



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

**POR UMA FAMÍLIA PARTICIPATIVA: ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS DE
ATIVIDADE PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**JOANA INÊS DE SOUSA DIAS INFANTE
JULHO 2014**



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

**POR UMA FAMÍLIA PARTICIPATIVA: ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS DE
ATIVIDADE PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob a orientação da Professora Doutora Dalila Lino

**JOANA INÊS DE SOUSA DIAS INFANTE
JULHO 2014**

Agradecimentos

Aos meus pais e meus avós pelo apoio incondicional ao longo desde quatro anos de formação académica, pela paciência nos momentos mais difíceis e pelas palavras de carinho nos momentos de vitória.

Às melhores amigas – Rita Costa, Andreia Carolina e Joana Ferreira – e também à minha madrinha Marta Reis e à minha afilhada Catarina Cerejo por estarem sempre presente na minha vida em todas as circunstâncias, pelos seus abraços de conforto e pelas palavras de incentivo.

Às minhas colegas – Rita Moita e Ana Fernandes – pelo companheirismo ao longo destes meses de prática profissional supervisionada e por serem a voz diária que não me deixou desistir.

À minha supervisora institucional – Dalila Lino – pelas conversas tardias no seu gabinete, pelo apoio prestado, pelos conselhos dados e pelas palavras de incentivo. Por tudo o que me ensinou, sempre referindo há sempre mais para aprender ao longo da vida.

À minha educadora cooperante – Clara Januário – por não ter desistido de mim mesmo nas horas mais difíceis e por ter estado sempre disponível para me ajudar e me ensinar.

À restante equipa educativa, tanto da creche como do jardim-de-infância, por me terem acolhido e me darem a oportunidade de viver tão boas experiências como as que vivi neste último ano de formação.

A todas crianças com quem tive o prazer de partilhar os meus dias, com quem aprendi e com quem cresci.

À minha querida Tuna Sabes por ter sido a minha terapia ao longo dos últimos três anos.

Ao meu irmão Martim por ser a minha “cobaia” preferida e por me dar alegrias todos os dias com as suas descobertas.

E por último, citando algo que o meu irmão Tomás um dia me citou, “Sweet is the voice of a sister in a season of sorrow”, por este motivo o maior agradecimento é para ti Tomás por seres a pessoa mais importante da minha vida e que nunca me vai deixar desistir dos meus verdadeiros sonhos.

Resumo

Este relatório foi realizado no âmbito da Prática Profissional supervisionada para a obtenção de grau Mestre em Educação Pré-Escolar. O presente relatório apresenta o percurso realizado durante o estágio em creche e jardim-de-infância, tendo como objectivo promover a participação dos pais através da criação e desenvolvimento de estratégias e propostas para o envolvimento parental.

Neste sentido, este trabalho apresenta e explicita as diferentes estratégias utilizadas para melhorar e favorecer a participação dos pais no contexto de jardim-de-infância.

Neste processo de intervenção educacional procurei compreender e conhecer as relações que se estabelecem entre Família Jardim de Infância e a influência que o envolvimento dos pais exerce sobre as crianças.

O processo permitiu extrair algumas conclusões. Ao longo do processo e nas fases finais revelou-se a importância de apoiar e suportar oportunidades para criar interações de qualidade entre todos os elementos da comunidade educativa. Por sua vez, os pais puderam compreender que o jardim-de-infância é um contexto que promove a aprendizagem ativa e a interação social e puderam conhecer o trabalho desenvolvido pela educadora e pela Instituição.

Palavras - Chave: Envolvimento parental; Participação das famílias; Estratégias e Propostas de envolvimento; Jardim-de-Infância.

Abstract

This report was fulfilled in the domain of the supervised professional practice, in order to obtain the master's degree in Preschool Education. The present report presents the course taken during the nursery and kindergarten's internship, having as an objective promoting parental participation through the implementation and development of strategies and proposals for parental involvement.

In this sense, this assignment presents and expresses the different strategies used to ameliorate and favour the participation of parents in the kindergarten context. In this process of educational intervention, I sought to know and understand the relations established between the families and the kindergarten, and the influence that parental involvement exerts on the children.

The process allowed drawing some conclusions. Throughout the process and in the final stages the importance of aiding and supporting opportunities that could create quality interaction between all of the educational community members. In turn, parents could comprehend that the kindergarten is an active learning and social interaction promoter and, in addition, could also get to know the work developed by the kindergarten teacher and by the institution.

Key Words: parental involvement; family participation, strategies and proposals for parental involvement; Kindergarten.

Léxico de Siglas

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Profissional Supervisionada

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Léxico de Siglas	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Quadros	viii
Índice de Anexos	ix
Introdução.....	1
1. Caracterização para a ação	4
1.1) Contexto Socioeducativo e Meio onde estão inseridos os contextos.....	4
1.2) Equipas Educativas	5
1.3) Famílias das Crianças.....	6
1.4) Grupos de Crianças	7
1.4.1) Características de Desenvolvimento	8
1.5) Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária).....	10
Análise Reflexiva da Intervenção.....	12
1. Identificação e fundamentação para a ação pedagógica.....	12
1.1 Intenções para a família.....	17
1.2 Intenções para a equipa educativa	19
2. Identificação da problemática.....	20
2.1 Relação família-instituição.....	22
2.2 Envolvimento parental	22
2.3 Participação dos pais no jardim-de-infância	23
2.4 Do enquadramento concetual à metodologia.....	25
2.5 Estratégias e propostas de atividade para o envolvimento parental	27
2.6 O impacto das propostas na prática	35
Considerações Finais	39
Referências Bibliograficas.....	43
Anexos.....	47

Índice de Quadros

Quadro 1 – Intenções transversais para o trabalho com as crianças – Creche e JI	14
Quadro 2: Intenções transversais aos dois contextos – Creche e JI.....	17
Quadro 3 : Sistematização das propostas para a intervenção.....	28

Índice de Anexos

Anexo 1 – Habilitações dos pais da Creche.....	49
Anexo 2 – Habilitações dos pais de JI.....	50
Anexo 3 – Situação Profissional dos Pais de JI.....	50
Anexo 4 – O grupo de crianças da creche.....	51
Anexo 5 – O grupo de crianças de JI.....	52
Anexo 6 – Planta do Berçário.....	53
Anexo 7 – Planta da sala 1.....	54
Anexo 8 – Rotina da creche.....	55
Anexo 9 – Rotina de JI.....	56
Anexo 10 – Atividade de dia do Pai.....	57
Anexo 11 – Atividade do dia da Mãe.....	57
Anexo 12 – Recado aos pais para realizarem pesquisas do Projeto “Quando mãe pássaro põe o ovo morre, ou é quando o bebé nasce?”.....	58
Anexo 13 – Recado aos pais para realizarem pesquisas do projeto “As tartarugas”...59	59
Anexo 14 – As pesquisas dos pais no projeto “As Tartarugas”.....	59
Anexo 15 – Quadro de inscrições para os pais.....	60
Anexo 16 – Registos das horas do conto realizadas pelos pais.....	60
Anexo 17 – Encontro dos pais para o teatro da festa de finalistas.....	61
Anexo 18 – Teatro “O macaco do rabo cortado”.....	61
Anexo 19 – Questionário final aos pais.....	62

Introdução

O presente relatório apresenta e discute o desafio que se lança às famílias e à Instituição de educação pois, apesar das suas diferenças, têm objetivos comuns. O ato educativo é competência de ambos, pais e instituição, o que pressupõe a necessidade de uma estreita colaboração, que se reflita em ações conjuntas e coordenadas. As aprendizagens poderão mais facilmente fazer sentido na vida das crianças quando as práticas familiares e da Instituição forem coerentemente articuladas com esse processo.

“A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança, pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais” (Portugal, 1998, p.123). Nesse sentido, um projeto que procure fomentar a participação dos pais no processo de ensino - aprendizagem poderá apresentar-se como bastante pertinente, uma vez que estes dois contextos sociais contribuem para a educação da criança. “Visando a qualidade do ensino e acreditando que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos, parece-nos fundamental a colaboração Escola-Família” (Silva & Cardoso, 2005, p. 359).

O jardim de infância e a família têm metas e preocupações complementares, na educação das crianças. Segundo Homem (2002), a ligação escola – família “beneficia a criança, garantindo-lhes um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é factor de sucesso dos alunos e de eficácia das escolas.”(p. 17).

O contexto de investigação/intervenção onde implementei o processo de intervenção foi num jardim de infância da rede pública do concelho de Lisboa.

A interação entre pais e educadora na instituição de jardim de infância onde realizei a Prática Profissional Supervisionada era relativamente pobre. Verificava-se que a interação entre pais e educadora resumia-se a breves trocas de palavras nos momentos de chegada, nos momentos das reuniões e ainda nas festas da Instituição. A comunicação e interação entre pais e educadora raramente implicavam o trabalho na sala. Os diálogos baseavam-se nas dificuldades das crianças relacionadas com o

quotidiano ou o comportamento e, muito esporadicamente, as conversas surgiam em torno das atividades realizadas na sala.

A observação e análise do contexto e a reflexão realizada tornaram possível explicitar a questão que despoletou o processo de pesquisa que se apresenta:

- Como se pode envolver os pais no trabalho realizado na sala e melhorar a participação dos mesmos?

O projeto que se apresenta é sustentado na observação atenta do contexto e na reflexão sobre a mesma e a compreensão de que o envolvimento parental poderia surgir como uma oportunidade de criar novas pontes de colaboração entre escola e família, com possibilidades amplas de diálogo e cooperação e proporcionar oportunidades de participação.

Após esta fase inicial de observação e reflexão, defini como objetivos principais do meu processo fomentar a participação dos pais/encarregados de educação na educação e nas atividades da sala.

Pretende-se, por isso, com este trabalho fazer uma abordagem em torno do imprescindível envolvimento das famílias no quotidiano da instituição, identificando obstáculos e procurando traçar novos caminhos para a promoção de novas e diferentes dinâmicas de relação da Instituição e Famílias das crianças que frequentam a sala do pré-escolar onde realizei a Prática de Profissional Supervisionada.

Quanto ao **roteiro do trabalho**, este relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira corresponde à **caracterização reflexiva dos contextos educativos** onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada - Creche e Jardim de Infância. Para cada um deles será necessário analisar o meio onde estão inseridos, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, famílias das crianças, grupos de crianças, assim como os espaços físicos, as salas de atividades e materiais, rotinas e os tempos (rotina diária).

