envolver as famílias no JI	Partilha do dia-a-dia, de aprendizagens, trabalhos realizados na sala	" (…) Mostrando o que faz no dia-a-dia na escola, explicando como funciona, quem ensinou." **Q32**	11	11
			"Todos os dias ele quer que eu fique um bocadinho na sala, que veja o que estava a fazer ou fale/brinque com os amigos." **Q18**		
			"É também o momento onde exprime conhecimento sobre a temática." **Q35**		
			"Fica claramente orgulhoso em mostrar a sala dele e os vários trabalhos desenvolvidos."**Q24**		
			"Mostram aos pais o que fazem, desta forma conhecem melhor as atividades, interagem com a escola e		

			envolvem-se.” **Q14**		
			“Gosta de partilhar as coisas que aprende e desenvolve na escola.” **Q2**		
			“Adora falar da escola à família.” **Q11**		
			“Ela tem tido mais conversas sobre os amigos e por isso estamos fazendo mais parte do dia-a-dia dela.” **Q9**		
			“A minha filha conta-me algumas coisas que se passam na escola e gosta de me ir mostrar as novidades da sala.”**Q30**		
			“ O facto de os pais conhecerem os colegas faz com que, em contexto familiar, se possa falar sobre as interações que acorreram.”**Q12**		
			“Mostra aos pais o que faz e apresenta amigos.” **Q26**		
	Total de subcategoria:			**11**	**11**
	Sensações de bem-estar na criança	Proporciona sentimentos positivos aquando a presença das famílias	“ Fica radiante, orgulhoso e feliz. São momentos que recordam sempre”. **Q37**	9	9
			“Transmite-lhe segurança.” **Q19**		
			“O orgulho e a alegria que as crianças demonstram quando essa participação ocorre é o principal sinal dessa valorização.” **Q13**		
			“Os nossos filhos se pudessem, passavam 24h/dia por		

			isso ficam super satisfeitos.” **Q10**		
			“Fica contente quando nos tem ao pé dele na escola.” **Q1**		
			“Tem orgulho em ver os pais na escola” **Q36**		
			“Fica mais motivado.” **Q25**		
			“Aumenta os afetos entre família.” **Q20**		
			“Sente-se valorizado, investido.” **Q35**		
		Proporciona sentimentos positivos aquando a participação das famílias na sala/escola	“Fica muito feliz quando participo em alguma atividade e/ou faço alguma participação na sala.” **Q16**	11	11
			“O sentimento de colaboração dos pais/avós nas atividades aumenta os afetos entre família.”**Q29**		
			“ Fica muito contente porque a mãe ou alguém da família foi à Escola fazer brincadeiras com os amigos”. **Q33**		
			“A criança fica bastante entusiasmada e orgulhosa se um dos pais (pelo menos) participar em alguma atividade).”**Q34**		
			“As crianças valorizam bastante a participação dos pais em atividades na escola.” **Q3**		
			“Fica contente e orgulhoso cada vez que eu ou o pai participamos em alguma atividade.” **Q4**		
			“A felicidade é presente quando há envolvimento dos pais em atividades escolares, sentem-se confortados. **Q21**		
			“As crianças têm gosto de ver os encarregados		

			envolvidos e ativamente motivados para acompanhar os trabalhos, colegas e as educadoras.” **Q15**		
			“ Só tenho pena de não puder participar mais.”**Q6**		
			“Sentem-se completos.” **Q17**		
			“Gostam de ter presentes as pessoas que mais gostam.” **Q23**		
	Total de subcategoria:			**20**	**20**
	Ausência da percepção da participação	Fator relativo ao desenvolvimento	“ Acho que ele não tem consciência da participação dos pais nas atividades da escola.” **Q8**	1	1
		Fator relativo à faixa etária	“A idade ainda não lhe permite valorizar com o conhecimento verdadeiro desse acontecimento.” **Q5**	1	1
Tipo de atividades em que participou o/a EE (ano letivo anterior)	Momentos informais	Participações a nível do PAA	“Festa do Magusto, Halloween, o pai foi tocar uma música à sala.” **Q36**	11	11
			“Assisti às aulas de música, dança e histórias.” **Q37**		
			“Dia da mãe.” **Q32**		
			“Dia da criança.” **Q15**		
			“Dia do pai, festa final de ano.” **Q28**		
			“Diversas festas ao longo do ano.” **Q8**		
			“Nas festas feitas na escola.” **Q18**		
			“Festas de aniversários, Halloween, magusto, festa de fim de ano.”**Q16**		

