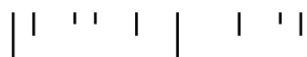


"Os meus pais não podem vir à nossa sala por causa do Covid!" - Relação Jardim de Infância - Família em tempos de pandemia

Micaella Brito

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

2021-2022



"Os meus pais não podem vir à nossa sala por causa do Covid!" - Relação Jardim de Infância - Família em tempos de pandemia

Micaella Brito

Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Encerro aqui mais uma etapa muito importante da minha vida, terminei o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar e vou agora para uma nova aventura: Ser Educadora de Infância! Mas antes, não poderia terminar esta etapa sem antes agradecer a todos aqueles que de alguma forma estiveram do meu lado durante esta longa caminhada.

Primeiramente, OBRIGADA **Deus**, que sem Ti eu nunca teria chegado onde cheguei. Deste-me forças nos momentos em que mais precisei, nos momentos de desânimo, de angústia, de incertezas, nos momentos em que tudo parecia impossível, mas segundo Lucas (1:37) “Para Deus nada é impossível!”. De facto, ao longo desta caminhada eu pude ver o carinho e o cuidado que o Senhor teve comigo. Sou eternamente grata a Ti por nunca me deixares desamparada!

OBRIGADA **Nino**, por todo o apoio, por todas as palavras de incentivo, pelo companheirismo em todos os momentos, por sempre acreditares em mim mesmo quando eu própria não acreditava, por nunca me deixares desistir, por todos os “puxões de orelha” nos momentos em que mais precisei, por ajudares-me a crescer diariamente, pela disponibilidade em ajudar a qualquer momento, por todo amor e carinho que me deste nos momentos em que mais precisei, por tudo! Obrigada por tornares esta caminhada mais leve ao teu lado.

OBRIGADA a toda a minha **Família**, por estarem sempre do meu lado, a torcerem por mim e pelas minhas conquistas, por apoiarem-me, ajudarem-me e incentivarem em todos os momentos.

OBRIGADA **Mãe e Fábio**, por incentivarem-me a entrar nesta aventura e apoiarem-me a ser quem quero ser! O vosso apoio foi essencial nesta caminhada.

OBRIGADA a todas as **Amizades** que fiz ao longo destes 5 anos, por todos os momentos de brincadeira, de animação, de apoio e carinho que foram tão importantes, essencialmente nos momentos mais stressantes.

OBRIGADA a si, **Professora Rita**, por toda a compreensão, apoio, cuidado e atenção que teve comigo durante este período tão desafiante. O seu apoio foi imprescindível para a construção deste documento, e para mim também!

OBRIGADA à minha **equipa da loja** onde trabalho, por incentivarem-me e ajudarem nos momentos que mais precisei, cada uma de vocês fez a diferença neste processo de diferentes formas.

OBRIGADA **Catarina** e **Vânia**, por todo o apoio, todas as palavras de carinho e de incentivo, por todos os conhecimentos e ensinamentos que me passaram, por mostrarem-me o verdadeiro trabalho em equipa. Um obrigado em especial a ti, **Catarina**, por seres um exemplo de uma Grande educadora de infância.

Por fim, OBRIGADA a todas as **crianças** que cruzaram o meu caminho, com que tive a oportunidade de partilhar esta experiência, que me ensinaram imensamente diariamente, por todos os abraços, por todas as brincadeiras, por todos os desenhos, por todas as palavras bonitas. Em especial, um grande obrigado a todos os meninos e meninas da sala do **J13** que estarão para sempre no meu coração.

**Esta conquista não é só minha, porque todos vocês também participaram deste processo e a vossa ajuda foi essencial. A todos vocês, Muito OBRIGADA, de coração!**

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em Jardim de Infância (JI), do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este documento visa refletir e registar, de um modo sistemático e fundamentado, todo o trabalho desenvolvido no decorrer de um estágio com a duração de cerca de 4 meses, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de uma sala de jardim de infância integrada numa organização socioeducativa privada. Apresenta-se ainda uma perspetiva sobre o trajeto formativo vivenciado ao longo da formação, refletindo sobre os seus contributos na construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Tendo presente o impacto da pandemia causada pelo vírus SARS-Covid 19 na relação JI-Famílias, surgiu um interesse em investigar esta questão no contexto socioeducativo em que estava a realizar a PPSII, com especial foco na sala em que estava integrada (JI3) com os seguintes objetivos: (i) Caracterizar e analisar a dinâmica JI-Famílias antes da pandemia e durante o período de confinamento; (ii) Identificar as estratégias de comunicação com as famílias utilizadas pela equipa educativa durante o confinamento; (iii) Identificar os impactos da pandemia na dinâmica JI-Famílias; e (iv) Conhecer como é que a equipa educativa projeta a dinâmica JI-Famílias no pós-pandemia.

Considerando os propósitos definidos, optou-se pela realização de um estudo de caso, de cariz qualitativo. A recolha de dados passou pela realização de duas entrevistas semidiretivas (uma à educadora responsável pela sala JI3 e outra à diretora da organização socioeducativa) e pela aplicação de um questionário online às famílias das crianças do grupo de referência.

Os dados reunidos revelam que no contexto socioeducativo em análise, no seguimento dos confinamentos provocados pela pandemia, as relações entre o JI e as famílias alteraram-se significativamente, com um grande afastamento físico das famílias em relação à escola, mas, ainda assim foi possível manter uma relação de qualidade e de muita comunicação. Para isso, foi necessário a reformulação de estratégias de

comunicação e cooperação para que se mantivesse a relação e parceria fundamental para o bem-estar e desenvolvimento da criança. Estratégias essas que foram desenvolvidas pela equipa educativa, e consistiam na utilização de plataformas digitais, tais como o Zoom e o Classroom, para a realização de reuniões com as crianças e com as famílias, e para partilhar sugestões de atividades semanais. A utilização do WhatsApp e do Email tornaram-se o meio de comunicação principal entre as famílias e a equipa educativa.

**Palavras-Chave:** Criança; Relação JI-Famílias; Pandemia COVID-19; Educação de Infância, Prática Profissional Supervisionada.

## ABSTRACT

This report is part of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II (PPS II) in Kindergarten (JI), of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education at Escola Superior de Educação de Lisboa. This document aims to reflect and record, in a systematic and well-founded way, all the work developed during an internship lasting about 4 months, with a group of children aged between 4 and 6 years old in a classroom. kindergarten integrated in a private socio-educational organization. It also presents a perspective on the formative path experienced throughout the training, reflecting on its contributions in the construction of my professional identity as a future kindergarten teacher.

Bearing in mind the impact of the pandemic caused by the SARS-Covid 19 virus on the JI-Families relationship, an interest arose in investigating this issue in the socio-educational context in which the PPSII was being carried out, with a special focus on the room in which it was integrated (JI3) with the following objectives: (i) To characterize and analyze the JI-Families dynamics before the pandemic and during the confinement period; (ii) Identify communication strategies with families used by the educational team during confinement; (iii) Identify the impacts of the pandemic on the JI-Families dynamics; and (iv) Knowing how the educational team projects the JI-Families dynamic in the post-pandemic period.

Considering the defined purposes, a qualitative case study was chosen. Data collection involved two semi-directive interviews (one with the educator responsible for the JI3 room and the other with the director of the socio-educational organization) and the application of an online questionnaire to the families of the children in the reference group.

The collected data reveal that in the socio-educational context under analysis, following the confinements caused by the pandemic, the relations between the JI and the families changed significantly, with a great physical distance of the families in relation to the school, but, even so, it was possible maintain a quality relationship and a lot of communication. For this, it was necessary to reformulate communication and cooperation strategies in order to maintain the relationship and partnership that is

fundamental for the well-being and development of the child. These strategies were developed by the educational team, and consisted of the use of digital platforms, such as Zoom and Classroom, to hold meetings with children and families, and to share suggestions for weekly activities. The use of WhatsApp and Email became the main means of communication between families and the educational team.

**Key words:** Child; JI-Families Relationship; COVID-19 pandemic; Childhood Education, Supervised Professional Practice.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	4
2.1. Meio envolvente .....	5
2.2. Contexto socioeducativo.....	6
2.3. Equipa educativa .....	7
2.4. Ambiente educativo .....	9
2.5. Famílias.....	14
2.6. Crianças .....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	20
3.1. Intenções para a ação .....	21
3.1.1. Com as crianças .....	22
3.1.2. Com as famílias .....	25
3.1.3. Com a equipa educativa .....	26
3.2. Processos de Intervenção e Avaliação das intenções .....	27
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	35
4.1. Identificação da problemática .....	36
4.2. Revisão da literatura.....	38
4.2.1. A relação entre o jardim de infância e a família.....	38
4.2.2. A relação entre o jardim de infância e a família durante a pandemia .....	41
4.3. Quadro metodológico e roteiro ético.....	42
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados .....	46
4.4.1. Questionário às famílias.....	47
4.4.2. Entrevista à educadora cooperante.....	57
4.4.3. Entrevista à Diretora da Organização Socioeducativa.....	62
4.5. Principais Conclusões do Estudo .....	65
5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO .....	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXOS.....	82

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Profissões dos Pais da sala do JI3.....	47
<b>Figura 2.</b> Frequência de visitas das famílias nas salas antes da pandemia.....	50
<b>Figura 3.</b> Frequência de visitas das famílias na sala de atividades “presentemente” ...	51
<b>Figura 4.</b> Razões das vistas das famílias à sala de atividades do JI3 antes da pandemia “presentemente” .....	52
<b>Figura 5.</b> Meios de comunicação entre a equipa educativa e as famílias durante o confinamento.....	54