A segunda parte, sendo também a mais extensa do relatório, diz respeito à **análise reflexiva** da intervenção e encontra-se subdividida em dois tópicos. O primeiro corresponde à identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica. O segundo tópico diz respeito à identificação da problemática do presente relatório, à

metodologia de investigação-ação e ao enquadramento teórico no que respeita à relação escola-família, ao envolvimento parental e à participação das famílias em contexto de jardim-de-infância e ao plano de intervenção, ou seja, às estratégias e propostas de atividades para o envolvimento parental.

A terceira e última parte deste relatório corresponde às **Considerações Finais**, uma reflexão fundamentada com o objetivo de caracterizar o impacto da minha intervenção e refletir sobre a construção da minha identidade profissional.

Ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada, na relação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, tive sempre por base alguns procedimentos éticos que considerei fulcrais para o respeito entre todos os intervenientes na aprendizagem. Na relação com as crianças, penso ser importante “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância, Carta de Princípios para uma Ética Profissional), assim como promover a aprendizagem em grupo e em cooperação, de uma forma lúdica e estimulante. Quanto à relação com as famílias, comprometi-me a “promover a participação e a acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (APEI, Carta de Princípios para uma Ética Profissional). Com a equipa educativa tentei contribuir para o debate de várias questões e práticas inerentes ao trabalho desenvolvido, com o objetivo de melhorar e procurar contribuir com práticas de qualidade. Todas estas intenções e práticas permitiram nortear o trabalho desenvolvido, fazendo com que as aprendizagens fossem significativas para as crianças e para os adultos envolvidos.

Caraterização Reflexiva do contexto socioeducativo – Creche e Jardim de Infância

1. Caracterização para a ação

A caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos - Creche e JI, que a seguir se apresenta irá compreender, para além da caraterização do meio e dos respetivos contextos, as características gerais dos intervenientes que tornaram possível a prática: equipas educativas, famílias e grupos de crianças. Centrada no principal sujeito da intervenção, esta caracterização tem como objetivo desconstruir a ideia de que as crianças pertencem a uma infância que corresponde “a uma categoria universal, natural, homogénea e de significado óbvio” (Pinto, 1997, p. 63).

1.1) Contexto Socioeducativo e Meio onde estão inseridos os contextos

Antes de caracterizar os grupos de crianças sobre os quais assentou a prática profissional supervisionada, considero necessário refletir primeiramente sobre os diferentes mundos sociais nos quais estas participam. Sendo estes *mundos* o objeto de observação e análise, são estes que constituem “o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem” (Prout & James, 1990, citado em Pinto, 1997, p. 65). Isto significa que, de forma a conhecer melhor cada uma das crianças deve-se, desde já, analisar os diferentes sistemas em que estão inseridas, para depois conseguir dar resposta a algumas das suas necessidades e saber igualmente qual será a melhor forma de agir “enquanto adultos-educadores” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 63).

Segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner, os sistemas que desempenham particular importância para a educação da criança são as instituições educativas, a família, bem como as condições culturais e sociais (1986, citado em Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 14).

1.2) Equipas Educativas

Segundo Coutinho (2010, p. 17), “trocar (...) impressões com as profissionais” de educação apresenta-se como uma das principais intenções defendidas ao longo da prática. A devolução da informação e o consentimento informado por parte das profissionais sustentaram as minhas opções metodológicas e as estratégias de aprendizagem definidas para a ação pedagógica com as crianças. Ao mesmo tempo que se apresentam como pontos de referência para o grupo, as profissionais de ambas as equipas são igualmente uma das bases que sustentam toda a minha intervenção. Sem a construção de uma relação de parceira com os elementos da equipa torna-se mais difícil chegar perto das crianças e descobrir o meu lugar em Creche e em JI.

As equipas educativas diferem nos dois contextos de intervenção. Na creche a equipa é constituída por uma Educadora e duas Auxiliares de Ação Educativa, por sua vez, no JI a equipa é constituída por uma Educadora e uma das quatro Assistentes Operacionais da instituição, pois estas não estão vinculadas a uma sala, circulando por todas no decorrer da semana. Em ambos os contextos as equipas educativas desempenham um trabalho direto com as crianças de caráter permanente. No que diz respeito às interações, todos os intervenientes visam construir uma relação colaborativa, na qual sobressai a troca de diálogo contínua, possibilitando que o desenvolvimento das crianças decorra na “continuidade [dos] cuidados representados por uma relação pais-filhos estável e progressiva” (Post & Hohmann, 2011, p. 62).

Relativamente à partilha das tarefas, as Educadoras e as Auxiliares dos dois contextos trabalham num sistema de cooperação, dado que participam conjuntamente na divisão dos momentos associados à rotina e entre a transição das atividades.

Em relação às intencionalidades educativas, tal como eu acredito, também as Educadoras são da opinião de que estas possibilitam direcionar a ação pedagógica tendo em conta as características das crianças do seu contexto, no qual convivem “interesses diferentes e desiguais, individuais e coletivos” (Ferreira, 2004, p. 98). É através da definição de intenções específicas e refletidas que cada Educadora consegue dar resposta aos problemas contraditórios que partem dos interesses de ambos os intervenientes do contexto: adultos e crianças (Ferreira, 2004, p. 99).

1.3) Famílias das Crianças

Segundo Ferreira (2004), cada criança está inserida num determinado contexto familiar, através do qual se “constroem modos de vida, sistemas de valores, maneiras de sentir, pensar e agir” (p. 74). Neste sentido, a forma como as crianças se irão exprimir será em função de dois conceitos que considero determinantes destacar: *stock de conhecimentos* e *habitus* (Ferreira, 2004, p. 65, destaque do autor). Ambos concorrem para a ideia de que toda a ação no presente só é compreensível depois de analisar o que sucedeu no passado. Assim, torna-se evidente analisar os traços estruturantes das heranças familiares que cada criança já traz consigo, a fim de poder compreender as experiências significativas que concretizam através das suas atitudes (Ferreira, 2004, p. 66).

A estrutura familiar diz respeito ao “agregado de pessoas com quem as crianças (...) vivem e que tutelam a sua educação” (Ferreira, 2004, p. 68). No contexto de Creche destaca-se a “estrutura familiar moderna” (Ferreira, 2004, p. 68), composta pelo casal e por um ou dois filhos, mas a grande maioria dos bebés é o primeiro filho do casal. No contexto de Jardim de Infância as famílias têm estruturas mais variadas, existem alguns casos de crianças com pais divorciados, alguns em famílias monoparentais e ou outros que vivem com ambos os pais, a grande maioria das crianças têm irmãos.

No que diz respeito às habilitações escolares, posso aferir que o nível de escolaridade é bastante contrastante entre os contextos. No contexto de creche (ver **anexo 1** do documento *Anexos*) a maioria das famílias tem habilitações ao nível do Ensino Superior, correspondendo assim, a um nível de escolaridade elevado. Por sua vez, no contexto de JI (ver **anexo 2** do documento *Anexos*) a grande maioria das famílias apresenta habilitações ao nível do 2º ciclo, existindo alguns apenas com o 1º ciclo concluídos.

Relativamente à situação profissional, verifica-se, de novo, uma heterogeneidade entre as famílias dos dois contextos. No contexto de Creche, grande parte dos encarregados de educação desempenha cargos profissionais na sua área de estudos e de acordo com as suas habilitações superiores. No contexto de JI (ver **anexo 3** do documento *Anexos*) grande parte dos encarregados de educação encontram-se desempregados ou em situação profissional desconhecida.

No que respeita à participação das famílias, ambas as educadoras defendem que a sua presença deve ser *obrigatoriamente* incluída no processo educativo das crianças. Ao longo da minha prática em Creche e JI, fiquei surpreendida com o tipo de relação existente entre estes intervenientes do contexto, mas este ponto será refletido mais à frente neste relatório.

Tanto em Creche como em JI, as Educadoras e Auxiliares aproveitavam os momentos do acolhimento e da saída para partilharem informações relevantes acerca do dia a dia das crianças na respetiva instituição. Este acontecimento só foi possível, uma vez que estas eram *instituições educativas abertas* ao seu público, tanto no que diz respeito às crianças, como a todos os elementos que fazem parte dos seus agregados familiares.

1.4) Grupos de Crianças

Considerando a diversidade de estilos sociais e familiares que caracterizam cada criança, a sua heterogeneidade interna é ainda complexificada se analisarmos a idade, o sexo e os percursos institucionais (Ferreira, 2004, pp. 74 – 75).

A sala de Creche é constituída por um grupo de doze bebés com idades compreendidas entre os 6 e os 11 meses (ver **anexo 4** do documento *Anexos*). Sendo designada como a sala de berçário, é possível caracterizar este grupo como maioritariamente feminino (oito meninas e quatro meninos). A sala de JI é composta por um total de vinte crianças, tendo existido algumas alterações ao longo da prática profissional, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (ver **anexo 5** do documento *Anexos*). Destas vinte crianças duas delas têm acompanhamento especializado, tendo em conta que são crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, a grande maioria está inserida no grupo etário dos 4 anos de idade. Esta sala é designada de sala 1, sendo constituída por um grupo de 11 meninos e de 9 meninas.

Segundo Ferreira (2004), o fator idade não corresponde diretamente à “variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social” (p. 76). Assim, importa alargar a compreensão da heterogeneidade interna de cada criança através da análise dos seus percursos institucionais, uma vez que é através do conhecimento institucional que as crianças apresentam que tal se pode converter, ou não, em ganhos a curto prazo (Ferreira, 2004, p. 76).

Todos os bebês que fazem parte do contexto de Creche estão a frequentar pela primeira vez a Instituição, trazendo de casa os seus hábitos e rotinas. Quanto ao percurso institucional das crianças da sala 1, a grande maioria frequenta a instituição desde os 3 anos.

Através dos fatores que têm sido descritos até aqui, posso concluir que todas as crianças são já portadoras de uma história e de uma cultura distintas, confirmando assim que a infância nunca poderá corresponder a uma categoria social homogênea com significados genéricos e aplicáveis a todas as crianças (Pinto, 1997, p. 63). Dito isto, é mais fácil perceber agora o conceito de *grupo de pares*, que serve para caracterizar a forma como as crianças se interrelacionam entre si, de acordo com as suas “*idades, interesses e necessidades educativas exigidas semelhantes*” (Frones, 1995, citado em Ferreira, 2004, p. 78, destaque do autor).