			"Sobretudo festas e dinâmicas." **Q3**		
			"Festividades gerais da escola, dia do pai/mãe, Halloween, Natal, magusto, Páscoa, festa de final de ano." **Q10**		
			"Festas de aniversários e todos os eventos do plano anual de atividades." **Q21**		
		Comunicações a nível da sala	"Participou no projeto de sala sobre o lobo-marinho tendo feito uma apresentação oral."**Q34**	13	12
			"Na altura da Páscoa a mãe e a tia foram à escola pintar ovos com os meninos e fazer a caça ao ovo." **Q33**		
			"Apresentação de instrumentos musicais." **Q40**		
			"Fui fazer umas atividade à sala no carnaval."**Q41**		
			" Desenvolvi uma atividade na sala- leitura de uma história e atividade sobre as emoções." **Q31**		
			"Participei numa demonstração da linguagem gestual e o pai sobre dificuldade auditiva."**Q6**		
			"Fiz uma participação na sala sobre higiene e saúde na idade pré-escolar." **Q20**		
			"Ajudo em desenvolver determinados temas, pesquisa de informação." **Q1**		
			"Realização de atividades em casa para contribuir para projetos." **Q18**		

			"Apresentei a minha profissão à sala."**Q19**		
			"Participei em todas as atividades promovidas pela sala rosa." **Q14**		
			"Projeto de sala, participação numa manhã com os avós." **Q11**		
			"Eu estive envolvida em todas as atividades de sala."**Q4**		
	Total de subcategoria:			**23**	**24**
	Momentos formais	Reuniões de grupo, Reuniões individuais e da Instituição	"Assembleia Geral de sócios." **Q21**	7	7
			"Participei em reuniões". **Q37**		
			"Reuniões de pais." **Q18**		
			"No que tem vindo a ser solicitado, nas reuniões de pais."**Q39**		
			"Quando convocadas, participo em reuniões de pais." **Q19**		
			"Por vezes, peço reuniões com a educadora para saber informações com mais detalhe sobre o meu filho." **Q41**		
			"Participo em reuniões trimestrais de avaliação do meu educando." **Q1**		
	Formação	Formações para as famílias	"Atividades na biblioteca com a Ana Mourato." **Q34**	2	2
			"Workshops." **Q2**		

Propostas de incentivo à relação Escola-famílias	Aproveitar a área envolvente	Fins-de-semana	" Promover iniciativas fora da escola durante o fim-de-semana"**Q34**	2	2
			"Saídas pontuais com a presença dos pais." **Q19**		
	Estreitar a relação/comunicação entre a escola e a família	Construção de materiais/instrumentos de comunicação	"Construção de um livro "Vai e vem" onde os pais escrevem algo que foi significativo nessa semana." **Q31**	2	2
			" Caderno da criança e um grupo no facebook para irmos vendo as fotografias ". **Q8**		
		Maior participação das famílias nas dinâmicas da sala	"Os pais falarem das profissões (…) possam justificar um pouco a nossa ausência." **Q36**	6	6
			"Criar projetos que levem os pais à Escola." **Q40**		
			"Haver 1 momento semanal onde os pais pudessem estar em contexto de sala sem nenhuma atividade programada." **Q20**		
			"Mais projetos em que os pais podem intervir." **Q16**		
			"Todos os pais deviam ir à escola fazer uma atividade pois a alegria das crianças vale tudo." **Q33**		
			"Mais projetos pais-filhos." **Q1**		
		Espaços de convívio na Instituição	"Espaço aberto para os pais, educadores." **Q39**	2	2
			"Realização de mais ocasiões de convívio." **Q21**		
		Maior articulação de	"Atividades devem ser realizadas num horário acessível aos pais." **Q17**	3	3

		horários	"Atividades em horário compatível com horário laboral."**Q14**		
			"Numa escola aberta à participação, o incentivo (…) reside na forma como a sociedade promove e permite a disponibilidade para esse fortalecimento uma vez que, presencialmente, os horários são os laborais."**Q13**		
		Melhorar a capacidade de comunicação e de resposta	"Comunicação mais atempadamente."**Q10**	3	3
			"Deveria haver mais comunicação entre as educadoras, escola e os pais." **Q12**		
			"penso que a comunicação é o mais importante."**Q30**		
		Diversificar meios de comunicação	"Informação sobre alteração de gestão/funcionamento." **Q11**	4	1
			"Registos semanais mesmo que sumários." **Q11**		
			"Reuniões gerais, ex: creche ou JI. **Q11**		
			"A Criação de uma newsletter também era uma hipótese." **Q8**		
	Total de subcategoria:			**19**	**20**
	Promover ações de formação	Organizar/planear ações de formação para todos os intervenientes educativos	" Formação de professores, educadores, auxiliares e pais sobre comunicação consciente e parentalidade consciente." **Q25**	2	2
			"Ações de formação relativas à educação das crianças (		