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa.....	21
<b>Tabela 2.</b> Fontes de recolha e análise de dados utilizadas por objetivo.....	44
<b>Tabela 3.</b> Classificação das famílias sobre a importância da existência relação JI-Famílias.....	49
<b>Tabela 4.</b> Análise de conteúdo das respostas abertas dos questionários.....	55
<b>Tabela 5.</b> Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora.....	57
<b>Tabela 6.</b> Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora.....	58
<b>Tabela 7.</b> Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora.....	59
<b>Tabela 8.</b> Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora.....	60
<b>Tabela 9.</b> Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora.....	61
<b>Tabela 10.</b> Análise de conteúdo das respostas da entrevista da diretora.....	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>AAE</b>	Auxiliar de Ação Educativa
<b>CNG</b>	Clube Nacional de Ginástica
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>PPJI3</b>	Projeto Pedagógico do JI3
<b>PPS</b>	Prática Profissional Supervisionada

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O relatório aqui apresentado é o culminar do trajeto de imersão profissional vivenciado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, entre 18 de outubro de 2021 e 16 de fevereiro de 2022, numa sala de pré-escolar composta por um grupo de crianças entre os 5 e os 6 anos de idade, inserida numa organização socioeducativa de cariz privado. Trata-se de um documento que procura espelhar de forma reflexiva, crítica e fundamentada o(s) processo(s) e dinâmicas de intervenção com as crianças, as famílias e a equipa educativa e que tem como suporte um portefólio construído ao longo da PPS (cf. Anexo A).

Este documento visa também a apresentação de um estudo de caso realizado ao longo da prática sobre a relação entre o JI e as famílias durante a pandemia, com especial foco na sala em que estava a realizar a PPSII (sala JI3). O interesse em estudar esta problemática neste contexto surgiu devido ao notável incontornável afastamento exigido entre ambas as partes devido à pandemia, e a partir daí, surgiu uma curiosidade em tentar perceber como a pandemia impactou na relação entre o JI e as famílias.

Muito tem sido debatido sobre os efeitos da pandemia na área da educação (Silva, 2022), mas de facto, o encerramento das organizações socioeducativas obrigou as mesmas a adaptarem as suas formas de comunicação com as famílias.

Desta forma, esta investigação tem como objetivos: (i) Caracterizar e analisar a dinâmica JI-famílias antes da pandemia e durante o período de confinamento; (ii) Identificar as estratégias de comunicação com as famílias utilizadas pela equipa educativa durante o confinamento; (iii) Identificar os impactos da pandemia na dinâmica JI-famílias; e (iv) Conhecer como é que a equipa educativa projeta a dinâmica JI-famílias no pós pandemia.

Neste sentido, o estudo de caso aqui apresentado tem uma abordagem qualitativa, e para recolha de dados recorri à realização de uma entrevista à educadora cooperante, uma à diretora da organização educativa, e a aplicação de um questionário às famílias do grupo de crianças da sala onde estagiei. De forma a analisar os dados recolhidos, recorri à técnica de análise de conteúdo para as entrevistas e para as perguntas de resposta abertas dos questionários. Para analisar as respostas de pergunta fechada do questionário apliquei um tratamento estatístico, nomeadamente a utilização tabelas de frequência e gráficos circulares e de barras.

O documento encontra-se organizado em quatro capítulos, sendo eles: (1) caracterização para a ação educativa; (2) análise reflexiva da intervenção; (3) investigação em jardim de infância; (4) construção da profissionalidade docente.

No primeiro capítulo, é realizada uma caracterização detalhada de todo o contexto em que foi realizada a PPS, tendo em conta o meio em que a organização está inserida, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças que acompanhei durante este período.

Em seguida, é realizada uma análise reflexiva sobre as intenções definidas para a ação, o processo de intervenção, bem como a explicitação e avaliação do trabalho desenvolvido para a concretização das intenções definidas.

Relativamente ao terceiro capítulo, é apresentado todo o processo investigativo realizado, iniciando pela fundamentação da problemática que deu origem à investigação, em seguida pela revisão literária sobre a problemática e a apresentação do roteiro metodológico e ético, e por fim a apresentação e discussão dos dados recolhidos.

No quarto capítulo apresenta-se uma reflexão crítica sobre as maiores aprendizagens adquiridas durante o período da prática profissional em creche e JI, enquanto estagiária e futura educadora.

Por fim, de forma a concluir este relatório, são apresentadas as considerações finais, em que reflito sobre toda a prática desenvolvida, todo o processo da construção deste documento e de todas as aprendizagens adquiridas no decorrer desta PPS.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | ' ' |

De forma a fazer uma gestão adequada do currículo é necessário conhecer as características do contexto educativo, de modo a realizar uma análise reflexiva acerca do mesmo e dos seus intervenientes (Silva et al., 2016). Assim, no presente capítulo é apresentada a caracterização do meio e do contexto socioeducativo em que realizei a PPSII, assim como, do ambiente educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas famílias.

De modo a apresentar uma caracterização mais aprofundada e detalhada, recorri a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação, tais como: observação direta, designadamente registo de notas de campo e registos fotográficos; observação indireta, designadamente, consulta e análise do Projeto Pedagógico do JI3 (PPJI3) e do site institucional (Site T.), e duas entrevistas semidiretiva, uma realizada à diretora da organização socioeducativa e outra à educadora cooperante (cf. Anexo C e F).

## **2.1. Meio envolvente**

O meio envolvente da criança é composto por diferentes sistemas que, de acordo com Silva et al (2016): “desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução. Assim, o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução” (p. 21).

A organização socioeducativa onde realizei a minha PPSII está situada na freguesia de Carcavelos, concelho de Cascais. A organização encontra-se numa zona residencial e comercial, contemplando ao seu redor lojas, supermercados, restaurantes, cafés, mercado de carcavelos, correios, centro comunitário, polícia de segurança pública, quartel de bombeiros e o Clube Nacional de Ginástica (CNG). Perto da mesma há espaços verdes, tais como o Jardim da Quinta da Alagoa e praias, como a da Parede e de Carcavelos. Importa ainda referir que esta zona é de fácil acesso seja a pé ou por meio de transportes urbanos e ferroviários.

De acordo com a entrevista realizada à diretora desta organização socioeducativa, antes da pandemia o CNG era utilizado para a realização da natação (atividade extracurricular), mas de momento esta atividade está suspensa devido à

pandemia. A mesma afirma que muitos dos locais à volta são utilizados pela organização, tais como “a quinta da Alagoa, uma vez que está muito próximo e é um espaço ótimo(...) também utilizamos muitos os bombeiros, e os CTTs, (...) Usamos muito a senhora ali da mercearia, vamos ali comprar coisas, o mercado de Carcavelos, e vamos com eles às compras. Quando havia aqui um lar íamos lá cantar, este tipo de coisas, e no centro comunitário também. Tentamos aproveitar esta parte circundante na comunidade.” (cf. Anexo F).

## **2.2. Contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa onde realizei a minha PPSII foi concebida e idealizada de raiz em 2006, tendo como objetivo, proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis, para crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade. Esta é uma organização educativa privada, com fins lucrativos, da qual o seu público é caracterizado por famílias de nível socioeconómico médio/alto.

A organização tem um total de 7 salas, sendo que 3 destas são da valência de creche e 4 da valência de JI. Relativamente à estrutura do edifício, este é composto por quatro pisos. No primeiro piso encontram-se 3 salas de JI, no segundo piso existem duas salas de creche e uma sala de berçário, no terceiro piso há um ginásio e um parque para a valência de creche, e por fim, a cave é composta pela cozinha, um refeitório e uma sala de funcionários. No espaço exterior existem dois parques, uma sala de JI e uma horta, juntamente com as cozinhas de lama.

Devido à pandemia, foram necessárias alterações relativamente à organização do espaço de refeições, passando as crianças da valência da creche a comer no ginásio, no 3º piso, e as crianças da valência de JI a comer na parte coberta do exterior.

A presente organização socioeducativa segue uma abordagem ao modelo curricular HighScope, preconizando dois dos seus principais fundamentos: o primeiro que postula que a criança deve estar envolvida ativamente na aprendizagem para que possa construir o conhecimento necessário através da interação com as pessoas, os materiais e as ideias que a rodeia; e o segundo que postula que o adulto tem o importante papel de apoiar as crianças nas construções da sua própria compreensão do mundo (Site T.).

Ao questionar a diretora sobre o motivo da escolha desta abordagem na criação da organização socioeducativa, esta afirma que inicialmente tinha preferência pelo modelo curricular Reggio Emília, porém o espaço da organização não o permitia.

Acabou por se identificar com a abordagem HighScope. Nas suas palavras:

“(...) acabou por fazer sentido o HighScope, porque também tem muito material documental, eles estão muito bem documentados, os americanos por norma fundamentam-se muito (...) E, portanto, aí nesse aspeto, o HighScope com toda a sua documentação ajudou-me então a criar esta linguagem comum, porque a fim ao cabo é isto que o HighScope tem de vantagem, é que todos nós temos a mesma linguagem, temos o mesmo jargão. (...) ? Há uma consistência pela escola toda, e essa linguagem comum facilita o entendimento, por tanto, todos nós nos entendemos porque sabemos qual é o objetivo, qual é que é a meta, como é que devemos fazer (...)” (cf. Anexo F).