1.4.1) Características de Desenvolvimento

Irei refletir em seguida sobre as características de desenvolvimento das crianças de Creche e Jardim de Infância. São características heterogêneas que as colocam em períodos da infância diferentes. Períodos esses que se distinguem não só pelos números associados à idade, mas por todos os outros fatores que tornam cada criança única. De acordo com Pinto (1997), a infância é um grande *universo*, que não está simplesmente “compreendida dentro de certas balizas de natureza etária” (p. 63).

Segundo Erikson, nas idades compreendidas entre os 0 e os 18 meses, as crianças encontram-se na primeira fase psicossocial - *Confiança básica vs. Desconfiança* (Papalia *et al.*, 2001, p. 24, destaque do autor). Desta forma, durante a prática de Creche, pude confirmar que as crianças se deparam com uma *estranheza* face às outras crianças, aos outros adultos, aos outros espaços, tempos, objetos e atividades, obrigando-as a “um confronto das suas experiências familiares e das suas conceções com as dos pares e as dos adultos” (Ferreira, 2004, p. 78). Como tal, a nível socioemocional, as crianças assumem-se ainda como bastante egocêntricas e preferem brincar, na maioria das vezes, sozinhas, em vez de elegerem alguém do seu *grupo de pares*.

As relações de interação mais significativas ocorrem com os adultos da sala de atividades, pois é com eles que as crianças compreendem o mundo que as rodeia e “desenvolvem uma autoimagem positiva e sentido de competência” (Portugal, 2008, p. 46).

Quanto ao grupo de Jardim de Infância, a importância das interações entre o *grupo de pares* torna-se cada vez mais evidente e as crianças revelam alguma preferência por determinados pares. No entanto, estas escolhas não são feitas tendo em conta a idade, visto que são frequentes as situações de interação entre as crianças mais novas e mais velhas.

Quando organizam brincadeiras de forma conjunta, ambos “os atores sociais exercitam seu papel de agentes, independentemente de serem mais novos ou mais velhos” (Coutinho, 2010, p. 87). Embora, nesta fase, as crianças já demonstrem capacidades de autonomia significativa, a criação de relações fortes com os adultos continua a ser um marco essencial, visto que são eles que as apoiam nos momentos críticos, na consciência das suas limitações e cumprem as suas satisfações pessoais (Brazelton & Sparrow, 2003, p. 105).

A nível da comunicação, o grupo de crianças em Creche comunica essencialmente através do choro, e é essencial ao adulto compreender esse choro bem como outros indicadores de comunicação não-verbal. Relativamente ao grupo de Jardim de Infância, verifiquei que “a linguagem é agora capaz de acompanhar as ideias mais complexas da criança” (Brazelton & Sparrow, 2003, p. 105) e o vocabulário aumenta de dia para dia. De acordo com Portugal (2008), o uso da linguagem possibilita que as crianças expressem a sua curiosidade natural e a iniciativa por quererem saber coisas novas (pp. 56-57).

A nível físico, alguns bebés da sala de Creche já se conseguem deslocar no espaço através do gatinhar. Em termos cognitivos, envolvem-se naturalmente nas brincadeiras do “esconde-esconde” ou no jogo do “cu-cu”, quer com os materiais, com os elementos do *grupo de pares* ou com os adultos do contexto. Outro interesse que consegui identificar diz respeito ao tema das texturas, visto que dedicam especial atenção aos materiais da sala que apresentam uma textura diferente. No que diz respeito às crianças da sala de Jardim de Infância, “a compreensão do mundo físico e a capacidade de lhe

atribuir um significado pela construção de conhecimentos” (Portugal, 2008, p. 55) permite-me identificá-las como os *criadores de arte*, sendo esta uma das atividades pela qual demonstram maior interesse. Ao longo da prática, confrontei-me com a sua criatividade espontânea face às ideias originais que apresentam.

1.5) Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária)

Centrando-me agora nos espaços físicos onde decorreu a prática de Creche e de JI (ver **anexo 6 e 7** do documento *Anexos*), considero que estes são a base que dará lugar à interseção da concretização das atividades com as interações entre os vários intervenientes do contexto, sem esquecer a rotina de grupo estabelecida. Utilizando uma expressão que se enquadra perfeitamente na caracterização do espaço físico, este pode ser visto como o “cenário e palco de ação de diversos encontros sociais que ali irão ter lugar” (Ferreira, 2004, p. 81).

O modo como estão organizadas as salas, em ambos os contextos, apresenta como intencionalidade educativa o *favorecer da aprendizagem pela ação*, ou seja, permitir ao grupo *explorar objetos de forma livre*. Assim, os materiais são arrumados em prateleiras de estantes baixas, permitindo que as crianças possam escolher, de forma autónoma, aquilo com que desejam brincar (Post & Hohmann, 2007, p. 143).

De acordo com os dados recolhidos ao longo da minha intervenção, posso caracterizar o espaço e os materiais de ambas as salas como sendo atrativos, confortáveis e seguros, convidando as crianças a um maior envolvimento, tanto ao nível das atividades que concretizam, como na apropriação dos vários espaços que fazem parte da sala. No contexto de JI, os materiais encontram-se assinalados por marcadores físicos e simbólicos, apresentando a intencionalidade de “[descrever] o tipo de atividade que ali se pode ou deve desenvolver” (Ferreira, 2004, p. 84). De igual forma, os materiais disponibilizados promovem a aprendizagem da criança, abrangendo os vários domínios de desenvolvimento anteriormente referidos.

Relativamente à organização do tempo, ambas as equipas organizam o seu dia a dia com as crianças tendo por base uma rotina diária flexível. O facto de existir uma rotina definida faz com que as crianças possam antecipar os acontecimentos e agir em

conformidade com as exigências de cada momento do dia. De igual modo, também os adultos do contexto devem saber interpretar as rotinas no sentido de responder às necessidades das crianças. Tal como refere Coutinho (2002), no contexto de Creche (ver **anexo 8** do documento *Anexos*), as rotinas preveem o desenvolvimento integral da criança, “[indicando que deve haver a preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la” (p. 2). No que se refere ao contexto de JI (ver **anexo 9** do documento *Anexos*), a organização da rotina é flexível, mas também estruturada, para que durante o dia existam momentos informais; momentos de grande e de pequeno grupo; espaços de trabalho; tempos de brincadeira livre e de descanso. Contudo, todos estes tempos são geridos tendo em consideração o planeamento das atividades.

No capítulo seguinte serão identificadas as respetivas intenções para a prática de acordo com os dados da caracterização apontados neste ponto e fazendo já uma perspetiva sobre a problemática mais significativa da PPS.

Análise Reflexiva da Intervenção

1. Identificação e fundamentação para a ação pedagógica

Decorrente da caracterização dos contextos educativos, realizada previamente, torna-se fulcral salientar que num contexto em que adultos e crianças interagem todos os dias, a organização dos espaços, tempos e atividades pelo adulto, visando a cooperação entre as crianças, torna-se central (Ferreira, 2004, p. 98). Segundo Ferreira (2004, p. 98), esta constitui-se ainda numa estratégia para criar um ambiente de ação com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade. Quando o adulto prevê espaços, tempos e atividades tem sempre por base fundamentos que norteiam a sua filosofia educativa e intenções para aquele grupo de crianças em específico. Segundo as OCEPE (1997, p. 93), para que o educador defina as suas intenções educativas, deve refletir sobre a sua prática, o modo como a adequa às necessidades das crianças, bem como os valores que lhe estão inerentes.

Primeiramente, considero ser pertinente explorar o que para mim significa educar e qual é afinal o papel de um educador de infância. Já vários autores trabalharam este assunto e diversas são as ideias existentes. Segundo alguns autores (Katz, 1977; Vygotsky, 1978; Katz & Chard, 1989 citado em Vasconcelos, 1997, p. 19), educar implica que o educador se envolva intensamente no que faz, trabalhando a par com o desenvolvimento da criança e tendo sempre presente que envolve muito mais do que simples lições diárias. Mesmo concordando com todas estas ideias, considero que educar é também passar parte de nós às crianças e estar suficientemente recetivo ao que estas têm também para nos transmitir. Se o educador de infância tiver a capacidade de olhar de igual para igual para a criança, sabendo, no entanto, que é mais experiente do que esta e que tem como responsabilidade ajudá-la a dar um passo em frente no seu desenvolvimento, provavelmente será um bom profissional. “Uma interacção educativa de qualidade é sinónimo de uma interacção significativa entre dois indivíduos (Vasconcelos, 1997, p. 19). Tendo como base esta afirmação, é importante que as aprendizagens proporcionadas pelo educador de infância sejam significativas para a criança, mas

também para este, porque será mais fácil o envolvimento e a implicação, mencionada anteriormente. Vasconcelos (1987) apresenta uma ideia sobre a qual considero ser também muito importante refletir: o educador funciona como modelo para as crianças. “Modelos reais, autênticos, verdadeiros, com a sua força e as suas fraquezas, seres humanos, não heróis ou santos” (p. 18). O facto de sermos modelos para alguém significa que a nossa conduta irá influenciar de alguma forma outras pessoas. E tal como está supramencionado, o educador de infância ao ser um modelo pressupõe que também as suas fraquezas, os seus pontos fracos sejam observados pelas crianças. No entanto, tudo isto faz parte do crescimento e deverá ser encarado como tal.

Alarcão (1995, p. 13) enuncia que “a competência global de um educador (...) [vê-se] através do seu desempenho em situação”. Eu não posso concordar mais com esta afirmação visto que, tudo o que refiro como sendo as minhas ideologias e intenções, pode na teoria representar boas práticas, que traduzem a ideia da criança enquanto ser capaz e autónomo. No entanto, só em plena prática é que é possível constatar se a minha conduta traduz tudo aquilo em que acredito ou não. É importante ter ideia daquilo que pretendemos ser, mas mais importante ainda é traduzir essas ideias na prática, para que assim possamos ser educadores coerentes e ativos.

Considero que o mais importante é dar uma educação de qualidade às crianças com quem estou a trabalhar e para isso é necessário que todas as minhas atitudes sejam pensadas e tenham um fim comum: proporcionar momentos significativos que contribuam para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para entender se todas estas ideias são realmente praticáveis e se as condutas que cada educador segue são as mais adequadas é necessário uma constante reflexão. Primeiro observar e avaliar, depois refletir e por fim alterar e adaptar a prática educativa. Se os educadores mantiverem este espírito crítico e esta capacidade de reflexão, as atividades desenvolvidas e as atitudes para com as crianças serão certamente adaptadas às suas necessidades e irão ao encontro das suas expectativas. Segundo Freire (1996, p. 43), o momento de reflexão é fundamental para uma boa prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996, p. 44).