			em horário compatível).” **Q26**		
	Estabilizar os elementos da equipa do estabelecimento educativo	Rotatividade/	“ Noto que a instabilidade dos funcionários de limpeza, refeitório e alguns auxiliares leva a um certo descontentamento para com o seu trabalho.” **Q29**	1	1
	Ausência de sugestões	Satisfação das estratégias adotadas pela Instituição	“Considero que a Instituição é bastante incentivadora à participação dos pais. Sem sugestões.” **Q35**	3	3
			“Nada a designar.”**Q28**		
			“Acredito que na Instituição já seja feito de forma satisfatória.” **Q9**		
Caracterização da Relação Escola-Família	Relação de gestão entre a vontade e a disponibilidade laboral	Interesse numa participação mais frequente	“Tento estar atenta às atividades, festas, reuniões, mas nem sempre consigo participar em tudo devido aos horários laborais.”**Q34**	4	4
			“Poderia participar mais, contudo atendendo à disponibilidade tento uma participação adequada mas poderia ser mais ativa.” **Q31**		
			“Gostaria de estar mais envolvida, mas os horários de trabalho não o permitem.”**Q26**		
			“Tentamos sempre acompanhar todas as atividades, de modo a acompanhar a sua educação na escola.” **Q19**		
			“É como uma grande família.” **Q33**		

	Gestão facilitadora de uma integração/adaptação das crianças e das famílias	O ambiente espelha o espaço familiar	"A escola mostra-se muito acolhedora". **Q21**	4	4
			"Possuo conhecimento e confiança na instituição."**Q23**		
			"Considero ter uma boa relação com a escola, de empatia diálogo." **Q11**		
		Disponibilidade e receptividade no atendimento às famílias	"Gosto da flexibilidade da porta da escola."**Q30**	4	4
			"Boa recepção de criticas e/ou sugestões." **Q16**		
			"Fui muito bem recebida, tudo me foi explicado inicialmente de forma ampla, tive todo o suporte (para mim que vim de outro país foi totalmente válido)."**Q9**		
			"Grande disponibilidade e envolvimento das educadoras e auxiliares."**Q24**		
		Complementa a ação educativa familiar	"Revejo-me nos ideais educacionais da instituição." **Q18**	2	2
			"Cumprimento de objetivos no desenvolvimento dos nossos filhos, num percurso de mais de 7 anos." **Q13**		
	Total de subcategoria:			**10**	**10**
	Qualidade da relação e do atendimento às famílias	Existência de uma comunicação efetiva	"Falo diariamente com a educadora." **Q31**	13	13
			"É uma relação onde há abertura para conversa informal sobre o meu educando (…). Muito importante é a frontalidade com que as coisas podem ser ditas e esclarecidas." **Q12**		
			"Boa relação com a equipa pedagógica."**Q15**		

			"Sempre que precisei, os funcionários estiveram disponíveis." **Q32**		
			"Tenho uma boa relação com todas as pessoas da escola, sendo prontamente atendida quando tenho alguma dúvida ou ideia." **Q16**		
			"Existe uma relação muito positiva e saudável do JI com todas as famílias que as motiva a participar." **Q20**		
			"Considero que existe boa articulação entre escola e família." **Q1**		
			"Há interesse no que se passa na vida quer do meu educando, quer no contexto familiar, fora da escola." **Q17**		
			"Pessoas muito simpatia com um bom atendimento."**Q22**		
			"Existem laços de confiança e interajuda na resolução de problemas."**Q25**		
			"Tento saber informações diariamente através da boa comunicação com a educadora." **Q8**		
			"Existe interesse em comunicar diariamente o trabalho desenvolvido em sala e futuros projetos."**Q14**		
			"Existe uma relação muito positiva e saudável do JI com todas as famílias." **Q10**		

Anexo O. Análise categorial das notas de campo

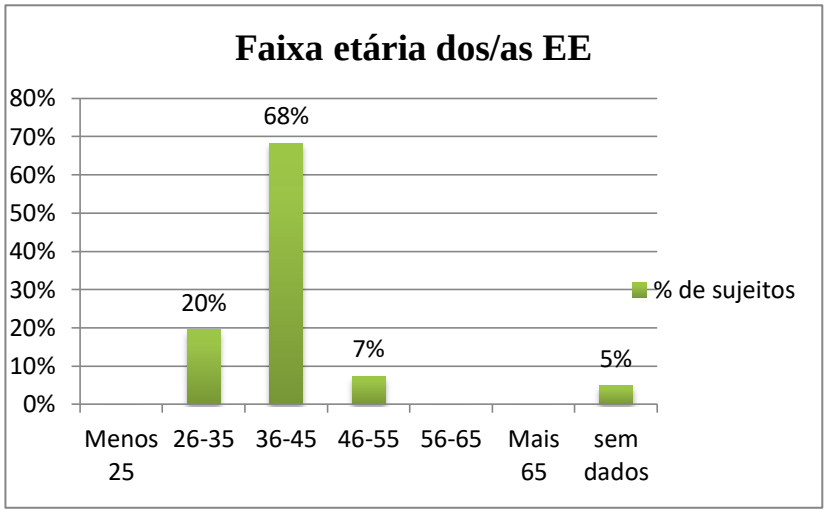
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Notas de campo	Fr.
Participação/envolvimento das famílias na escola e na sala de atividades	Oportunidade de envolver as famílias no JI	Partilha do dia-a-dia, de aprendizagens, trabalhos realizados na sala	O DS [5 anos] chega à sala de manhã e pede ao pai para entrar. Conduz o pai pela mão até ao estendal de marionetas. (Nota de campo 148 – Observação do estendal das marionetas (Sala de atividades, 21/12/2017)).	1
	Envolvimento parental daa famílias	Preparação de materiais/pesquisas em casa para a escola	A M [4 anos] chega à sala de manhã com uma marioneta de luva na mão. A estagiária lê a etiqueta que tinha uma data do ano lectivo anterior e o nome da sua avó. Estagiária (eu): M, foi a avó que fez? M: Sim, foi a avó de uma menina da sala azul que fez quando fomos juntas para casa brincar. (Nota de campo 130 – A lembrança da participação de uma avó. (Sala de atividades, 30/11/2017))	7
			Mãe da LO: Ora essa. Não tem de agradecer. Este fim-de-semana vamos fazer uma marioneta em casa com aqueles pauzinhos. (Nota de campo 129 – Os planos para o fim de semana prolongado da LO. (Sala de atividades, 30/11/2017)).	
			"Diana (…) fiz uma pesquisa e posso trazer materiais para fazerem marionetas, aquelas de dedo, que são mais fáceis de fazer para os mais pequenos." (Nota de campo 119 – As ideias das famílias. (Sala de atividades, 21/11/2017)).	