Neste modelo pedagógico são utilizadas ferramentas essenciais que fornecem, à criança, um ambiente físico e estimulante onde possam brincar e aprender, como por exemplo, a presença de uma rotina consistente (através do planejar-fazer-rever), com interações positivas entre as crianças e o adulto responsável (Site T.).

A organização socioeducativa em análise tem como principais objetivos os interesses e necessidades de cada criança, valorizando e respeitando a sua individualidade e promovendo a sua progressiva autonomia. Para isso, recorre-se a um conjunto de recursos diversificados com vista à promoção de ambientes estimulantes à aprendizagem e desenvolvimento de cada criança (Site T.). Privilegia-se, através de uma aprendizagem ativa que envolve os vários intervenientes da ação educativa (famílias, equipa educativa e comunidade) facilitar o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças.

### **2.3. Equipa educativa**

A equipa educativa deve ser capaz de trabalhar colaborativamente, uma vez que, essa postura colaborativa permite que se ensine mais e da melhor forma às crianças (Roldão, 2007). Para tal Vasconcelos (2008) defende que uma equipa educativa deve ser formada por profissionais que tenham formações e valências diversificadas, como na educação, saúde, cultura, apoio social, entre outros.

No que diz respeito em concreto à equipa educativa deste contexto socioeducativo, esta é composta por uma diretora, uma administrativa, sete educadoras de infância (sendo que uma delas exerce funções de coordenadora pedagógica), sete auxiliares de ação educativa (AAE), uma auxiliar polivalente, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e de limpezas e ainda cinco professores de atividades curriculares e extracurriculares (Mindfulness, inglês, ginástica e judo, dança e capoeira). Cada sala é composta por uma educadora e uma AAE, onde, se possível, a educadora acompanha um grupo de crianças do berçário até aos 5 anos, e por norma a AAE muda todos os anos letivos.

Trata-se de uma equipa educativa jovem, constituída, na sua maioria, por elementos do sexo feminino. Com efeito, existem apenas dois elementos do sexo masculino que são os professores de ginástica/judo e de capoeira. Nesta organização educativa é muito visível uma boa relação entre todos os intervenientes, baseada na confiança, harmonia, cooperação, momentos de reflexão, partilha de ideias e comunicação. Esta comunicação é feita através de três grupos existentes no Whatsapp com diferentes objetivos e ainda reuniões formais e informais entre toda a equipa educativa, em que a gestão das AAE é feita pela pessoa responsável pela administração, a gestão das educadoras é feita pela coordenadora pedagógica e a diretora coordena ambas as partes.

Todas estas estratégias de comunicação são importantes para uma boa relação entre toda a equipa, e durante a entrevista à diretora, esta ressalta a importância de as pessoas se sentirem respeitadas, afirmando assim que, esta organização educativa tem “ambiente de transparência e de respeito em que as pessoas têm que obrigatoriamente de se tratar bem”, uma vez que “se os professores não se sentirem respeitados também não respeitam as crianças e acaba por ser pernicioso, acaba por haver mau ambiente e acaba depois por haver mentiras.” (cf. Anexo F).

A equipa do JI3 é composta por uma educadora de infância que é responsável pelo grupo de crianças, pelas planificações anuais e semanais, e realiza o projeto pedagógico da sala. Estas planificações são realizadas tendo em conta as necessidades e interesses da criança observadas diariamente. A equipa é composta ainda por mais um elemento, a AAE, que também observa o grupo e faz registo diários, assim como

planificações de atividades, assim como, na execução das mesmas. A mesma coopera nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala.

É visível que todo o trabalho de sala é feito em equipa, com muita partilha de opiniões e ideias através de reuniões regulares. Esta comunicação e partilha contribui para o ambiente de sala, tornando-o rico, estimulante, seguro, flexível, permitindo assim, interações e realização de atividades que potenciam a ocorrência de indicadores chave para o desenvolvimento de uma forma mais espontânea (PPJI3).

Durante a entrevista com a diretora, esta afirma que: “É muito importante o trabalho de equipa e é importante que as pessoas percebam que somos todos diferentes, mas com as nossas diferenças de capacidades também podem ser aplicadas em diferentes áreas e criar um todo que é maior do que todas a soma de todas as partes. E é isso que acho que acontece, aquilo que depois acontece no conjunto acaba por ser melhor do que só as partes todas somadas igualmente.” (cf. Anexo F). De facto, posso afirmar que existe um trabalho cooperativo entre a equipa educativa, pois é lago que observei durante estas semanas e pude comprovar que as estratégias utilizadas têm resultado na boa relação e cooperação entre toda a equipa.

## **2.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo é um contexto que deve ser organizado da melhor forma para facilitar e promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Importa realçar que este ambiente tem uma grande influência no trabalho que a educadora desenvolve com o seu grupo de crianças, com as suas famílias e com a equipa educativa (Silva et al., 2016).

Cardona (1999), afirma que as crianças aprendem através das ações e experimentações, e por isso, é fundamental que o ambiente seja rico e estimulante. Na mesma linha de pensamento Lemos et al (2015), defendem que um ambiente educativo deve proporcionar oportunidades de convivência, de desenvolvimento, de atividades diversificadas, ricas e estimulantes para as crianças. É necessário um ambiente em que as crianças possam estimular a sua criatividade, as suas aprendizagens, a sua linguagem e as suas relações interpessoais.

Como mencionado anteriormente, o estabelecimento utiliza a abordagem pedagógica do Highscope, e desta forma, os espaços e as rotinas são pensados e organizados tendo em conta os princípios orientadores desta abordagem.

### **Tempo e rotinas**

A definição de uma sequência básica de atividades diárias é, segundo Rodrigues & Garms, 2007, "vantajoso para planejar atividades, para tornar possível realizar uma boa organização do trabalho e, além disso, proporciona segurança também às crianças" (p. 127).

A rotina diária das crianças no contexto socioeducativo em análise (cf. Anexo L) inicia-se no acolhimento, entre as 8h15 e as 9h15, e de seguida, às 9h15, fazem o **quadro das mensagens** e a sua leitura até as 9h35. Durante este momento, as crianças expõem de forma oral e escrita (através de desenhos, símbolos, letras, objeto e fotos), as atividades que irão decorrer no dia.

Em seguida, inicia-se o **planear-fazer-rever**, onde as crianças têm a liberdade de escolherem o que vão fazer no tempo do fazer, depois realizam o que planejaram, e por fim, falam sobre aquilo que estiveram a fazer nesse tempo. Esta sequência de momentos permite que as crianças expressem as suas intenções, que as ponham em prática, e no final reflitam sobre as mesmas. Este processo do planear-fazer-rever permite à criança a garantia dos seus interesses ao planear e executar, e ainda promove a confiança no seu poder de decisão, reforçando ainda o seu sentimento de autonomia durante a revisão/reflexão das suas escolhas e experiências feitas (Site T.). Estes momentos acontecem entre as 9h35 e as 11h30.

*"Hoje, para planear as crianças utilizaram um microfone, fazendo uma entrevista aos colegas. A criança que tinha o microfone na mão era a entrevistadora e perguntava ao colega para que área este ia brincar, o que ia lá fazer e se ia com outro colega. E depois o entrevistado passava a ser o entrevistador." Nota de Campo Nº11*

A seguir a este momento, as crianças realizam atividades (tendo em conta os interesses das crianças) em **grande grupo**, planeadas e dinamizadas pela educadora.

*"No período da tarde, durante o grande grupo foi realizada a atividade do contador de história. Nesta atividade, umas das crianças escolhe um livro (trazido de*

*casa ou algum outro existente na sala), e conta a história desse livro aos seus colegas.”*

*Nota de Campo Nº10*

Nos dias em que o tempo meteorológico permitir, as crianças ainda vão brincar no parque exterior antes das suas atividades curriculares. Estas atividades são: **Mindfulness**, que acontece em pequenos grupos às segundas-feiras, **Ginástica** que é feita em grande grupo às terças-feiras, **Inglês**, que decorre três vezes por semana em pequenos grupos às quartas, quintas e sextas, e ainda, **Música** que é realizada em grande grupo às quartas-feiras.

*“Durante os pequenos grupos, às 2<sup>as</sup>feiras, metade do grupo está no mindfulness, que consiste numa atividade onde as crianças estimulam o seu foco e concentração, assim como a calma e a respiração (...).” Nota de Campo Nº3*

*“Na parte da manhã as crianças tiveram aula de música em grande grupo na sala. As crianças cantavam e dançavam todas as canções com a professora de forma muito envolvente. Durante a aula senti que as crianças estavam muito orgulhosas em mostrar-me que sabiam todas as canções.” Nota de Campo Nº12*

No período da manhã, por norma antes do almoço, ocorrem também as atividades em pequenos grupos. Estas atividades são pensadas pela educadora e dinamizadas pela mesma, ou então pela AAE. À segunda-feira nestes pequenos grupos as crianças fazem o seu jornal de sala:

*“Durante os pequenos grupos, às 2<sup>as</sup>feiras, metade do grupo está no mindfulness, (...). A outra metade do grupo realiza a atividade do **jornal de sala**. Durante esta atividade as crianças desenham e escrevem um momento que marcaram o seu fim de semana.” Nota de Campo Nº 3*

E às sextas-feiras, em pequeno grupo as crianças fazem a atividade de mensagem ao amigo:

*“Nos pequenos grupos, as crianças fizeram a atividade “mensagem ao amigo”. Esta atividade consiste na construção de uma carta a um amigo, onde estes têm que pintar um desenho e escrever uma frase para o amigo escolhido. Estas cartas são colocadas no correio que existe na sala. Nos pequenos grupos do final do dia, esse correio é aberto pela educadora, e as cartas vão sendo distribuídas (...).” Nota de Campo Nº 15*

Em seguida, por volta das 12h45 as crianças vão almoçar. Por norma, as crianças servem-se no segundo prato, de forma a evitar desperdícios alimentares uma vez que estas comem apenas a quantidade que querem. Conforme terminam de comer, as crianças vão à casa de banho, para lavar os dentes, onde cada criança tem o seu copo com a sua escova e pasta de dentes. Apenas 4 crianças ainda dormem a sesta depois do almoço, e as restantes ficam a brincar no exterior.