No que diz respeito à concepção de criança que norteia toda a minha prática, esta toma as crianças como “gente de interrogações, constantes aprendizes capazes de resolver problemas, com um sentido de auto-determinação e autonomia” (Vasconcelos, 1987, p. 18). Considero que é necessário combater o ensino tradicional ligado ao modelo transmissivo de conhecimentos. Na minha prática pretendo contrariar este modelo, visto que as crianças já trazem inúmeros saberes para a sala de atividades, decorrentes de todas as experiências que vivem fora desta. Cada criança possui raízes próprias, das quais traz conhecimentos e hábitos – “*stock de conhecimentos*” (Ferreira, 2004, p. 66). Desta forma, adoto uma postura que privilegia a visão das crianças enquanto seres ativos na sua aprendizagem.

Com base na minha filosofia educativa e na caracterização de cada um dos contextos socioeducativos nos quais desenvolvi a minha PPS, surgem algumas intenções que considero serem fulcrais para o trabalho desenvolvido. Tais como as intenções para com o trabalho com as crianças, a equipa educativa e para com as famílias.

Ao longo da minha prática delineei intenções para o trabalho com as crianças, que foram comuns a ambos os contextos. Essas intenções encontram-se traduzidas no **quadro 1**.

Quadro 1 - Intenções transversais para o trabalho com as crianças - Creche e JI

Intenções para o trabalho com as crianças
Conhecimento de cada criança
Promoção da autonomia e da responsabilização das crianças
Estabelecimento de relações baseadas no afeto, no carinho e na segurança
Promoção das aprendizagens significativas e diversificadas

Fonte: Elaboração própria

O conhecimento de cada criança é um aspeto que considero fundamental, uma vez que para desenvolver uma prática de qualidade fundamentada na criança, é necessário conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, de modo a adequar a nossa ação

às suas necessidades.

É necessário que, enquanto educadores, tenhamos conhecimento de cada criança e da sua evolução, pois é este conhecimento que “constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A promoção da autonomia e da responsabilização das crianças foi também uma intenção subjacente aos dois contextos, sendo que no caso da creche, considerei essencial continuar a incentivar as crianças a realizarem cada vez mais tarefas sem o auxílio do adulto e a explorarem livremente os materiais, tal como deslocar-se livremente pelo espaço para conseguir explorar determinados materiais que não que estão mais distantes. No sentido de corresponder a esta intenção, mais especificamente no que diz respeito à autonomia e à exploração livre de materiais, dinamizei várias atividades de exploração, fazendo com que as crianças pudessem explorar livremente materiais diversificados, tanto no que concerne ao tamanho, à textura ou à utilidade destes.

No caso do JI, o sucesso desta intenção deveu-se a um conjunto de atitudes e estratégias que considero relevantes. O facto de eu, enquanto educadora, organizar os espaços e os materiais necessários pelas várias áreas da sala, por exemplo, fez com que as crianças tivessem espaço para promover a sua autonomia, indo ao encontro dos materiais e dos espaços que procuravam.

«Hoje, a M lembrou-se que gostaria de fazer uma produção através que materiais reciclados. Procurou de entre todos os materiais e foi construindo, apenas pedindo ajuda ao adulto para colar alguns objetos em locais específicos. No final resultou uma tartaruga imaginada por ele»

(Nota de Campo de 4 de Abril de 2014)

Esta situação permitiu-me perceber que esta criança mostra autonomia nas interações que estabelece com o espaço e com os materiais existentes neste, uma vez que quando pretende realizar uma atividade, vai ao encontro dos materiais que necessita.

O estabelecimento de relações baseadas no afeto, no carinho e na segurança foi também uma das minhas grandes intenções para ambos os contextos, pois antes de tudo, as crianças precisam de se sentir seguras e respeitadas, sendo este um dos objetivos da educação pré-escolar: “Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança” mencionados na Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. A gestão flexível e participada do espaço e do tempo educativo é privilegiada quando maior for o envolvimento afetivo, na medida em que considero que este potencia “um ambiente de pertença e de confiança no grupo” (González, 2002, p. 168).

A **promoção das aprendizagens significativas e diversificadas** foi outra das minhas intenções, no sentido em que considero fulcral valorizar os saberes e os interesses de cada criança de modo a fazer com que o trabalho desenvolvido em sala seja realmente significativo, com interesse para o grupo e realizado de um modo lúdico e dinâmico.

No caso de JI, a valorização dos interesses do grupo de modo a proporcionarem-se aprendizagens significativas fez-se, nomeadamente, através da metodologia de trabalho por projeto, pois tal como Katz & Chard (2009) mencionam, a sua característica principal é “ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam” (p. 3).

“No momento em que li o livro A que sabe a lua? as crianças ficaram muito intrigadas com o facto de uma pequena tartaruga suportar o peso de sete animais muito maiores do que ela no cimo da sua carapaça, e assim surgiu a primeira pergunta, como era uma hora do conto conjunta a questão acabou por ser esquecida mas hoje as crianças voltaram a questionar-se:

- Como aguenta a tartaruga com tantos animais na carapaça?

- Porque é que não experimentamos com a Fofinha?

A ideia é descartada pois todo se aperceberam que não iriam conseguir fazer a experiencia com a tartaruga da sala e ao mesmo tempo o grupo apercebe-se que não sabe nada sobre ela, apenas que é uma tartaruga e que se chama Fofinha. E assim surge a proposta de descobrir mais sobre as tartarugas

- Podíamos fazer um projeto das tartarugas”

(Nota de campo de 27 de Março de 2014)

A iniciativa e a participação ativa que referi na caracterização para a ação permitiu a realização deste projeto, que se intitulou “As tartarugas” e conseqüentemente a articulação de vários conteúdos.

As intenções com as famílias e com a equipa educativa são transversais aos dois contextos, apesar de se poderem concretizar de forma ligeiramente diferente em cada um deles. No **quadro 2**, referido seguidamente, estão descritas as intenções para a família e para a equipa educativa, transversais aos dois contextos.

Quadro 2: Intenções transversais aos dois contextos – Creche e JI.

Intenções para a família	Intenções para a equipa educativa
1 - Criação de estratégias que deem a conhecer às famílias o que está a ser realizado no espaço educativo;	1 - Comunicação à equipa educativa de todas as intenções a desenvolver;
2 - Envolvimento das famílias na rotina diária da sala, apelando à sua participação ativa na mesma;	2 - Planificação conjunta, com vista ao melhoramento da prática educativa;
3 - Adoção de uma visão da família enquanto um parceiro educativo na formação e educação da criança.	3 - Realização de atividades que envolvam toda a equipa educativa

Fonte: Elaboração Própria

Partindo então do quadro 1, a primeira intenção mencionada diz respeito à criação de estratégias que deem a conhecer às famílias o que está a ser realizado no espaço educativo, através da exposição dos trabalhos, da inclusão de informações no portefólio, etc..

No contexto de Creche, como as crianças não comunicam verbalmente, esta intenção passou sempre muito ao encargo da educadora, passando por retirar fotografias às crianças durante vários momentos da rotina e compilá-las num álbum de fotografias,

que os pais/famílias podiam observar quinzenalmente. Por questões éticas a educadora não me deixou tirar fotografias às crianças e escolhi com ela as necessárias à elaboração do meu portfólio de creche. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 67), registrar diariamente episódios de cada criança, facilita as conversas com os pais e o próprio planeamento diário do educador. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 113), a existência de uma máquina fotográfica na sala de atividades, constitui uma ferramenta muito importante.

No contexto de JI, esta intenção concretizou-se através de várias vias de comunicação. Uma dessas vias foi a utilização dos placares exteriores à sala, para expor os trabalhos realizados pelas crianças. Outra forma de envolver a família no trabalho desenvolvido pela criança, foi através do seu portefólio individual da criança. “Com efeito, a implementação do portefólio providencia ao educador informações e conteúdos que podem ser a base de discussão e diálogo com os pais, quer em reuniões formais, quer em encontros informais” (Parente, 2001, n.p.). Durante a PPS, foi-nos pedido que construíssemos um portefólio com uma criança e esta foi uma ótima via de estabelecer ligação, pelo menos, com aquela família em específico. Acredito, por isso, tal como Shores e Grace (2001, p. 17), que a existência de um portefólio que inclui experiências, comentários e projetos de ambas as partes, pode iniciar ou manter uma comunicação significativa entre estes dois intervenientes – JI e família. Por último, outra forma de dar a conhecer aos pais o que é realizado no JI, passou pelos projetos realizados na sala.

A segunda intenção para a família mencionada no quadro 1 é o envolvimento das famílias na rotina diária da sala, apelando à sua participação ativa na mesma. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 213), o educador deve tornar este momento simpático e caloroso, quer para as crianças, quer para as famílias, para que estes se sintam tranquilos e confiantes. Na valência de JI, as formas de concretizar esta intenção será descrita posteriormente neste relatório, tendo em conta que é o foco da sua problemática.

Por último, quanto à terceira intenção para as famílias, a adoção de uma visão da família enquanto um parceiro educativo na formação e educação da criança. Segundo Cascais

(1998, p. 68), o educador deve conhecer o contexto em que vive a criança e a sua história. Ao gerir a informação que lhe é facultada, ainda segundo o mesmo autor, a sua postura deve ser a de aceitar a família tal como ela é, tendo consciência e admitindo que traga para a instituição educativa mesmo os *maus hábitos* [destaque do autor] de casa, para mais tarde serem ultrapassados em parceria. Assim, o papel do educador é, em conjunto com a família, solucionar os problemas que possam estar a afetar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

1.2 Intenções para a equipa educativa

No que diz respeito às minhas intenções para a equipa educativa, estas são três, como se encontram mencionadas no quadro 1. A primeira e a segunda relacionam-se bastante e dizem respeito à comunicação à equipa educativa de todas as intenções a desenvolver e à planificação conjunta, com vista ao melhoramento da prática educativa. Segundo Formosinho (2009, p. 110), o educador cooperante acompanha e orienta o estagiário nas atividades realizadas, que para o segundo são de iniciação ao mundo da profissão docente. Assim sendo, para que possa receber *feedback* que me permita melhorar a PPS e no sentido de respeitar todo o trabalho desenvolvido pela equipa educativa, penso que esta intenção é de extrema importância. Entre os vários elementos da equipa educativa deve existir uma “comunicação aberta” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 137), sendo que todos os intervenientes podem identificar e descrever problemas de acordo com a sua interpretação e abordagem. No entanto, devem fazê-lo de forma clara e específica para que todos compreendam os pontos de vista uns dos outros. “Quando as pessoas escolhem colocar-se ao nível umas das outras, dizem aquilo que pensam. As suas palavras, expressões faciais, posições corporais e tons de voz estão em harmonia, em vez de estarem em oposição” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 137). Ao longo da minha intervenção em Creche e JI, tive sempre a preocupação de concretizar esta intenção com o máximo rigor.