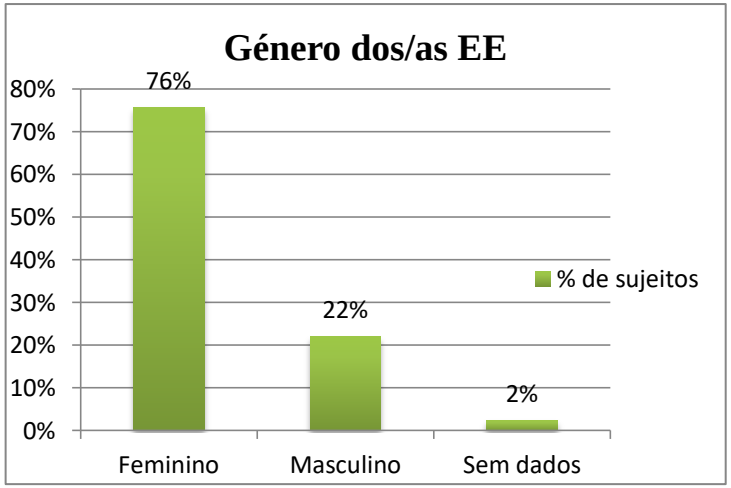
			Estagiária (eu): Bom dia M, estás boa? Ontem não vieste. M: Estive doente. A minha avó fez uma marioneta comigo. (Nota de campo 128 – O projeto que continua em casa. (Sala de atividades, 29/11/2017)).	
			"Mãe do DM: Diana, eu não sei se estaria interessada mas nós temos lá em casa um teatro de fantoches para várias histórias. Eu: Que interessante!" (Nota de campo 118 – As famílias são um "poço" de grande ideias (Sala de atividades, 21/11/2017)	
			" Mãe, no âmbito do nosso projeto das marionetas, gostaria de lhe fazer um convite. Gostava de vir uma manhã à sala construir uma marioneta com as crianças? Mãe: oh mas que giro. O JM tem falado das marionetas em casa. Eu: As crianças gostavam de construir uma marioneta mas antes devíamos pesquisar como é que se fazem, com que materiais, transmitir-lhes uma ideia através da sua participação. Mãe: então eu vou pesquisar umas ideias de marionetas e depois trago. (Nota de campo 117 – A banda da sala laranja. (Sala de atividades, 17/11/2017)).	
			"No decorrer de uma conversa informal entre a Maria João [educadora] e a mãe da MF [4 anos], na sala, a mãe sugere um livro disponível na loja da Bertrand, sobre as fases da lua, no âmbito do projeto da lua." (Nota de campo 84 – O segundo pequeno-almoço. (Sala de atividades,	