Durante a tarde ocorrem também as atividades extracurriculares, onde à segunda-feira, entre as 14h30 e as 15h15, o grupo têm **dança**; à quarta-feira, entre as 15h e as 15h45, ocorre a aula de **judo**; e por fim, na quinta-feira, entre as 15h e as 15h45 acontece a aula de **capoeira**.

Por volta das 15h30/15h45 as crianças voltam da sesta e/ou das atividades extracurriculares e decorrem novamente atividades em **pequenos e grande grupo**. Às 16h30 as crianças lancham e em seguida têm tempo de exterior enquanto aguardam que alguém os venha buscar.

Durante a entrevista com a educadora da sala (cf. Anexo C), esta afirma que: “A organização do tempo é (...) segundo a rotina HighScope. No entanto, esta é flexível e sempre que é necessário realizar ajustes tendo em conta as necessidades do grupo, assim o fazemos”.

### **Espaço e Materiais**

O ambiente educativo em que a criança está inserida deve estar em boas condições, que destaquem, em primeiro lugar, a segurança e o bem-estar das crianças. Estes ambientes devem ser acessíveis com o exterior, devem estar equipados com materiais pedagógicos que sejam capazes de sofrer alterações na sala (Lemos et al, 2015).

Desta forma, a sala de atividades do JI3 é muito acolhedora, com bastante iluminação, e ampla. De acordo com a entrevista feita à educadora, esta afirma que: “O ambiente educativo está dividido por áreas bem identificadas com material diversificado do interesse e ao nível das crianças. Ainda quanto aos materiais, procuro sempre ter uma grande variada de materiais naturais e não estruturados”. (cf. Anexo C).

Sendo estas áreas: a **área dos blocos**, onde as crianças têm a oportunidade de explorar conceitos de construções e estruturações como a lateralidade, tamanho,

quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e, mais uma vez, a representação criativa; a **área da casa**, destinada ao faz de conta explorando o jogo simbólico cujos materiais são essencialmente, roupas e adereços, utensílios de cozinha reais e outros brinquedos que simbolizam experiências vividas no quotidiano familiar que as rodeia; a **área das artes**, onde a existência da exploração e da criatividade permite à criança experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, desenvolvendo a imaginação, criatividade e o sentido estético; a **área dos jogos**, que consiste num local que promove as atividades em pequenos grupos relacionadas com a exploração de jogos de matemática, de conhecimento do mundo e desenvolver assim o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural; a **área do laboratório**, que fornece materiais de origem natural, assim como utensílios que permitam a observação e exploração de experiências científicas (lupas, diferentes recipientes graduados, pipetas, tubos de ensaio); a **área dos livros**, lugar onde a criança experimenta o contacto com os livros e iniciação à escrita, podendo ainda estabelecer diálogo em momentos de grande grupo, partilhando as suas explorações e experiências e criando as suas próprias histórias, recorrendo a vários tipos de fantoches; a **área da escrita**, que proporciona momentos de contacto com a escrita e a leitura, através de diversos materiais relacionados com as letras e os números (pedras com letras e números, letras e números de madeira, papel pautado e quadriculado, esferográficas, lápis de grafite, cartões pontilhados, etc.); e por fim, a **área da calma**, que consiste no mesmo espaço da área dos livros, onde existe uma caixa com pequenos materiais que consistem num meio de regulação emocional para as mesmas.

Todas estas áreas estão identificadas com etiquetas com uma imagem figurativa de cada área, de forma a que as crianças façam a “leitura” destas etiquetas. A sala é composta ainda por um armário, com diversas prateleiras, onde cada criança tem a sua para arrumar os seus trabalhos nas suas capas. Estas capas estão organizadas pelas diferentes áreas e atividades diárias, tais como: artes, escrita, matemática e ciências, inglês e jornal de sala.

Na entrada da sala existem ainda alguns cabides, onde cada criança tem o seu identificado com um cartão com o seu nome e com o seu símbolo, e guardam os seus casacos nos mesmos. Na sala existem ainda dois móveis com gavetas, onde cada

criança tem a sua gaveta, mais uma vez identificada com um cartão com o seu nome e o seu símbolo, onde guardam as suas mudas de roupas, os seus chapéus e bibes e ainda as malas com as roupas das atividades extracurriculares. É importante realçar que todos estes móveis são de fácil acesso às crianças, para que estas tenham a liberdade e autonomia de recorrerem aos mesmos quando necessário.

O Site T. acrescenta ainda que um dos seus objetivos é a criação de um ambiente agradável e alegre onde todos os elementos educativos se sintam bem. Criando assim um ambiente motivador que estabelece diversas relações entre os adultos e as crianças, de forma a realizar o projeto que têm em comum, a aprendizagem.

## **2.5. Famílias**

A colaboração entre as escolas e as famílias trará benefícios para os alunos, na medida em que estes terão um melhor desenvolvimento, comportamento e resultados escolares, ganham mais motivação e empenho na escola e nos estudos e tornam-se mais assíduos. E isto acontece, pois, o aluno sente uma maior valorização da escola e do seu percurso académico por parte do seu agregado familiar, quando este tem interesse de colaborar com a escola (Zenhas, 2010).

O mesmo autor afirma que relativamente às escolas, esta relação fará com que os professores conheçam melhor as características e necessidades das famílias, conseguindo assim uma maior aproximação da cultura da escola à comunidade

Para muitas organizações educativas o estabelecimento de uma parceria e boa relação com as famílias pode ser uma tarefa desafiante (Fuentes, 2020). Mas, para esta organização educativa, a família é vista como o principal agente educativo, e por essa razão esta deve estar informada e motivada a participar ativamente no processo educativo. Esta organização socioeducativa tem como preocupação garantir a qualidade dos cuidados prestados a cada criança, priorizando assim uma boa relação e interação com as famílias para que exista uma consistência entre o trabalho realizado na sala em casa. O JI ao dar voz às famílias está a contribuir para a inclusão das famílias, contribuindo assim para a inovação educativa das crianças, em que a família pode trazer e incluir novas ideias (Fuentes, 2018).

É feita ainda uma troca de informações sobre as crianças entre a educadora e as famílias através de 3 meios: via e-mails e/ou SMS/Whatsapp, por comunicação diária e reuniões marcadas com a educadora. As reuniões entre os pais e a educadora são marcadas, por norma, com uma semana de antecedência e servem para resolver questões pontuais ou tratar temas específicos (Site T.). Existe ainda uma plataforma digital onde a educadora coloca as planificações semanais e fotografias das crianças ao longo do dia. Todos os pais têm acesso à plataforma, sendo que cada família tem acesso apenas às informações do grupo do seu educando.

Devido à pandemia, as interações entre a escola e as famílias foram obrigadas a ser alteradas e desta forma foi necessário encontrar estratégias para manter esta relação entre a escola e a família. Este tema acabou por suscitar o interesse por realizar uma investigação sobre a esta relação entre o jardim de infância e as famílias durante a pandemia.

## **2.6. Crianças**

O grupo é composto por 20 crianças, sendo que quando iniciei a PPS, 6 delas tinham 4 anos, 13 tinham 5 anos e apenas uma criança tinha 6 anos. Ao longo destas semanas algumas das crianças completaram os seus 5/6 anos. Apesar de parecer pouco diferença de idade, nestas idades estes meses fazem toda a diferença, por isso, apesar de parecer um grupo homogéneo em termos de idade, a sensação que eu tinha era que tinha ali um grupo heterogéneo com crianças com níveis de desenvolvimento, interação e aprendizagem diferentes uns dos outros.

Tal como referido anteriormente, este grupo é composto 20 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todas as crianças já frequentavam a organização educativa nos anos anteriores, e algumas delas permanecem desde o berçário. Conforme a entrevista feita à educadora, esta acompanha o grupo há 5 anos, e caracteriza-o como um grupo muito energético, interessado, curioso e muito afetuoso. Esta define ainda a sua relação com o grupo como uma relação de base no respeito, na partilha de controle, de confiança, segurança e afetividade.

A nível social e emocional, as crianças são muito afetuosas e carinhosas, seja entre elas, seja com os adultos. É um grupo muito cooperativo onde estes tentam integrar (quase sempre) as crianças nas suas brincadeiras, protegem-se uns aos outros

e ajudam-se muito. Por vezes, acontecem alguns conflitos, seja por causa de brinquedos, interações entre os mesmos, entre outros. Porém, estes têm facilidade em resolver os seus conflitos, através da conversa e estratégias para a resolução dos seus problemas. Por vezes, necessitam da intervenção de um adulto na resolução destes conflitos como por exemplo:

*“Tenho vindo a observar nas últimas semanas que o R. e o TG. têm uma relação muito próxima, mas que por vezes causam alguns conflitos entre eles. Estes por norma brincam sempre juntos e tentam sentar-se sempre um ao pé do outro. Mas por vezes discutem por alguma razão, seja por partilha de objetos, ou por empurrões sem querer, o que gera algum desentendimento entre eles. Mas por norma conseguem quase sempre resolverem-se entre eles, sendo necessário a intervenção de um adulto apenas em algumas situações.” Nota de Campo Nº53*

Com os adultos, este grupo também gosta muito de os ajudar e participar de todos os momentos da rotina e das atividades. As crianças têm uma relação muito boa com os adultos, demonstrando muito carinho e afeto, assim como confiança e segurança nos momentos em que mais precisam.