No contexto de Creche diariamente conversava com a educadora cooperante no sentido de lhe dar a conhecer as atividades que tinha preparadas e planeadas para o dia seguinte.

Também quando tinha algumas dúvidas, na maioria das vezes relacionadas com o tipo de materiais a utilizar, sem qualquer constrangimento questionava a educadora cooperante e aceitava as sugestões que esta tinha para me dar.

Quanto ao contexto JI, quase todas as semanas tinha reuniões com a educadora cooperante, geralmente à quinta-feira, no sentido de planificar o trabalho da próxima semana. A planificação era sempre conjunta, pois a educadora contribuía sempre com sugestões para melhorar o meu trabalho.

Relativamente à terceira intenção para a equipa educativa, esta diz respeito à realização de atividades que envolvam toda a equipa educativa. Segundo Rosa e Silva (2010, p. 55), o facto de existir um assistente operacional na sala, deve levar o educador de infância, a rentabilizar esse recurso. No contexto de Creche, a maioria das atividades foi realizada em pequenos grupos, por essa razão talvez esta intenção não tenha sido tão trabalhada. No entanto, foi muito importante a gestão conjunta do grupo de crianças, pois enquanto eu realizava as atividades com os pequenos grupos, era indispensável que a restante equipa educativa gerisse o restante grupo. Sem o apoio da educadora cooperante e das duas assistentes operacionais não era possível estruturar as atividades desta forma.

Na valência de JI, esta intenção foi concretizada essencialmente através das atividades de grande grupo. Nas atividades em grande grupo, dinamizadas por mim, tentei sempre incluir quer a educadora, quer a assistente operacional. Por exemplo, nas sessões de expressão motora, estas eram sempre pensadas por mim, para que todos os elementos da equipa educativa estivessem envolvidos na mesma. Quando a sessão estava dividida em atividade massiva de estações, planifiquei as mesmas de forma a incluir cada elemento da equipa educativa, em pelo menos uma delas.

2. Identificação da problemática

No início da minha prática profissional supervisionada em jardim-de-infância procurei estar atenta e observar para compreender as interações que se desenvolviam entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre a comunidade educativa, uma vez que “a

aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre adultos e crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6).

Através da minha observação percebi que o contacto entre a educadora e as famílias passava por breves momentos no início da manhã ou final do dia, mas que o desejo desta era que o envolvimento das famílias fosse maior no contexto.

Os pais pareciam não demonstrar interesse nas atividades realizadas na sala, não entravam na sala para ver os trabalhos expostos, não colocavam questões sobre as atividades e/ou realizações das crianças, o que me fez identificar a necessidade de procurar favorecer a participação dos pais na sala.

Como expõe Silva (2009, p.39) “ a relação escola-família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido como a tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos”. Tendo presente que a criança é um ser com direitos e a respeitar, procurei proporcionar às crianças um clima de apoio pois como referem Hohmann e Weikart, “Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo” (2011, p.63).

Assim, para promover um clima de apoio efetivo, com base na colaboração e participação dos pais no dia a dia da vida na sala e na escola delineei como objetivos:

- Estimular os pais a procurarem conhecer o trabalho desenvolvido na sala;
- Promover o envolvimento das famílias em rotinas e/ou atividades da sala;
- Desenvolver estratégias de participação das famílias.

Deste modo, após refletir sobre a necessidade de envolver mais a família no contexto escolar, delineei um plano de ação constituído por propostas de atividade para os pais realizarem e que de alguma forma fizesse com que a sua participação e envolvimento fosse mais notórios na sala 1.

No entanto, antes de iniciar a descrição e reflexão acerca das estratégias e propostas que elaborei para a minha intervenção educacional é necessário nortear o leitor para as intenções éticas e metodológicas do trabalho através de um enquadramento conceptual

do que me proponho a refletir.

Para começar é necessário enunciar as intenções que levaram à investigação, e para isso é essencial referir o que é relação escola-família, envolvimento parental e participação das famílias em contexto educativo. Esta reflexão incidirá em particular no contexto de Jardim de Infância.

2.1 Relação família-instituição

A escola é vista como um extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo (Lima, cit. por Homem, 2002).

A relação escola-família na educação pré-escolar é uma realidade que está presente em todas as instituições, embora esse envolvimento não aconteça de igual forma em todas as instituições (Ferreira e Trinches, 2009). No entanto, em alguns casos, a instituição deveria dar o primeiro passo relativamente à comunicação entre a escola e família e também com toda a comunidade educativa. Estudos realizados acerca das relações entre a instituição e a família reforçam os benefícios que esse envolvimento representa para as crianças, sendo esses benefícios, o melhoramento do desempenho/aproveitamento escolar, embora nem todas as crianças e famílias usufruam dos mesmos benefícios. (Davies, Marques e Silva, cit. por Ferreira e Trinches, 2009).

2.2 Envolvimento parental

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar enuncia precisamente como um dos objetivos pedagógicos, “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade” (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Artigo 10). No mesmo modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar destacam o papel da família, nomeadamente o dos pais. Estes são considerados um dos mais importantes parceiros no processo educativo, pois são eles os primeiros educadores da criança, de modo que a “família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma

criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

2.3 Participação dos pais no jardim-de-infância

Analisando estudos sobre a participação dos pais na educação dos filhos, Silva (2003) refere que “uma maior corresponsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes, daí advenientes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar” (pág. 28).

Por outro lado, segundo Marques (1998), todo o envolvimento dos pais nas instituições é bastante positivo quanto ao desempenho das crianças.

A participação pode ser encarada de diversas formas, dentro destas, destacaria a possibilidade de estar presentes na sala quando solicitados para o efeito ou de uma forma voluntária de modo a envolver-se, contribuindo nos aspetos que se considerarem úteis e adequados. Concordando com Homem (2002, p. 44), “participar é intervir – legal ou espontaneamente, clara ou dissimuladamente – numa decisão; é ter ou criar uma mais valia de poder a seu favor”.

O papel e envolvimento dos pais são tão importante como o papel do educador, porque ambos são importantes no processo educativo das crianças e, juntos podem ajudar no desenvolvimento global da criança. Segundo Góis (2002), quem melhor conhece a criança são os próprios pais, e estes podem colaborar com o educador para os ajudar a facultar o suporte adequado para as crianças.

A nível da educação de infância a participação dos pais é importante, quer na elaboração do projeto educativo, na organização e preparação de festas e passeios e quer na organização e preparação de atividades. Será muito importante que os pais estejam profundamente ligados ao JI, uma vez que crianças de tenra idade ainda têm muitas necessidades afetivas, motoras e cognitivas. É à família que cabe o principal papel educativo, mas colaborando com o JI será o ideal para conseguir mais sucesso no processo educativo, tal como usufruir da educação a que a criança tem direito.

A participação ativa dos pais na instituição é importante para poderem acompanhar o

processo de desenvolvimento dos seus educandos e desmitificar a ideia de que é do Jardim de Infância que as crianças “saem” educadas. “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

As políticas educativas têm vindo a criar legislação que ajuda no envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos. Este aspeto é bastante importante para sensibilizar os pais e professores/educadores para a importância da relação entre a escola e a família.

Hoje em dia, as crianças passam muito tempo no JI enquanto os seus pais/família estão a trabalhar. Desta forma, é importante que haja uma boa relação entre a escola e a família para que essa colaboração seja produtiva e positiva para as crianças. O papel da família é o de educar e modelar a criança, tendo em conta os seus valores e padrões culturais e educacionais, e o papel do JI é dar continuidade a essa educação familiar para a ajudar a viver em sociedade. Davies (1989, p. 60) realizou um estudo acerca dos contactos entre a escola e a família, concluindo que os pais das crianças do JI envolvem-se mais do que os pais das crianças dos outros níveis de ensino. Tal como este refere, “os pais das crianças dos jardins-de-infância estabelecem contactos muito mais frequentes e variados”. A maior parte dos pais estabelece diariamente conversas informais com a educadora, vê o seu filho na sala e a própria sala, participa nas reuniões e festas que são realizadas no JI.

Neste sentido, o trabalho com a família é importante pois esta, segundo Hohmann & Weikart (2011), permite compreender as culturas das quais as crianças são provenientes e de criar relações entre os adultos que estão envolvidas na educação da criança. O educador deve fomentar a relação com a família, convidá-la a ir à sala de atividades para ver o trabalho que está ser desenvolvido com o seu educando e com o resto do grupo. A parceria educador-pais deve caracterizar-se pela confiança e respeito mútuo, havendo um constante dar-receber, sendo a característica mais importante o equilíbrio. Este consiste na junção dos “sentimentos e espontaneidade desempenhados pelo papel do progenitor [com a] capacidade de pensar, a objetividade e a planificação desempenhadas pelo educador” (Gonzalez-Mena & Eyer, 1993, citado em Post &

Hohmann, 2007, p. 331).

É necessário incluir todos os adultos envolvidos no cotidiano da criança pois estes fazem parte das suas vivências e contribuem para o seu desenvolvimento. Mas não é só a família que é importante, é necessário ter em conta também a comunidade de onde a criança é proveniente, pois as comunidades “caracterizam-se pelo grau de partilha de determinados símbolos, valores ou ideias que são mais vastos que as crenças ou comportamentos individuais” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 207), que devem ser do conhecimento do educador para uma melhor adequação da sua prática à individualidade de cada criança e inclusão da comunidade no trabalho em contexto educativo.

Deste modo, a grande intenção desta investigação-ação é “promover a participação e a acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (Carta de Princípios para uma Ética Profissional).