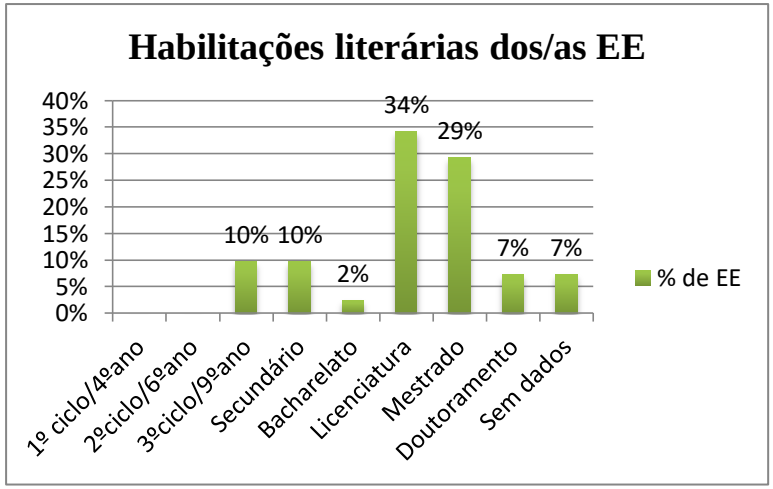
			25/10/2017)).	
	Promove o bem-estar das crianças (benefícios para as crianças)	Presença de elementos familiares na sala	"O pai permaneceu na sala entre 20 a 30 minutos, enquanto esperava que o filho interagisse um bocadinho com a irmã na sala." (Nota de campo 113 – A sala de atividades também é das famílias. (Sala de atividades, 15/11/2017)).	2
			"Hoje a A [2 anos] chegou à sala de mão dada com a avó." (Nota de campo 75 – Os avós na escola! (Sala de actividades, 23/10/2017)).	
	Participação parental informal das famílias	A nível da sala	"O pai da B [4 anos] tomou a iniciativa, previamente organizada e agendada com a educadora, de contar uma história na reunião da manhã, no tapete." (Nota de campo 65 – Histórias de abrir o apetite. (Sala de atividades, 17/10/2017)).	3
			"O pai do JSC [4 anos] tomou a iniciativa de plantar alguns vegetais com as crianças, na horta da escola." (Nota de campo 89 – Vamos plantar! (Sala de atividades, 26/10/2017)).	
			"No Dia Mundial da Alimentação, a mãe da B [4 anos] conversou com as crianças sobre o vegetarianismo e mostrou algumas embalagens de produtos não provenientes de animais." (Nota de campo 60 – A caixa vegana! (Sala de atividades, 16/10/2017)).	

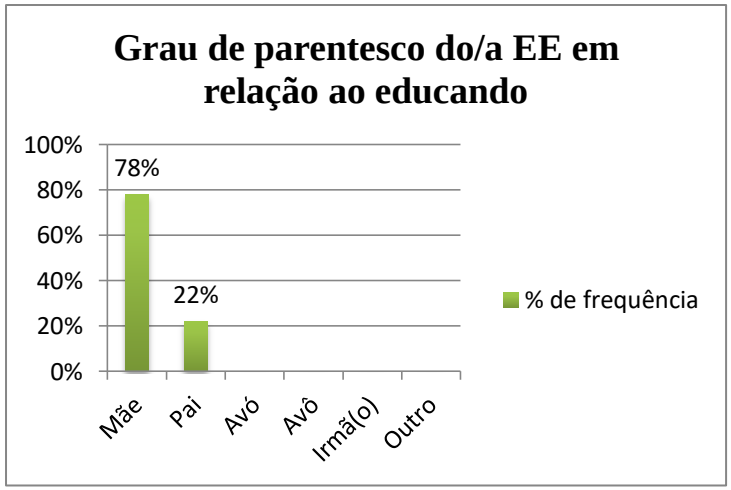
Anexo P. Análise dos dados quantitativos dos inquéritos às famílias