*“Hoje levei uma caixa para a sala para construirmos a caixa da calma. De forma a decorar esta caixa, fui buscar um papel autocolante colorido. Assim que me sentei a MT ofereceu-se para ajudar-me. A MT escolhia as cores que íamos colar e em seguida esta segurava na caixa para que eu pudesse a contornar com o lápis no papel autocolante. Entretanto a ISB e o TM pediram para ajudar, então fui buscar uns pedaços de folhas brancas e uns lápis para que estes escrevessem “caixa da calma” (...).” Nota de Campo Nº36*

Este é um grupo que demonstra muito interesse em jogos e desafios, sendo esta uma característica específica deste grupo. Muitas das vezes são as crianças que propõem os jogos que querem fazer e conseguem explicitar as suas regras com facilidade. Quando lhes é proposto um desafio, por norma estes aceitam com muito entusiasmo.

*“Enquanto estávamos no exterior, sentei-me no chão juntamente com algumas crianças e estas pediram-me para jogar com elas ao telefone estragado. Depois de jogarmos várias vezes, estas perguntaram-me se eu sabia brincar ao jogo da abelha (um jogo com as mãos). Eu disse que não, e então estas fizeram questão de me ensinar e em seguida brincamos, várias vezes. Em seguida sugeri que jogássemos ao soco-bate-*

*vira. Algumas crianças já conheciam a brincadeira, mas ainda não sabiam fazer muito rápido, então sugeri-lhes o desafio de começarmos devagar e irmos aumentando a velocidade. A grande maioria delas aceitou o desafio e alguns conseguiram fazer mais rápido, mas o essencial, é que eles demonstraram divertiram-se.” Nota de Campo Nº72*

No que toca a nível motor, este é um desenvolvimento que emerge com o tempo, porém, este é observável, essencialmente nas aulas de ginástica, nos tempos de exterior, e outras atividades físicas que sejam desafiantes. Desta forma, através da observação, pude perceber que, as crianças deste grupo já possuem diferentes aquisições motoras básicas, tais como, subir e descer as escadas do edifício facilmente, trepar, escalar, escorregar, a estrutura do avião do pátio exterior, correm, saltam, conseguem atirar e pontapear a objetos, e alguns já apanham objetos facilmente.

A nível de motricidade fina, este grupo é capaz de manipular materiais de escrita e pintura, tais como lápis de carvão, de cor e de cera, canetas e pincéis, e uma grande maioria apresentam interesse no uso da tesoura, mas nem todos conseguem, ainda, manuseá-la da forma mais correta, mas tentam sempre e cortam à sua maneira. As crianças conseguem ainda realizar jogos de encaixar peças e fazer construções, tais como puzzles, legos e outros jogos.

*“Nos pequenos grupos da tarde, o grupo do unicórnio terminou o seu vulcão, pintado com as tintas castanha, vermelha e amarela. Enquanto isso, o grupo do dinossauro construiu o seu vulcão com gesso.” Nota de Campo Nº41*

*“Enquanto estava nas áreas das artes a CRT pediu-me para lhe desenhar um castelo. Ao invés disso, fomos à procura de uma imagem de um castelo e eu pedi-lhe para desenhar. E com um pouco da minha ajuda, esta conseguiu desenhar um castelo e ficou muito feliz.” Nota de Campo Nº50*

O grupo apresenta ainda um grande interesse e motivação em atividades que envolvam a escrita, onde estas já são capazes de escrever os seus nomes e algumas destas já escrevem determinadas palavras com e/ou sem ajuda. Estas apresentam ainda um interesse na leitura das palavras do seu quotidiano, no reconhecimento e identificação das letras, seja pelo símbolo ou pelo o seu som. Estes interesses vão de encontro ao programa de sala, mais especificamente à linguagem, literacia e comunicação, com objetivos de fomentar a consciência fonológica, o conhecimento alfabético, e a escrita (PPJI3).

*“Hoje o pai da INS e da ISB faz anos, e por isso a INS decidiu fazer um postal ao pai. A educadora escreveu num papel o que a INS queria dizer ao pai, e em seguida esta teve que copiar para a carta. Mas primeiro decidiu fazer um desenho e depois veio pedir-me ajuda para copiar. Em seguida, a ISB ao saber que a irmã tinha feito um postal para o pai também decidiu fazer uma carta (...)” Nota de Campo Nº29*

*“(...) a O. veio ter comigo a pedir para ajudá-la a escrever. Veio com um desenho na mão e disse que queria escrever uma frase bonita para a mãe. Escrevi uma pequena frase, e esta copiou por baixo.” Nota de Campo Nº30*

Ao longo das minhas semanas de estágio pude perceber o grande interesse que este grupo tem relativamente à leitura. As crianças estão constantemente a trazer livros de casa para lerem sozinhos, ou com os amigos ou para lerem na atividade do contador de histórias. Muitos já demonstram que conhecem as histórias que trazem de casa e conseguem “lê-la” sem nenhuma dificuldade através das imagens.

*“Hoje o TM trouxe a história do Alladin para a sala e no momento do fazer pediu-me para ler com ele. Sentei-me nos sofás na área da casa e ia começar a ler quando a INS e a ISB pediram para ouvir a história também. Conforme ia contando a história o TM ia explicando as imagens e por vezes já contava o que ia acontecer na página seguinte.” Nota de Campo Nº39*

*“Hoje, a ISB, a INS, o D, trouxeram livros para que eu pudesse ler com eles, tal e qual no dia anterior. Começamos por ler o livro da INS: A princesa e o sapo. Sentamo-nos todos e comecei a contar a história, mas a INS e a ISB como já conheciam ia contando algumas partes comigo. Em seguida fomos para o exterior e o D pediu para ler a sua história com ele. Então mais uma vez sentamo-nos e lemos: O Pinóquio. Mais tarde ainda ouvimos o CD que vinha no livro de lengalengas da ISB.” Nota de Campo Nº42*

Nos seus momentos de higiene, as crianças conseguem lavar os dentes, lavar as mãos e alguns limpam-se sozinhos quando fazem apenas xixi. As crianças são também capazes de vestirem-se e calçarem-se sozinhas. Nos momentos de refeição todo o grupo consegue comer sozinho, segurando bem os talheres, e muitas das vezes são eles que se servem sozinhos no segundo prato. O grupo tem ainda ao seu alcance as suas garrafas de água, onde conseguem ainda abrir as tampas das mesmas e beber sozinhos.

No que concerne à avaliação de cada criança do grupo, esta é realizada com base no COR- Child Observation Record (Registo de Observação da Criança), sendo a recolha de informação feita ao longo de todo o ano letivo (através de observações, trabalhos realizados pelas crianças, fotografias e registos diários), mas a avaliação e criação de um relatório do desenvolvimento de cada criança é feita apenas duas vezes por ano, uma em janeiro e outra em junho, e entregue aos pais. De acordo com o PPJ13, este instrumento de avaliação é composto por trinta e quatro itens “organizados em oito categorias: Abordagem à Aprendizagem; Desenvolvimento Social e Emocional; Desenvolvimento Físico e Saúde; Linguagem, Literacia e Comunicação; Matemática; Artes Criativas; Ciência e Tecnologia e Estudos Sociais” (p. 28).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Neste segundo capítulo, apresento e analiso um conjunto de intenções para a ação pedagógica, que delineei tendo por base as singularidades da caracterização apresentada no capítulo anterior. Desta forma, mantive como objetivo estabelecer uma relação entre a caracterização mencionada no capítulo anterior, as intenções educativas que defini e as intenções propostas pela educadora cooperante, procurando sempre adequar as minhas ações aos diferentes intervenientes. Ao longo do capítulo faço uma explicitação do processo de intervenção da PPS em sala de JI, demonstrando de que forma planeei, intervim e avaliei as intenções previamente definidas.

### 3.1. Intenções para a ação

Uma vez feita a caracterização de todo o contexto, assim como do grupo, tornou-se importante definir as minhas intenções que iriam nortear a minha intervenção, uma vez que, de acordo com Silva et al, (2016), a ação de um/a educador/a é desenhada “por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p. 5). Esta reflexão do educador/a tem por base a conceção e o valor dado às finalidades da sua prática, tais como, o seu papel profissional e a imagem e a valorização do conhecimento e aprendizagem de cada criança. Assim, o educador/a consegue “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13).

Assim sendo, após vários momentos de observação direta, reflexões constantes e com base na caracterização apresentada no capítulo anterior, tracei um conjunto de intenções que considerei pertinentes e adequadas para a orientação da minha prática com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa (Tabela 1):

**Tabela 1**

*Intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa.*

Intenções para a ação	
<b>Com as crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construir e estabelecer uma relação de afeto assente na proximidade e confiança;</li> <li>➤ Promover a comunicação na resolução e gestão de conflitos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proporcionar e estimular momentos de brincadeira em diversos momentos.</li> </ul>
<b>Com as famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer uma relação de confiança com as famílias;</li> <li>➤ Promover a participação das famílias dando continuidade ao trabalho desenvolvido.</li> </ul>
<b>Com a equipa educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer uma relação de confiança, partilha e cooperação.</li> </ul>

### **3.1.1. Com as crianças**

Como apresentado na tabela anterior (tabela 1), foram estabelecidas três intenções para a ação pedagógica com as crianças. Sendo estas: i) Construir e estabelecer uma relação de afeto assente na proximidade e confiança; (ii) Promover a comunicação na resolução e gestão de conflitos; e (iii) Proporcionar e estimular o brincar em diversos momentos.