2.4 Do enquadramento concetual à metodologia

Para além do enquadramento conceptual inerente a este relatório é também importante referir que toda e qualquer investigação têm uma metodologia própria que deve ser apresentada de forma ordenada, levando à aquisição de resultados. “A pertinência de um método deve ser avaliada à luz do objeto da pesquisa. Ela depende do seu contexto de utilização, dos objetivos determinados para a pesquisa e, mais globalmente, da questão a ser tratada.” (Alami, Desjeux & Moussaoui, 2010, p.19).

Tendo em conta o objetivo desta investigação-ação, reflito sobre os processos metodológicos a utilizar, de modo a que estes se adequem corretamente e com todo o rigor, ao que é pretendido. Como refere Flick (2005, p. 48), “São igualmente necessárias ideias claras acerca da natureza dos problemas a resolver com a investigação, para garantir a justeza das decisões metodológicas”.

Neste presente capítulo, irei definir o processo de pesquisa, começando por abordar a natureza do estudo, apresentar as suas questões orientadoras e as suas intenções.

Tendo em conta que esta investigação consiste num estudo exploratório e, considerando a natureza do seu objeto, assim como os objetivos que visa atingir, este assumiu-se como de natureza essencialmente qualitativa, sendo que “os métodos qualitativos

apresentam um espectro de utilização ao mesmo tempo mais específico e relativamente mais amplo: eles são empregados como métodos exploratórios de um fenómeno social emergente” (Alami, Desjeux & Moussaoui, 2010, p.19).

O estudo, sendo de natureza qualitativa, “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” Bogdan & Biklen (1994, p. 11). Para além disso, caracteriza-se pelo facto de os investigadores se interessarem mais pelo processo do que pelo produto final, destinando-se essencialmente, a favorecer todos os elementos que permitam enveredar por novas pistas de pesquisa.

Desta forma, estudo a componente teórica para alargar os saberes acerca da metodologia qualitativa, que segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47) apresenta algumas características importantes:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
2. “A investigação qualitativa é descritiva” porque os dados recolhidos são obtidos em forma de palavras ou de imagens, devendo estes ser analisados em toda a sua riqueza, respeitando o modo como foram registados ou transcritos;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, ou seja, inicialmente a análise dos dados tem um foco mais aberto e gradualmente, vai afunilando;
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, sendo que os investigadores interessam-se pela maneira como diversas pessoas dão sentido a diferentes perspectivas.

Neste sentido, utilizei como instrumentos de trabalho a observação descrita em notas de campo e também o questionário, que foi dado aos pais no final da intervenção como modo de avaliação da mesma.

2.5 Estratégias e propostas de atividade para o envolvimento parental

Após estar ciente da metodologia de investigação utilizada para a investigação-ação patente neste relatório e dos conceitos essenciais ao procedimento da mesma, descrevo e reflito, neste subcapítulo, acerca das estratégias e propostas de atividade que elaborei no sentido de envolver a família no contexto de JI.

Quando cheguei ao estágio de JI apercebi-me que a participação das famílias era muito pobre. Esta participação passava pela disponibilização de materiais à escola, entregar as crianças na sala e comparecer nas festas do dia do pai e do dia da mãe. Senti que a equipa educativa desejava uma maior participação por parte das famílias e, desse modo, tomei a decisão de, em conjunto com a equipa, avançar para a criação de propostas para o envolvimento parental.

Quando decidi que a participação e o envolvimento parental seriam a problemática do presente relatório, elaborei um quadro com as propostas que me pareciam mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças e às suas famílias, de forma a sistematizar o que iria realizar (ver **quadro 3**).

Quadro 3 : Sistematização das propostas para a intervenção

Atividade	Período de Implementação	Objetivo
“A Manta” – Construção da manta das histórias da família. Cada família entrega um pedaço de tecido e uma história associada a esse tecido.	Abril e Maio	Ter as histórias das famílias presentes na sala e que as crianças se reconheçam como pertencentes a uma família.
Pesquisa nos projetos	Março, Abril e Maio	Ajudar a crianças a construir conhecimento através na participação em projetos
“A família vem à sala...” – Lista de inscrições em que qualquer familiar se propõe a vir à sala contar uma história, dinamizar um momento de culinária, entre outras coisas	Abril e Maio	Ter a participação efetiva da família dentro da sala de atividades
Festa de Finalistas	Maio	Ter a participação das famílias dos finalistas na festa dos mesmos efetuando uma pequena apresentação elaborada pelos participantes.
Questionário às Famílias	Última semana	Fazer a avaliação final e perceber qual a participação das famílias, quais as atividades propostas que consideraram mais adequadas e qual a sua opinião acerca do envolvimento parental.

Fonte: Elaboração própria

Para além das propostas pensadas para esta intervenção educacional, a instituição tinha programado no seu plano anual de atividades que os dias do pai e da mãe iriam ser comemorados, como é hábito todos os anos. Para estas comemorações a instituição tenta que a atividade a realizar tenha alguma importância para a aprendizagem das crianças e para a comunidade. Deste modo, no dia do pai (ver **anexo 10** do documento *Anexos*) a atividade incidiu sobre a reciclagem, atividade em que pais e filhos reciclaram papel fazendo novas folhas. O dia da mãe incidiu sobre a higiene oral, onde foi convidada uma higienista oral que foi à instituição para conversar com mães e filhos acerca da importância de lavar os dentes e de uma alimentação saudável (ver **anexo 11** do documento *Anexos*).

São essencialmente este tipo de atividades que são realizadas a fim de trazer a família à instituição. Mas o desejo da equipa educativa é de que participação e envolvimento das famílias não seja exclusivo aos dias de festas, e nesse sentido comecei a refletir e a implementar o plano anteriormente referido.

Em conversa informal com a educadora, e também com as crianças, apercebi-me que uma das atividades à qual as famílias aderem são as pesquisas para os projetos. Sendo este JI centro de estágio há muitos anos e sendo os projetos uns dos métodos de trabalho das educadoras, os pais estão bastante familiarizados com as propostas de pesquisa para os projetos que estão a ser realizados na sala. Assim, a primeira proposta que foi pensada em ser lançada aos pais foi a de dar continuidade a esta participação já existente da sua parte através do projeto que se desencadearia durante o meu estágio.

No decorrer do estágio surgiram dois projetos e em ambos foi enviado um recado no caderno “vai e vem” (caderno utilizado na instituição como forma de comunicação escola-família) a solicitar às famílias que nos ajudassem a pesquisar de modo a colmatar as questões levantadas pelas crianças (ver **anexo 12 e 13** do documento *Anexos*). No primeiro projeto, apenas uma criança fez pesquisa com a família e trouxe para a sala de atividades. No segundo projeto, denominado o projeto das Tartarugas, que foi o grande projeto da minha prática profissional supervisionada, cinco famílias participaram das pesquisas, trazendo material para a sala (ver **anexo 14** do documento *Anexos*), mas também as outras participaram pois nas reuniões da manhã muitas crianças relatavam

ter feito pesquisa com as suas famílias e o que haviam descoberto, simplesmente não tinham possibilidade de trazer essas descobertas para a sala num qualquer suporte físico.

A segunda proposta lançada aos pais foi a de dinamizarem um momento, à sua escolha, com as crianças dentro da sala de atividades. Porque não vir à sala fazer um jogo de grande grupo, ensinar uma canção, fazer um bolo ou contar uma história? O objetivo desta proposta era o de trazer os pais a participarem na rotina dos seus filhos e das restantes crianças. Como as crianças passam tantas horas na escola, enquanto os pais trabalham, o cansaço do final do dia impede muitos de viver estes pequenos mas importantes momentos, deste modo a sala de atividades estava aberta para o convívio e novas aprendizagens.

Esta proposta foi lançada aos pais uma semana antes das férias da páscoa para que houvesse tempo destes refletirem sobre o assunto, para facilitar as entradas e saídas dos pais da sala foi criado um quadro de inscrições que foi colocado na porta da sala (ver **anexo 15** do documento *Anexos*). Neste quadro o pai/mãe ou outro familiar escrevia o seu nome, o nome da criança, o que se propunha a fazer e a data a que mais lhe convinha vir à sala dinamizar a sua proposta, deste modo todos sabíamos quem vinha à sala. Esta estratégia tinha um duplo objetivo, o primeiro de facilitar aos pais as “inscrições” para virem à sala, por vezes não se encontram com as equipas educativas e assim tinham uma forma de comunicar o seu interesse, e o segundo objetivo era o de despoletar a curiosidade nas crianças e o desejo de que também os seus pais viessem à sala. Em muitos momentos de acolhimento assisti a crianças a pedirem aos seus familiares para se inscreverem e vir à sala pois o pai/mãe do X vinha.

Durante a organização da fila para a hora de almoço,

O G olha para o quadro de inscrições dos pais e diz:

- A minha mãe vai por ali o nome dela, e vem ler uma história. Eu pedi e ela vem.

(Nota de campo do dia 15 de Maio de 2014)

Embora a proposta fosse que os familiares viessem à sala fazer algo à sua escolha, muitos encararam a proposta como uma oportunidade de vir à sala dinamizar uma hora do conto. Deste modo os pais que através desta proposta vieram à sala contaram uma história ao grupo. Foram quatro os pais que vieram à sala de atividades dinamizar uma hora do conto.

Durante o acolhimento,

- Joana, como estão a fazer o projeto das tartarugas posso vir contar a “tartaruga e a lebre”? O ano passado no outro projeto também vim contar o conto da cigarra.

- Claro que pode mãe, é só preencher o quadro de inscrições e cá estaremos à sua espera.

(Nota de campo do dia 4 de Abril de 2014)

Depois das suas visitas, o grupo fez o registo ilustrativo das histórias que ouviu (ver **anexo 16** do documento *Anexos*). Estes registos eram tanto uma forma de agradecimentos aos pais por terem estado connosco e por terem partilhado uma história, como uma forma de divulgação para toda a comunidade, mostrando que esta participação é possível e que as crianças gostam desta mesma participação das famílias.