Dados relativos aos EE

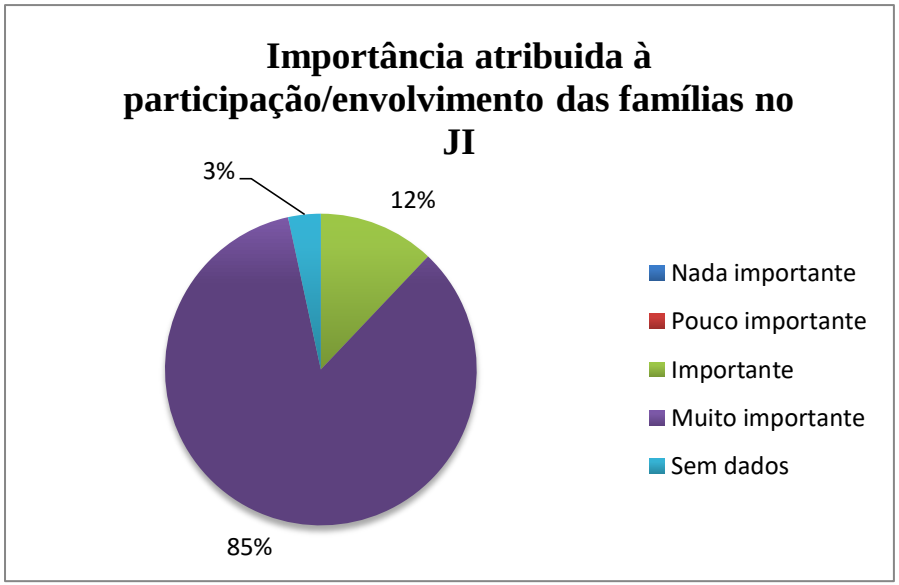


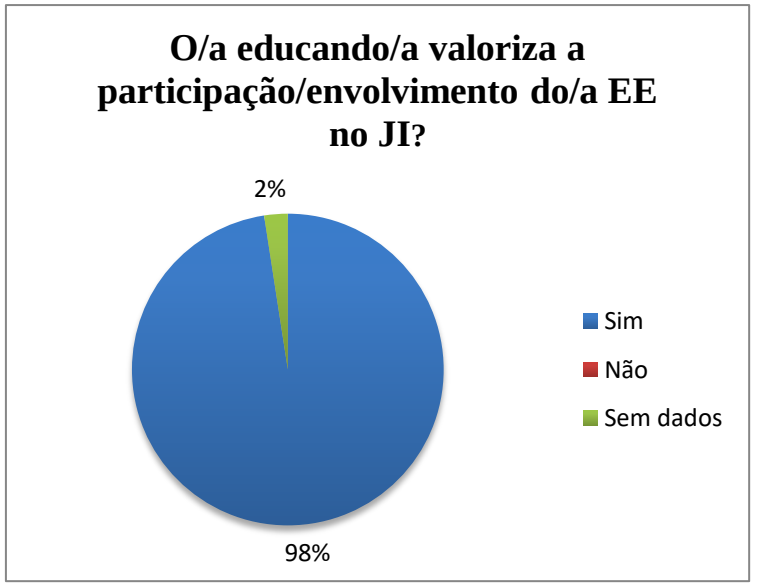

Género dos/as EE
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
76%
22%
2%
Feminino
Masculino
Sem dados
% de sujeitos

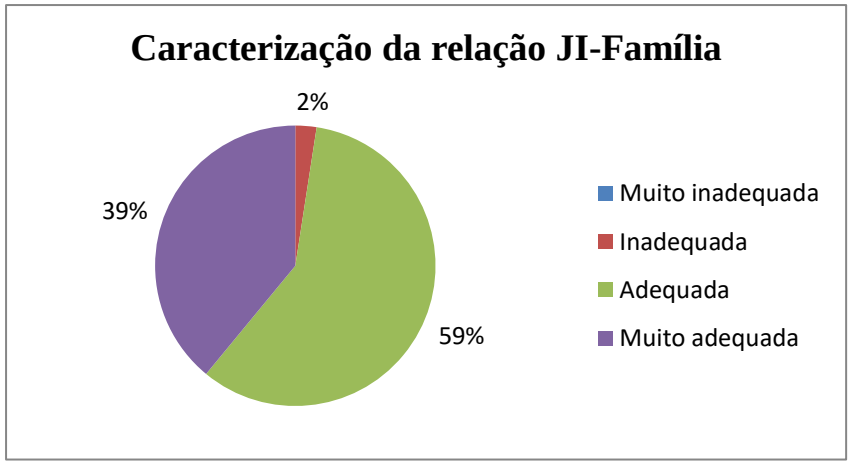

Habilitações literárias dos/as EE
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
10%
10%
2%
34%
29%
7%
7%
1º ciclo/4ºano
2ºciclo/6ºano
3ºciclo/9ºano
Secundário
Bacharelato
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Sem dados
% de EE

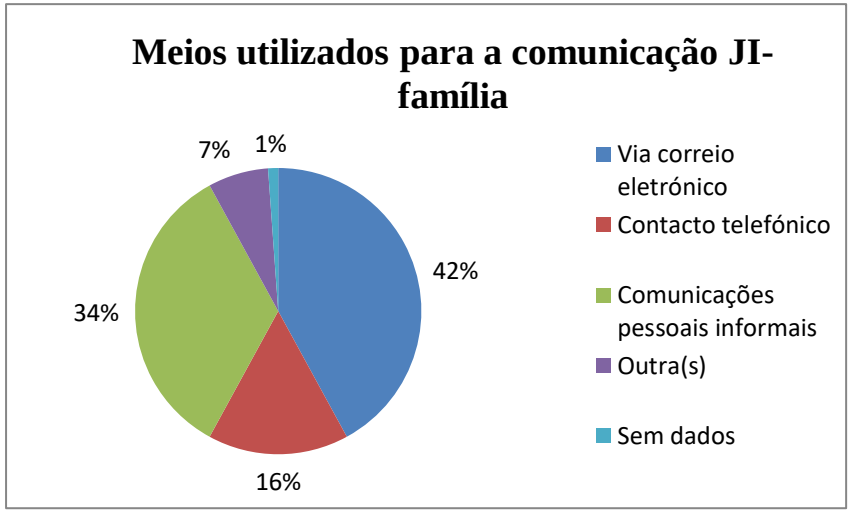

Grau de parentesco do/a EE em relação ao educando
100%
80%
60%
40%
20%
0%
78%
22%
Mãe
Pai
Avó
Avô
Irmã(o)
Outro
% de frequência