#### **3.1.1.1. Construir e estabelecer uma relação de afeto assente na proximidade e confiança**

Primeiramente, penso que seja importante salientar que, independentemente das idades, cada criança possui as suas características específicas e necessita de atenção e carinho ao longo do dia. Esta atenção pode ser dada através de troca de afetos, de carinhos, da comunicação e da resposta às necessidades das crianças. Assim, as crianças irão sentir-se mais tranquilas, seguras e acolhidas no espaço, o que lhes irá possibilitar um maior à vontade para arriscar mais nas suas experiências e explorações. E isto acontece uma vez que, as crianças têm a noção que sempre que precisarem, estas podem abrigar-se no adulto de referência. Ao longo do meu percurso académico passei por diferentes contextos e ouvia sempre comentários sobre este tópico. Conheci pessoas que afirmavam que este é um aspeto que deve ser abordado apenas em contexto de creche, porém, penso que seja fundamental em todo o percurso da criança, uma vez que esta tem uma necessidade de afeto, proximidade física e ligações afetivas (Portugal, 2011).

Desta forma, acredito que seja essencial construir e estabelecer uma relação de afeto assente na proximidade e confiança com o grupo de crianças, assim sendo, pretendia estar disponível e atenta a cada necessidade e interesses de cada criança, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos sentimentos de segurança e bem-estar. Para tal, é extremamente importante que conheça verdadeiramente cada criança, uma vez que, de acordo com Brazelton e Greenspan (2002), “quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com os outros” (p. 29).

Aos poucos, e através de interações em grupo e individuais, pretendia aproximar-me de cada criança, recorrendo ao conhecimento que ia adquirindo sobre cada uma delas. A certa altura eram as próprias crianças que já vinham ao meu encontro quando precisavam de ajuda ou apenas para passar um momento comigo:

*“Hoje a MT estava muito entusiasmada porque trouxe um livro que contém informações sobre vulcões, que é um dos projetos em desenvolvimento na sala. Ela pediu para me mostrar o seu livro, então sentamo-nos e fui vendo as imagens com ela. A cada página a MT pedia para que lesse o que estava lá escrito.” Nota de Campo Nº26*

### **3.1.1.2. Promover a comunicação na resolução e gestão de conflitos**

Ao longo das primeiras semanas pude presenciar e observar alguns momentos de conflitos entre as crianças. Estes conflitos que ocorrem na infância manifestam-se de diferentes formas dependendo do ambiente onde ocorrem, ou das idades das crianças. Estes são ainda importantes para o desenvolvimento e aprendizagem moral e social das crianças, uma vez que, ao experienciar situações de conflito as crianças desenvolvem a suas habilidades de resolução de conflitos, incorporando perspectivas de outras pessoas (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

E apesar de algumas das crianças serem capazes de resolver os seus conflitos sem intervenção de um adulto, ainda havia muitas situações em que era necessária a intervenção do mesmo, uma vez que algumas das crianças ainda não conseguiam resolver os seus conflitos sozinhas. Desta forma, achei importante delinear como intenção a promoção da comunicação na resolução e gestão de conflitos, tendo em conta que em alguns casos, as crianças não tentavam conversar pra resolver a situação e arranjavam outras soluções menos favoráveis, como por exemplo:

*“(...) o D. estava a andar de triciclo e o ISC e o AN começaram a andar atrás dele para o empurrar, sendo que o D. já tinha se expressado, dizendo que não queria ser empurrado. Apesar de o D. pedir inúmeras vezes para estes não continuarem a empurrá-lo, as crianças continuam a fazê-lo e a rirem-se do D., deixando-o ainda mais irritado. O AN e o ISC só pararam com esta atitude quando intervim, conversando com os mesmos.” Nota de Campo Nº18*

### **3.1.1.3. Proporcionar e estimular momentos de brincadeira em diversos momentos**

É a brincar que se aprende a brincar, e é a jogar que se aprende a jogar (Kishimoto, 2007). Segundo Lester e Russell (2010), as brincadeiras e os jogos fornecem exercícios importantes que desenvolvem a resistência, a coordenação motora, a criatividade, as competências matemáticas, linguísticas e de leitura, estabelecem papéis sociais e alianças que podem contribuir para a sobrevivência atual e melhoram o bem-estar psicológico. Segundo os mesmos autores, a brincadeira tem benefícios nas crianças para lidar com o stress e com experiências negativas.

Kishimoto e Santos (2016), afirmam que, o jogo e a brincadeira tornam-se fundamentais para a aquisição de autonomia pessoal, para o desenvolvimento do poder de escolha e descoberta, aventura e fantasia.

No decorrer das primeiras semanas da minha PPSII fui observando os diferentes momentos de brincadeiras das crianças e de que forma estes momentos estão incluídos nas suas rotinas. Tendo em conta a importância dos momentos de brincadeira nestas idades, e de forma a ajudar a alcançar a minha primeira intenção, apercebi-me que seria ideal delinear como uma terceira intenção proporcionar e estimular momentos de brincadeira em diversos momentos. Assim, pretendia fomentar estes momentos durante os momentos da rotina, participando em momentos inerentes a esta atividade, respeitando sempre o interesse das crianças.

Tinha a certeza de que através destes momentos conseguiria interagir mais com as crianças, assim como conhecê-las melhor e criar e/ou estabelecer laços afetivos com cada uma delas. Inicialmente pretendia ser eu a impulsionadora destes momentos, e com o tempo (e conforme a relação com as crianças), ir integrando-me nas brincadeiras das crianças, seja por iniciativa minha, seja por convite das mesmas:

*“- “Queres vir ver o nosso espetáculo?” - Diz o M. enquanto agarra na minha mão e puxa-me em direção às cadeiras.*

*Sento-me nas cadeiras, juntamente com a CRL que estava comigo e começa o espetáculo. O M. começa a cantar e a dançar algumas das músicas que aprenderam na aula de música. O F. acompanha o M., mas muito mais tímido e com um sorriso muito envergonhado. No final, o F. e o M. fizeram vénias enquanto batíamos palmas pelo lindo espetáculo que fizeram. Antes de poder levantar-me o M. cobra-me pelo espetáculo. A CRL pagou-lhe com dinheiro a fingir e em seguida deixaram-nos levantar.” Nota de Campo Nº21*

### **3.1.2. Com as famílias**

Como apresentado na tabela 1, foram estabelecidas duas intenções para a ação pedagógica com as famílias. Sendo estas: i) Estabelecer uma relação de confiança com as famílias; e (ii) Promover a participação das famílias dando continuidade ao trabalho desenvolvido.

#### **3.1.2.1. Estabelecer uma relação de confiança com as famílias**

Por já conhecer a organização educativa muito antes da minha PPSII, conhecia a forma como a mesma fomentava e mantinha uma relação com as famílias. Logo de início fui apercebendo-me que devido ao momento de pandemia que estávamos a passar esta relação mantinha-se um pouco à distância. Mesmo assim, desde os primeiros dias da minha PPSII pude observar e presenciar momentos de interação entre a equipa educativa, tanto da sala como da organização educativa, com as famílias. E fui observando e constatando uma boa relação entre ambas as partes, com muita comunicação, confiança e segurança. Considero ainda que é extremamente importante uma boa relação entre a escola e as famílias para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. De acordo com Mata e Pedro (2019), as relações de confiança e parceria possibilitam um melhor conhecimento da criança e permite a ambos os agentes contruir estratégias educativas comuns.

Posto isso, tinha a noção que era fundamental conseguir estabelecer uma relação de confiança com as famílias, com muita (e através) da comunicação, da confiança e da segurança. Esta relação e comunicação é muito importante, uma vez que os educadores e professores devem ver as famílias como parceiros no processo de

desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo assim, comprometer-se a ajudar as famílias (sempre que for necessário) a desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias para que sejam capazes de auxiliar as crianças em casa, dando assim, continuidade do trabalho da escola. (Baum & Swick, 2007).

### 3.1.2.2. Promover a participação das famílias dando continuidade ao trabalho desenvolvido

Zenhas (2010), afirma que a colaboração entre as escolas e as famílias trará benefícios para os alunos, na medida em que estes terão um melhor desenvolvimento, comportamento e resultados escolares, ganham mais motivação e empenho na escola e nos estudos e tornam-se mais assíduos. E isto acontece, pois, o aluno sente uma maior valorização da escola e do seu percurso académico por parte do seu agregado familiar quando este tem interesse de colaborar com a escola (Zenhas, 2010).

E para tal, é necessário que haja um envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido dentro da sala. Este envolvimento pode ser caracterizado como “um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos, em domínios específicos” (Mata e Pedro, 2019, p. 12). Assim, considere importante delinear como intenção para a ação a promoção da participação das famílias, mas claro, dando a continuidade ao trabalho já desenvolvido pela a equipa educativa.