A terceira proposta lançada aos pais é referente às férias da Páscoa. Nos momentos de acolhimento à segunda-feira é usual que cada uma das crianças descreva o seu fim de semana. Estas contam com estiveram, o que fizeram e onde foram. O cenário com que me deparei é que muitas das crianças passam grande parte dos seus fins de semana em casa a ver televisão e sem interagirem com outras pessoas, e que quando alguma criança contava um passeio que realizou com amigos e /ou membros da família as outras exclamavam que iriam pedir aos seus pais para também realizarem essas atividades. Posto isto e para incentivar a interação das crianças com a família propus aos pais que durante as férias fossem passear a um sítio à sua escolha ou à escolha da criança e que, posteriormente, fizessem o registo escrito e de desenho em conjunto com a criança, desse mesmo momento. Por exemplo, uma criança da sala trouxe um desenho acerca de

um passeio pelo parque que fez com a mãe e com a prima. No registo desenhou a mãe, a prima, ela própria e também um cão. A descrição escrita pela mãe dizia que a L tinha gostado muito do passeio porque brincou com a prima e encontraram um cão no parque e gostaram muito dele. Este desafio foi apenas realizado por esta criança.

A quarta proposta feita às famílias foi *A Manta*. *A Manta* é um livro da escritora Isabel Minhós Martins, editado pelo Planeta Tangerina. Este livro relata a história de uma avó que faleceu e que por muitos valores monetários e materiais que tivesse para deixar à sua família todos queriam a mesma coisa – a manta - esta manta é feita de retalhos de tecido, tecidos de roupas antigas que de algum modo têm uma história, a história de uma pessoa, a história de um momento vivido em família, recordações que todas as noites eram contadas como se de um livro se trata-se. Após ter lido este livro refleti como seria interessante propor que esta manta fosse construída, mas desta vez com a história de cada uma das crianças e famílias da sala 1. Quando pensei nesta proposta relatei a ideia à educadora cooperante que me aconselhou a não enviar nenhum recado a explicar o pretendido mas sim a conversar pessoalmente com os pais, tendo em conta a complexidade da proposta.

Assim sendo a educadora propôs que eu realizasse uma hora do conto aos pais na reunião de avaliação do 2º período, devido à extensão do livro, apenas fiz um reconto rápido da história e apresentei a proposta em que cada um trataria para a sala um pedaço de tecido e uma história associada ao mesmo que tivesse algum significado para a criança.

O objetivo desta proposta é o de aproximar a escola e família através de um elemento que conta a história pessoal de cada criança, que apela a memórias e ao sentimento de pertença, e assim partilharmos e descobriremos em conjunto o nosso *self* e os outros.

A última proposta está relacionada com a festa de finalistas da instituição. Há muitos anos que tem sido desejo da equipa educativa que as famílias protagonizassem um pequeno momento para as crianças. Todos os anos as crianças finalistas apresentam canções, rimas ou coreografias para as suas famílias como forma de despedida à instituição que os acolheu. Embora os grandes esforços feitos para a participação da

família nesta comemoração, esses esforços têm sido em vão. Deste modo e para ir ao encontro de um grande desejo sentido pela equipa educativa propus em conjunto com as minhas colegas estagiárias que nós tentássemos mobilizar pais das nossas salas para a realização deste grande desejo.

Na reunião de pais para a entrega das avaliações do 2º período, todas nós estivemos presentes e lançamos este desafio aos pais, juntarem-se e prepararem algo para mostrar aos seus filhos, sendo que nós estaríamos sempre disponíveis para ajudar e estar presentes nos seus encontros. Após lançado o desafio alguns pais mostraram-se interessados por esta ideia.

Um pai da sala 1, membro da associação de pais, sentiu a responsabilidade e motivação de fazer este pequeno projeto andar para a frente.

“A minha participação nas atividades da sala 1 foi sempre muito ativa. O teatro da festa de finalistas foi um desafio.”

(Resposta à pergunta 5 do questionário final acerca da participação e das propostas)

Muitos e-mails e contactos depois, consegui marcar um encontro com os pais interessados, que acabara por ser cancelado no dia da sua realização. Mas o encontro acabará por acontecer dias depois, nesse encontro estiveram presentes quatro pais (um pai de duas mães da sala 1 e uma mãe da sala 3) acompanhados por um membro da associação de pais da escola do primeiro ciclo que fica ao lado da instituição, também ele professor de musicoterapia (ver **anexo 17** do documento *Anexos*).

Neste encontro estive presente e acompanhada de uma das minhas colegas estagiárias, a motivação e empenho eram visíveis no rosto destes 5 pais. Estes afirmaram que, embora não tivessem muito jeito para teatro, a vontade de presentear os filhos e de os ver sorrir era maior do que o medo de falhar na hora da apresentação à comunidade educativa.

Durante o encontro de pais,

Os pais estão a dividir as personagens, tentam que cada um fica com as personagens com que se sentem mais confortáveis, e a mãe da E diz:

- Eu faço uma coisa qualquer, eles vão gostar de certeza e se for para a E ficar feliz eu faço qualquer coisa.

(Nota de campo do dia 21 de Maio de 2014)

Tal como os seus filhos fazem na escola delegaram tarefas, discutiram perspetivas e delinearão o que seria feito. Durante este processo pediram o nosso auxílio na perspetiva de saberem se as suas ideias eram adequadas, se o tempo de apresentação era adequado, como deveriam utilizar o espaço, entre outros. Formou-se uma verdadeira equipa entre pais e educadores em prole do mesmo objetivo – as crianças.

Os pais decidiram realizar um teatro da popular história “O macaco do rabo cortado” e no dia da festa de finalistas apresentaram o pequeno teatro apresentaram o teatro para todos os finalistas e famílias que assistiam (ver **anexo 18** do documento *Anexos*).

As reações das crianças, cujos pais estavam a participar, foram variadas. Uma das crianças já sabia o que ia acontecer e, por conseguinte, esteve bastante curiosa todo o dia para ver o resultado final, as outras, não sabendo do que ia acontecer, ficaram bastante surpreendidas.

A N (5 anos) reconhece a mãe. Fica com um grande sorriso, olhos muito abertos e braços esticados dizendo

- “Ah! É a minha mãe”.

(Nota de campo de 23 de Maio de 2014)

A alegria de observar os pais a participar numa atividade na escola é muito evidente no comportamento das crianças.

Após realizadas estas propostas refleti acerca do resultado das mesmas. Será que tinha conseguido dar o meu contributo para que envolvimento destas famílias fosse mais notório na sala e na instituição? Para responder a estas questões conversei com a educadora cooperante e questionei também as famílias.

2.6 O impacto das propostas na prática

No de correr de diversas conversas informais com a educadora ambas concluímos que embora em todas as propostas lançadas às famílias tenha existido participação, o impacto da minha proposta de intervenção não foi muito significativo.

Embora no plano inicial as propostas tivessem algum intervalo de tempo entre si para serem lançadas à família, este facto não se constatou, pois acabou por se transformar em diversas propostas sucessivas sem que houvesse tempo de realização entre si. Este pode ter sido um dos motivos para que as propostas não tivessem tido o impacto de mudança pretendido.

Outro motivo, sobre o qual refleti posteriormente, prende-se com a insegurança que algumas famílias demonstraram em participar nas propostas, em particular na proposta de virem à sala. Como constatei e relato na seguinte nota de campo:

Durante o acolhimento,

-Mãe porque é que não se inscreve?

- E vinha fazer o que Joana?

- Venha contar uma história, ou fazer um bolo! Venha que eles ficam muito contentes.

- Ai não! Eu não tenho jeito nenhum para essas coisas.

(Nota de Campo do dia 7 de Maio de 2014)

Alguns pais referem mesmo que adequação das propostas é imprescindível para a sua participação, pois tem de ser propostas que os façam sentir confortáveis e que os entusiasme a participar.

“(...) com propostas adequadas os pais sentem-se mais à vontade para participar”

(Resposta à pergunta 5 do questionário final acerca da participação e das propostas)

Os pais apontam a falta de tempo como o fator inibidor da sua participação nas propostas, tanto as que são enviadas para casa como as que acontecem na instituição. E nesse sentido consideram que adequação das propostas é fundamental para a realização das mesmas. O educador deve prever e refletir sobre este aspeto do tempo quando realiza as suas propostas.

“É importante [que as propostas sejam adequadas] porque no meu caso trabalho por turnos e é complicado participar em algumas atividades. Por isso quando faço atividades como o desenho da páscoa, do dia do pai e do dia da mãe é muito importante para a minha filha ver que participo.”

(Resposta à pergunta 5 do questionário final acerca da participação e das propostas)

O baixo nível de habilitações académicas apresentou-se como um entrave para a participação das famílias. Embora os dados apresentados no projeto curricular de grupo referissem que todos os pais tinham no mínimo o 4º ano de escolaridade, muitos não sabem ler nem escrever.

“Durante a entrega dos questionários finais aos pais,

- Mãe será que pode responder-me a este pequeno questionário?

- Joana, eu não consigo!

- Mas o questionário é pequeno, mãe, não vai ficar aqui muito tempo.

- Mas eu não sei escrever, e leio muito mal.”

(Nota de campo de dia 17 de Junho de 2014)

Como forma de avaliação do impacto da minha intervenção, para além das notas de campo anteriormente apontadas, entreguei um questionário aos pais (ver **anexo 19** do documento *Anexos*). Foram entregues 15 questionários (4 crianças estiveram ausentes do jardim-de-infância quando os questionários foram entregues) e foram devolvidos 11.

Todos os inquiridos consideram importante a participação ativa das famílias na vida escolar dos seus educandos. E revelam diferentes formas de participar, como disponibilizar materiais para as criações das crianças e/ou comparecer nas festas do dia do pai e do dia da mãe. Apenas um inquirido responde não participar de forma alguma.

Dos 11 inquiridos, apenas 3 não participaram em nenhuma das propostas. Todas as propostas tiveram entre 3 a 4 participantes, sendo que a proposta do desenho da páscoa teve apenas um participante.

Os pais apontam como proposta mais apelativa a proposta para realizar pesquisas para o projeto, sendo que esta é a atividade com que os pais estão mais familiarizados, pois já era prática recorrente da instituição. E também porque consideram que são atividades de grande interesse para as crianças.

“(...) pesquisas sobre animais que as crianças gostam imenso.”

(Resposta à pergunta 6 do questionário final acerca da participação e das propostas)

Os inquiridos consideram que estas propostas adequadas e que este tipo de atividades para o envolvimento parental são importantes, pois na opinião dos mesmos os seus educandos sentem que estes estão presentes e interessados na sua vida escolar, e também por que servem para aproximar as famílias da instituição.