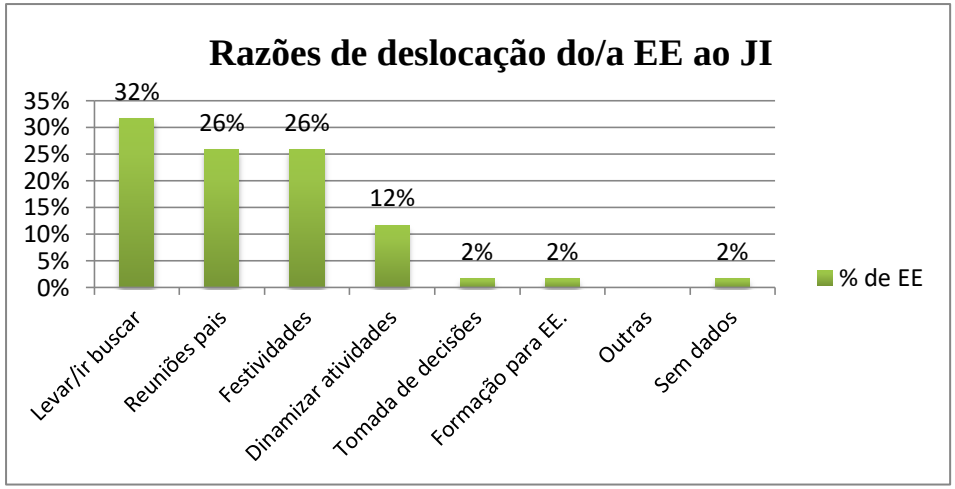
Dados relativos à participação dos/as EE