### **3.1.3. Com a equipa educativa**

#### **3.1.3.1. Estabelecer uma relação de confiança, partilha e cooperação**

Para ter uma boa colaboração entre a equipa educativa é necessário estabelecer estratégias que orientem as tarefas e que organizem corretamente todos os instrumentos para que, de acordo com Roldão (2007):

“(...) permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada uma pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros.” (p. 27)

Considero que estas estratégias de comunicação são essenciais, uma vez que, de acordo com Roldão (2007) “As próprias tarefas de trabalho colaboração entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho coletivo no momento seguinte” (p. 28).

Desta forma, sendo eu um novo elemento na sala, inicialmente tomei uma postura apenas de observadora de forma a respeitar os espaços e formas de trabalho da equipa educativa. Mas posso dizer, que desde o meu primeiro dia que sempre me senti muito acolhida e apoiada por toda a equipa educativa, sendo fácil então começar a criar vínculos afetivos com a mesma. Desta forma, decidi traçar esta intenção de estabelecer uma relação de confiança, partilha e cooperação com a equipa, de forma a manter um bom ambiente em sala e realizar um bom trabalho com as crianças. Aos poucos fui encontrando a maneira mais correta de integrar-me na equipa e partilhar com a mesma as minhas ideias e intenções, sempre respeitando os seus valores e práticas pedagógicas. Pretendia também, desenvolver um trabalho cooperativo com toda a equipa, planeando e dinamizando atividades juntamente com a equipa, pedido sempre a suas opiniões e ideias.

### **3.2. Processos de Intervenção e Avaliação das intenções**

Depois de delinear as intenções que orientaram a minha ação, procurei durante a ação contribuir para a sua implementação. Penso que seja importante começar por referir que ao longo de todo este trajeto a reflexão esteve sempre presente comigo de forma a tentar perceber o que estava a acontecer à minha volta e de que forma isso tinha impacto na minha ação.

Foram realizadas então reflexões diárias sobre os aspetos de destaque de cada dia, e ainda reflexões semanais sobre um determinado tema mais pertinente sobre o decorrer da semana. Foram feitos ainda registos diários sobre os mais diversos aspetos que considerei pertinente para a minha intervenção na sala.

No que diz respeito às crianças, relembro que as três intenções definidas foram: (i) *Construir e estabelecer uma relação de afeto assente na proximidade e confiança*; (ii) *Promover a comunicação na resolução e gestão de conflitos*; e (iii) *Proporcionar e estimular momentos de brincadeira em diversos momentos*.

Relativamente à primeira intenção, não foram planeados momentos certos para a concretização do mesmo, pois ganhar a confiança e criar uma relação com alguém é algo espontâneo que vai acontecendo com o tempo e com as mais diferentes ações e palavras. Esta foi umas das intenções que tentei concretizar ao longo de todo o dia até ao meu último dia de prática, estando sempre presente, participando, brincando, conversando, fazendo o essencial para criar e manter uma boa relação com cada criança daquele grupo.

Para tal, tentei arranjar estratégias para falar com as crianças, falando sempre ao nível delas, isto é, baixando-me para que estas pudessem olhar nos meus olhos enquanto falávamos, demonstrando assim confiança e segurança para as mesmas. Respeitei o espaço de cada criança, entrando sempre que esta dava liberdade, respeitando sempre o seu tempo, nunca forçando a criança a nada que não queira.

*“No momento do fazer, sentei-me na área das artes perto da CRT. Esta estava a fazer um desenho e em seguida pediu-me ajuda para escrever algumas palavras, para oferecer o seu desenho à CM. Eu ia fazendo os sons das letras e a CRT ia associando o som a uma letra, e sempre que acertava escrevia a letra.” Nota de Campo Nº 31*

Procurei valorizar sempre cada momento individual que conseguia com cada criança, aproveitando ao máximo aquele momento para conhecer mais sobre a criança.

*“-CRL: “Toma, fiz este desenho para ti” - Estagiária: “Oh! Muito obrigada Carolina! Quem são estas no teu desenho?” - CRL: “Esta sou eu, e estas de cabelo encaracolado és tu” - Estagiária: “Está muito lindo o teu desenho! Tens de por o nome para eu saber de quem é” - CRL: “Está aqui atrás! O meu nome o teu nome.” - Estagiária: “Escreveste o meu nome sozinha?!” - CRL: “Sim! Não tens cartão, mas escrevi sozinha, está certo?” - Estagiária: “Só falta uma letra no final, pensa lá qual é? Como termina o meu nome? Mi-ca-e-la. La la. O que falta?” - CRL: “É um A?” - Estagiária: “Sim! Boa! É isso mesmo! Conseguistes escrever o meu nome sozinha!” Nota de Campo Nº 20*

Aproveitei cada momento de brincadeira, de afeto, de interações para mostrar às crianças quem sou, para que estas pudessem conhecer-me cada vez mais, da mesma forma que as ia conhecendo.

*“Hoje foi dia de mensagem ao amigo, mais uma vez, é sempre muito gratificante ver estes momentos de afetos entre as crianças. Hoje eu fui surpreendida e recebi uma mensagem do AN. Este estava muito entusiasmado em dar-me a sua mensagem.” Nota de Campo Nº 34*

Com o término da minha prática, considero que tenha realizado esta intenção com muito sucesso, uma vez que consegui **estabelecer uma relação de afeto assente na proximidade e confiança** com cada criança, e este é um grupo que me conquistou e estará para sempre marcado na minha vida, e espero que de alguma forma também tenha conseguido marcá-los positivamente.

*“Enquanto as crianças terminavam de comer a fruta, com todas sentadas em grande grupo, expliquei às crianças que amanhã seria o meu último dia com elas ali na sala e todo o grupo começou a gritar muito revoltado e a dizerem que eu não me podia ir embora. Depois, este momento passou e já estavam todos a vestirem os casacos para irem pra rua, e vejo que a CRL estava a chorar muito e vou tentar perceber o que tinha acontecido. Eis que percebi que estava aos prantos a chorar porque eu me ia embora no dia seguinte. Tentei conversar com ela de forma a acalmá-la e está lá se conformou, mas ficou o dia todo muito apegada a mim.” Nota de Campo Nº 118*

Em relação à minha segunda intenção, no decorrer das semanas fui estando mais atenta aos conflitos que iam surgindo na sala. Sempre que presenciava um conflito permanecia com um papel mais de observadora, de modo a tentar perceber como este tinha surgido e como os participantes do mesmo resolviam esta situação. Inicialmente eu interagia apenas em último caso, e apenas quando necessário, com o passar do tempo fui participando mais, sempre promovendo a comunicação para uma melhor resolução destes conflitos.

*“Algo que tenho reparado nestas semanas de estágio é o conflito que costuma haver entre o D. e o AN. Foram algumas as vezes que tive que intervir em situações onde o AN provoca o D., uma vez que este tem tendência a irritar-se com um pouco mais de facilidade. Estes conflitos acontecem tanto na sala como no exterior, seja por partilha de brinquedos e objetos ou por brincadeiras. Tento sempre conversar com os dois e incentivá-los a conversarem mais e serem capazes de resolverem os conflitos sozinhos através de uma comunicação clara, mas sei que este é um processo que leva o seu tempo.” Nota de Campo Nº 84*

Ao longos das semanas o grupo esteve mais agitado do que o normal, e a promoção da comunicação durante estes conflitos foi tornando-se um pouco mais difícil. Em alguns casos foram necessárias as intervenções da educadora cooperante, em que teve uma conversa muito séria com o grupo de crianças, de modo a relembrar das regras de resolução dos seus conflitos através da comunicação.

Desde então, sempre que surgia algum conflito, tentávamos relembrar às crianças da conversa que tivemos, e muitas das vezes estas tentavam acalmar-se e conversar até resolver o conflito da melhor forma.

*“Durante a aula de inglês, por norma, as crianças ficam um pouco mais agitadas do que o normal. Hoje, as crianças estavam a fazer uma atividade com a professora em pé, e quando se foram sentar algumas crianças trocaram os seus lugares iniciais da aula. A CRT ficou sem lugar e pediu ao M para não se sentar no seu lugar. Passado alguns minutos a CRT começa a chorar muito. Fui ter com ela para tentar perceber o que se passava e esta afirma que a IN tinha lhe chamado de malcriada com os colegas. Tentei conversar com as duas e tentar resolver esta situação, mas pude perceber que a CRT ficou mesmo sentida com as palavras da IN.” Nota de Campo Nº 32*

Para a realização desta intenção foi necessário o apoio da educadora cooperante. Sinto que poderia ter promovido a comunicação na resolução e gestão de conflitos de uma forma mais persistente e talvez com alguma atividade que não fiz. Porém, creio ter contribuído para melhorar a comunicação entre as crianças em muitos dos conflitos que presenciei, fazendo assim a diferença na resolução e gestão de conflitos do grupo.

Quanto à terceira e última intenção com as crianças, esta esteve sempre presente nos nossos dias em sala, em parceria com a primeira intenção. Como já se sabe, os momentos de brincadeira são muito importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e este grupo tem a oportunidade de ter muitos momentos de brincadeira ao longo do dia.

Deste modo, sempre que me era possível, fazia questão de observar as brincadeiras das crianças e muitas das vezes estas convidavam-me para participar das suas brincadeiras, o que me levava a entrar no mundo delas e a conhecê-las melhor.