“Porque ajuda os pais a estarem mais interessados nas atividades dos filhos na escola”

“Para aproximar mais o pais da escola e mostrar aos mesmos o que os seus educandos fazem”

(Respostas à pergunta 5 do questionário final acerca da participação e das propostas)

O balanço embora não seja muito positivo, considero que foi dado um grande passo para a participação e envolvimento destas famílias da sala de JI, e todos os pais consideram importante estarem envolvidos no contexto escolar dos seus filhos, mostrando-lhes que estão presentes e interessados nas suas vidas, embora esse envolvimento nem sempre passe por uma participação mais ativa e concreta dentro da sala de atividades.

Considerações Finais

Este último ano da minha formação foi um grande desafio para mim. Embora este não tenha sido o grande sonho da minha vida, ao contrário da grande maioria das minhas colegas, sempre tive um grande gosto para estar com as crianças, servi-las através de um trabalho, no qual me tento superar a cada dia que passa. Acredito que todo o caminho até aqui não foi em vão e que em cada grupo por que passei deixei uma parte de mim, que tento que seja sempre a melhor. Apesar do caminho ainda ser bastante curto, acredito que estes quatro anos me deram as bases mais importantes para ser uma boa profissional e que a partir de agora a experiência trará consigo novas aprendizagens, todos os dias.

Ao longo de toda a prática profissional supervisionada, considero importante salientar a importância dos *feedbacks* provenientes das educadoras cooperantes com quem trabalhei, da professora tutora e mesmo das minhas colegas, para a melhoria da prática e a superação, que mencionei anteriormente. Todos estes contributos foram bastante importantes e grandes fontes de incentivo para a minha prática e para os momentos de reflexão. Na minha opinião, tive sempre capacidade de receber críticas construtivas e melhorar o desempenho através destas, embora não tenha sido sempre eficaz. Segundo Bruner (citado em Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 242), para que se atinja a perfeição num problema é necessário recebermos “informação retroactiva” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 242) sobre o que estamos a realizar. Também o momento em que é fornecido este reforço, é decisivo para o sucesso na aprendizagem (Bruner, 1993, p. 242). Se todo o *feedback* tivesse sido fornecido no final da intervenção não seria tão útil, porque dificilmente conseguiria aplicá-lo e melhorar o meu desempenho.

O facto de acreditar na educação como um trabalho contínuo, ou seja, que esta não elimina o que a criança já aprendeu, mas se trata antes de um processo de construção conjunto, realizado através da relação educador-criança, leva-me a perceber a importância de constar da formação de um educador de infância, o trabalho em creche. Segundo Alves (2008, p. 9), nesta relação (educador-criança), o primeiro interveniente ajuda, guia, fornece recursos, mas cada criança interfere também na construção do seu próprio caminho. “A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis” (Alves, 2008, p. 9). Assim,

acredito que como futura agente educativa, concretamente em contexto de educação de infância, devo compreender o processo de aprendizagem e formação de todas as crianças que esta valência inclui. Quanto melhor o educador conseguir apropriar-se do caminho percorrido por determinada criança, quando inicia o seu trabalho com esta, melhor será a resposta educativa que lhe poderá facultar.

Deste modo enquanto educadora, quero acreditar que se queremos ir mais além, precisamos de sair da nossa “zona de conforto” e explorar novos temas, novos conhecimentos e novas competências, porque “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências” (Vasconcelos, 2012, p.18).

Durante esta intervenção pude também perceber como um currículo pode ser concebido como um projeto contextualizado e diferenciado. Segundo Roldão (1999, p. 38), o currículo, apesar de estar balizado por aprendizagens essenciais à sobrevivência social e cultural dos indivíduos, pode ser adaptado consoante as necessidades de determinado grupo de crianças. O trabalho de projeto baseia-se nos planos e nas intenções, individuais e de grupo, das crianças, nos seus contextos. Esta metodologia já era defendida por Dewey, Kilpatrick, Isaacs, entre outros pedagogos. Segundo o anexo n.º 1 do decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, é função do educador a conceção e o desenvolvimento do currículo, através da planificação, organização e avaliação de atividades e projetos integrados. No entanto, também as crianças, as famílias e a comunidade deve ser parte ativa no currículo.

Por exemplo, no trabalho de projeto, que em conjunto com as crianças e com a equipa educativa aprendi a aplicar. Quando cheguei ao estágio levava apenas uma conceção muito teórica do que seria trabalhar em projeto e uma total inexperiência de como trabalhar um tópico do interesse das crianças através dos projetos. “Um projeto é o estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3). O objetivo dos projetos é essencialmente incentivar a criança a questionar-se, a resolver problemas e dificuldades e a aumentar o seu conhecimento (Katz & Chard, 1997, p. 6). A criança é assim vista como investigadora, é ela própria que participa e descobre mais sobre as suas dúvidas e questões. Constatei

que este modo de trabalho beneficia bastante o grupo, mantendo as crianças interessadas e motivadas. Todo o trabalho desenvolvido através do projeto permitiu-me perceber que qualquer tema pode ser abordado e trabalhado com crianças em idade pré-escolar, desde que o foco de interesse tenha partido das mesmas. “O trabalho de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando *saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social* [destaque do autor]” (Katz & Chard, 1989 citado em Vasconcelos, 2012, p.18).

Uma das aprendizagens mais significativas que levo comigo depois destes meses de prática profissional supervisionada é a importância do trabalho em equipa. As três educadoras cooperantes que nos acompanharam deram-nos muitas ferramentas e mostraram-nos como trabalhar em equipa é produtivo, estimulante e benéfico tanto para nós profissionais como para os grupos de crianças com os quais partilhamos o nosso dia-a-dia. Partilhar com a equipa educativa o que se passa de significativo dentro de cada sala (problemas, interações, projetos) é uma forma a oferecerem “um contexto...consistente com os seus objectivos (...) e consonante na forma como os vários adultos o concretizam” (Hohmann & Weikart, 2011, p.129). Tal como está referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “o trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos (...) no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças”.

No que diz respeito à problemática deste relatório enfrentei aquele que sempre foi um dos meus maiores medos enquanto futura educadora – as famílias. As famílias são quem nos confiam as crianças com quem partilhamos o nosso dia-a-dia, e esta confiança tem de ser retribuída e respeitada. Comunicar com as famílias pode nem sempre ser fácil e construir uma pura relação de entreajuda também não, para tal é preciso fazer sentir que somos todos uma equipa e que para isso temos todos de estar envolvidos. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar”.

Ao longo de todo este período de PPS várias foram as dificuldades que foram surgindo e por isso penso ser muito importante falar sobre elas e como foram ultrapassadas. Um dos aspetos que procurei melhorar desde o início da minha prática foi o sentido de autoridade. Essencialmente no contexto de Creche, esta dificuldade foi mais evidente. Sinto muitas vezes dificuldade em tomar decisões relacionadas com a chamada de atenção às crianças para alguma atitude menos correta. Talvez derivado à falta de experiência, era difícil gerir até que ponto estava a ser demasiado autoritária e a interferir na liberdade das crianças. Esta dificuldade passou essencialmente por ainda não saber o que é correto e menos correto, o que é permitido e não é. Até onde estarei a ser demasiado intrusiva. Por essa razão, penso que em certas ocasiões, por receio de exceder o limite de autoridade, fui pouco autoritária e tive algumas dificuldades em gerir o grupo de crianças. Segundo Freire (1996, p. 122), é necessário um equilíbrio entre autoridade e liberdade para que se assegure o respeito entre ambas. No entanto, assim que o tempo foi passando e comecei a conhecer melhor as crianças, tornou-se mais fácil e natural tomar decisões. Por esta razão penso ser tão importante conhecer as crianças do grupo com quem estamos a trabalhar, só desta forma é possível adaptar a prática às personalidades das crianças. Outra dificuldade, e esta que sinto não ter conseguido superar com sucesso prende-se aos aspetos relativos à avaliação e ao registo de observações. É muito difícil conseguir articular o trabalho diário da sala com estas tarefas de grande importância. Senti-me tão focada nas crianças, na equipa, na instituição que o coloquialmente chamado “trabalho de casa” ficou muito aquém das expectativas. Este é o aspeto que tenho a melhorar, e sobre os qual terei de procurar informação exterior à minha formação académica, pois sinto que não tenho ferramentas que me auxiliem neste sentido.

Referências Bibliográficas

- Alami, S., Desjeu, D. & Moussaoui, I. (2010). *Os Métodos Qualitativos*. Brasil: Editora vozes.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, pp. 12-15.
- Alves, R. (2008). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: ASA Editores.
- APEI. *Carta de princípios para uma ética profissional*. (acessível em: <http://apei.pt/>)
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2003). *A Criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T.B. & Greenspan S.I. (2009). *A criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa, Editorial Presença.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria dos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cascais, A. (1998). A integração na creche: uma questão de cheiros. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp. 64-68.
- Coutinho, A. (2002). “Educação Infantil: Espaço de Educação e Cuidado”. 25ª *Reunião Anual da ANPEd*. Brasília: CAPES, 1-18.
- Coutinho, A. M. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* (Dissertação de Doutoramento ou Tese de Mestrado). Retirada da Universidade do Minho.
- Davies, D., (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65 – 78). Porto: Edições Afrontamento.

- Ferreira, S. & Trinchês, M., (2009). *O envolvimento parental nas instituições de educação infantil*. Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ, nº22, pp. 39 – 55.
- Flick, U., (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Góis, S., (2002). A educação emocional no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância* , 61, pp. 17-18.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Homem, M., (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Rio Tinto Edições ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2011). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2001). A avaliação *leitmotiv* da interacção e colaboração entre a escola e a família. In B. Silva e L. Almeida (orgs.), *VI Congresso galaico-português de psicopedagogia*, Vol. II (791-797). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social, In M. Pinto e M. Sarmento (org.), (1997). *As Crianças, Contextos e Identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 33-73.

- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE, Relatório do Estudo - *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33- 67). Lisboa: CNE.
- Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, M. D. & Silva, I. L. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância. A organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol x nº1, pp. 43-63.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio – Um guia passo a passo para o professor*. Artmed: Porto Alegre.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2009), *Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias*, in Sarmiento, T. (Org.) (2009), *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc.Graw Hill.
- Vasconcelos, T. (1987). “Dar corda ao relógio” ou uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 3, pp. 16-18.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência).

Legislação

- Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n. 201 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Diário da República (1997). *Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar, publicado no Diário da República – I Série – A – Capítulo II -Artigo 2.º*.

Anexos