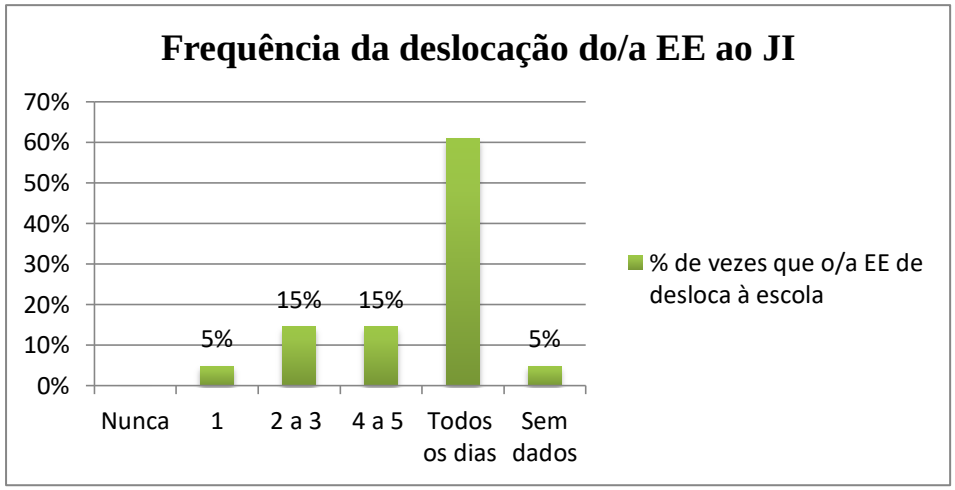


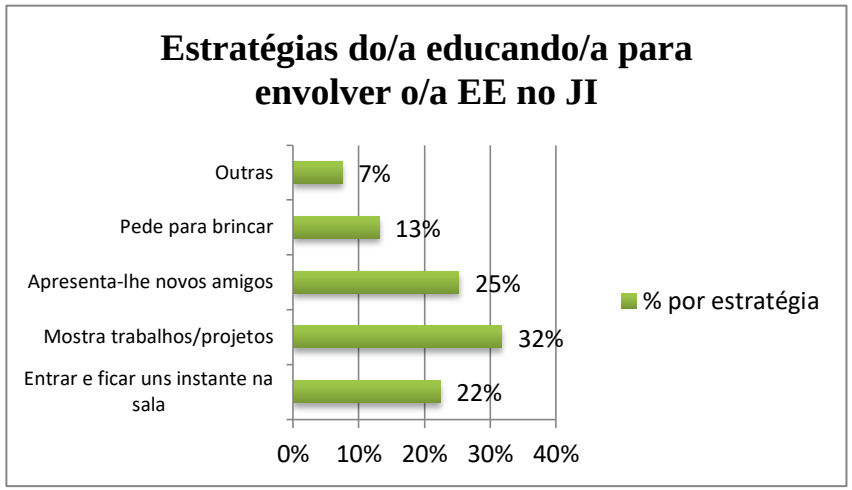


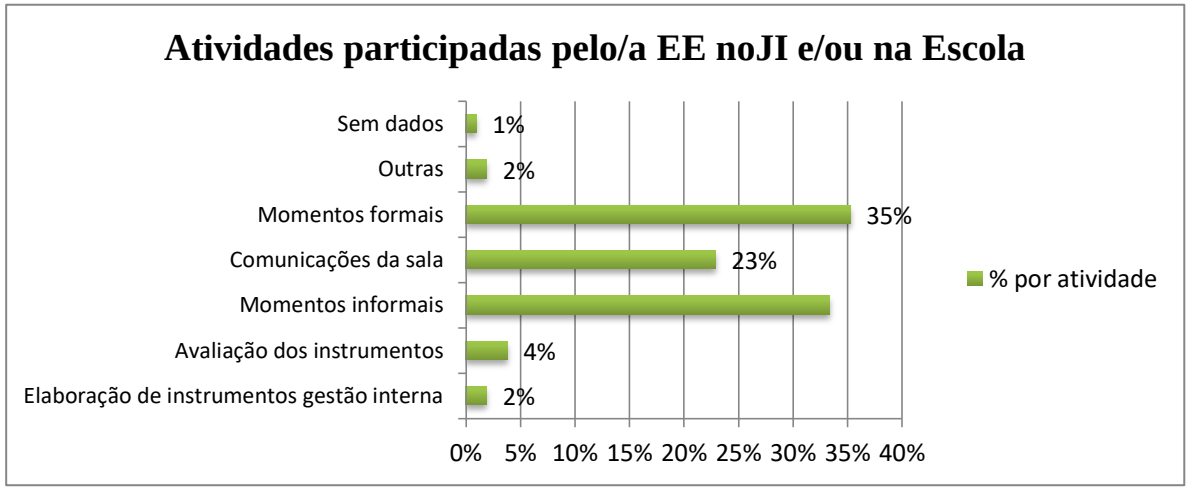

Caracterização da relação JI-Família
2%
39%
59%
Muito inadequada
Inadequada
Adequada
Muito adequada

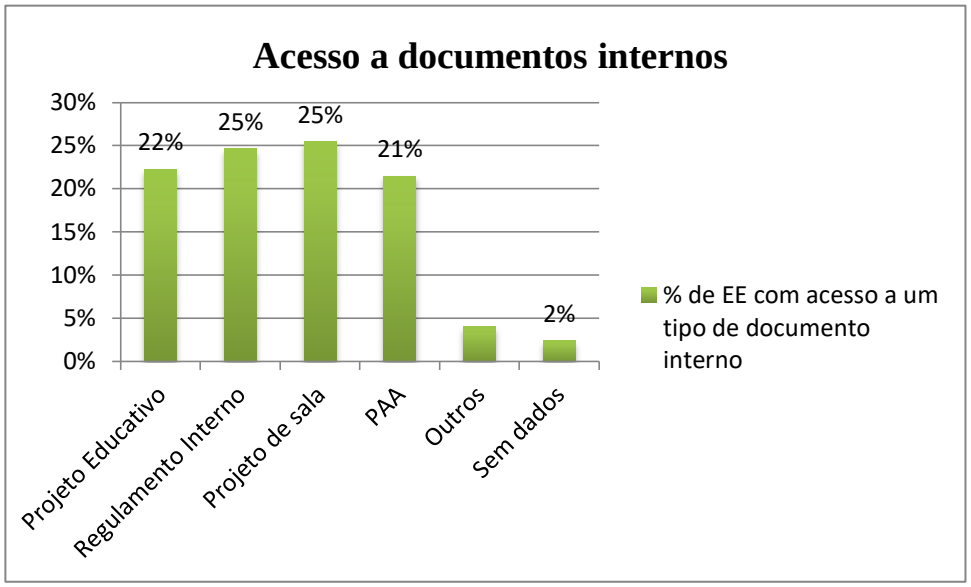

Meios utilizados para a comunicação JI-família
7%
1%
42%
34%
16%
Via correio eletrónico
Contacto telefónico
Comunicações pessoais informais
Outra(s)
Sem dados


Razões de deslocação do/a EE ao JI
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
32%
26%
26%
12%
2%
2%
2%
Levar/ir buscar
Reuniões pais
Festividades
Dinamizar atividades
Tomada de decisões
Formação para EE.
Outras
Sem dados
% de EE


Frequência da deslocação do/a EE ao JI
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
5%
15%
15%
5%
Nunca
1
2 a 3
4 a 5
Todos os dias
Sem dados
% de vezes que o/a EE de desloca à escola


Estratégias do/a educando/a para envolver o/a EE no JI
Outras
Pede para brincar
Apresenta-lhe novos amigos
Mostra trabalhos/projetos
Entrar e ficar uns instante na sala
7%
13%
25%
32%
22%
0%
10%
20%
30%
40%
% por estratégia


Atividades participadas pelo/a EE noJI e/ou na Escola
Sem dados
Outras
Momentos formais
Comunicações da sala
Momentos informais
Avaliação dos instrumentos
Elaboração de instrumentos gestão interna
1%
2%
35%
23%
4%
2%
0%
5%
10%
15%
20%
25%
30%
35%
40%
% por atividade


Acesso a documentos internos
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
22%
25%
25%
21%
2%
Projeto Educativo
Regulamento Interno
Projeto de sala
PAA
Outros
Sem dados
% de EE com acesso a um tipo de documento interno