*“Durante o planejar, algumas das crianças resolveram escolher a área da casinha, uma vez que transformaram esta área em um restaurante. As crianças trabalhavam em equipa, onde havia cozinheiros, atendentes de mesa e gestores de contas. A MT e o M. perguntaram-me se queria ir ao restaurante comer. Sentei-me na mesa e as crianças de imediato mostraram-me o cardápio (um livro de receitas) e começaram a trazer comidas. Estes foram perguntando se estava a gostar da comida e se queira mais. Depois que “terminei de comer” fui cobrada pelo M., mas respondi-lhe que não tinha dinheiro e este disse que deveria usar o dinheiro a fingir. Dei o dinheiro a fingir ao M. e este deu à MF*

*para pôr na caixa registadora. Por fim, pediram-me para levantar porque em seguida vinham novos clientes.” Nota de Campo Nº 14*

Em outros casos, era eu que tentava entrar na brincadeira delas, sempre respeitando os seus espaços, ao fazer perguntas e ao tentar participar das suas brincadeiras.

*“Durante o momento do fazer, vi que o F. estava na área dos blocos a tentar fazer uma construção, mas estava um pouco frustrado. Sentei-me perto dele e perguntei se precisava de algo. Este pediu-me ajuda para fazer uma grande pista de berlindes. Então, começamos a procurar as melhores pistas para a nossa construção e fomos testando com os berlindes. Fizemos várias pistas durante todo o tempo do fazer.” Nota de Campo Nº 100*

Por vezes, eu começava com alguma possível brincadeira sozinha, e muitas crianças viam e tinha interesse e pediam para participar deste momento.

*“No início da semana trouxe para a sala um jogo de dominó de vogais e deixei na área dos jogos para que as crianças pudessem jogar sempre que quisessem. Hoje durante o momento do fazer, algumas das crianças estavam a jogar o jogo do dominó das vogais e pediram-me para que jogasse com elas. Inicialmente comecei por apenas observar as crianças a jogar e perceber se estas conseguiam jogar facilmente este jogo. E pude perceber que as crianças conseguiram jogar perfeitamente, uma vez que, estas também tenho outro jogo de dominó, mas com pintinhas e até ao número 9. Em seguida joguei com as crianças algumas partidas com as crianças, e estas ficavam sempre muito felizes sempre que me ganhavam, ou sempre que ganhavam de forma geral.” Nota de Campo Nº 105*

Portanto, ao observar e refletir durante estas semanas e estes momentos que tive com as crianças, penso que tenha conseguido **proporcionar e estimular momentos de brincadeira em diversos momentos** com este grupo. Foram diversos os momentos que nos divertimos, seja com brincadeiras proporcionadas por eles, seja por mim, ou por ambos.

No que concerne às planificações semanais, fui tendo acesso a todas elas através da educadora cooperante, de forma a saber o que a mesma tinha planeado para o decorrer de cada semana. Por vezes, enquanto a educadora realizava uma atividade com um pequeno grupo, eu realizava a mesma atividade, mas com o outro pequeno grupo.

*“Durante os pequenos grupos da manhã, enquanto um grupo estava na aula de inglês, o outro estava comigo em outra sala. Com o grupo que estava comigo, fizemos uma atividade sobre o sistema digestivo. No dia anterior a educadora tinha feito a mesma atividade, mas com o outro pequeno grupo. Esta atividade consistia na realização de 3 pequenas experiências para demonstrar as diferentes fases do sistema digestivo. No final das experiências e da explicação das mesmas, as crianças tinham que pintar um desenho do sistema digestivo e eu ia registrando algumas das coisas que estas diziam ter aprendido sobre este sistema.” Nota de Campo Nº 56*

Comecei a contribuir mais para estas planificações passadas algumas semanas, ao inserir atividades planeadas por mim com a ajuda da educadora. Estas atividades foram sempre pensadas com objetivos pedagógicos e organizadas em relação aos espaços, materiais e tempo.

Inicialmente as atividades pensadas por mim estavam relacionadas com os temas dos projetos que estavam a decorrer em sala, e depois do término destes projetos iniciei um outro projeto com as crianças em que planejei e dinamizei diversas atividades. Todas estas atividades foram planeadas e pensadas em conjunto com a educadora, e implementadas sempre com o apoio de toda a equipa educativa de sala.

*“Nos pequenos grupos da tarde, um grupo ficou comigo a fazer uma atividade sobre o sistema respiratório e o outro ficou com a AAE a realizar um jogo sobre as letras e palavras. Com o grupo que estava comigo, fizemos uma experiência, recriando os nossos pulmões com palhinhas e sacos. Cada criança fez os seus pulmões para poderem perceber como estes funcionam.” Nota de Campo Nº 57*

Assim, posso afirmar que foi desenvolvida uma **relação de partilha e cooperação com a equipa**, em que debatíamos as diferentes visões e opiniões, em que aprendi muito com ambas a educadora e AAE, e espero que estas também tenham aprendido algo comigo.

Para além disso, ao longo das semanas fui aproximando-me muito tanto da educadora cooperante, tanto como da AAE, através de muita comunicação, brincadeiras, ajudas, interações e muito mais. O apoio que recebi desta equipa incrível foi fundamental durante o meu percurso, fazendo com que eu não desistisse nunca, ajudando-me e alegrando-me quando eu mais precisava. Assim, posso afirmar com certeza que conseguimos estabelecer uma relação muito boa, uma **relação com confiança**, com apoio, com carinho e com muito aprendizado pelo meio. Acredito que

as intenções que delineei com para a equipa educativa foram concretizadas com sucesso no decorrer do toda a PPS.

Por fim, em relação às intenções definidas para com as famílias, devido ao meu horário da prática eu não tinha muito contacto direto com todas as famílias, dificultando assim a promoção da relação com todas as famílias, mas mesmo assim conseguia ter contacto com bastantes familiares das crianças.

Durante o período da manhã conseguia ter um maior contacto com algumas famílias, e devido às restrições do Covid-19, as crianças tinham que trocar de sapatos antes de entrar na sala, e tinham ainda que desinfetar as mãos e verificar a temperatura. Devido a estes procedimentos, conseguia passar mais tempo com as famílias e desta forma interagir com os mesmos de modo a tentar criar uma relação.

Com o decorrer do tempo penso que tenha ganhado a confiança das famílias seja através da comunicação, seja através de brincadeiras com as crianças, e assim em alguns momentos as famílias tinham a confiança suficiente para passar recados e dúvidas importantes sobre as crianças, mantendo assim uma **relação de confiança com as famílias**.

Outra intenção que delineei para realizar com as famílias foi a **promoção e participação das famílias dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa**, e para tal, tentei envolver as famílias na realização do projeto que estava a decorrer na sala. Tentei falar com alguns pais para trazerem pesquisas, livros ou algo que considerassem importante e interessante para o desenvolvimento do nosso projeto, de forma a que estes participassem. Apenas alguns pais levaram pesquisas que realizaram com as crianças, ou levaram livros sobre o tema do projeto. Devido ao Covid-19, os pais não podem entrar nas salas e participar das atividades, o que dificultou assim um pouco a concretização desta intenção. Porém, por sugestão da educadora cooperante, colámos os trabalhos que íamos fazendo sobre o projeto nas janelas e porta da sala, de modo a que os pais conseguissem estar um pouco mais envolvidos no projeto.

Como já referi anteriormente neste capítulo, eu já conhecia a organização educativa antes de realizar a minha PPSII, e sabia como era a relação, interação e participação das famílias com a escola. E devido à pandemia apercebi-me que houve algumas alterações a estas relações e participação, o que fez com que levantasse

algumas questões em mim sobre todo este momento que estamos a enfrentar e as mudanças que foram feitas.

Outro elemento que considero importante ressaltar é a elaboração de um **portefólio individual de uma** criança (Portefólio PPS II – Anexo A), que aborda características, conquistas e produções da mesma. A criança foi selecionada por mim e acordada com a educadora cooperante, com a criança e com a família, que recebeu um consentimento informado (cf. Anexo M). Assim, um portefólio pode ser definido como “um meio de avaliação que fornece uma visão completa e compreensiva da realização do aluno no contexto” (Paulson et al., 1994, citados por Parente, 2004, p. 56) e ainda “como uma alternativa no âmbito da avaliação autêntica” (Parente, 2000, p. 274).

Este portefólio é composto por diversos registos, fotográficos e escritos retiradas das notas de campo, e também por desenhos e trabalhos elaborados pela criança. Segundo Parente (2015), o portefólio de aprendizagem é uma estratégia “consistente com uma pedagogia de cariz construtivistas na qual a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e avaliação” (p. 6). Neste sentido, ao longo da construção deste portefólio a criança teve um papel ativo, na medida em que esta escolhia os trabalhos que queria inserir no seu portefólio, assim como comentava cada uma das suas escolhas.

Considero que esta experiência de construir um portefólio individual de aprendizagem da criança tenha sido muito importante para o meu crescimento, enquanto futura educadora. No decorrer deste processo pude perceber a importância das notas de campo e os registos diários, na medida em que desta forma temos um maior controle e lembrança de tudo o que vamos observando ao longo do dia.

Penso que o portefólio ainda apresenta algumas fragilidades, no sentido em que este foi feito num período mais curto, dado que demorei algum tempo a escolher a criança em questão, em seguida vieram as interrupções letivas e depois a criança ficou doente e teve que faltar durante algum tempo. De qualquer das formas, conseguimos superar os desafios que foram surgindo e conseguimos construir um portefólio onde apresentam todas as aprendizagens e capacidades que a criança foi adquirindo ao longo deste tempo da minha PPS.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo apresenta-se a investigação realizada no âmbito da PPSII em JI. Assim, primeiramente é identificada a emergência da problemática a investigar, bem como a sua pertinência. Posteriormente, é apresentado o referencial teórico desta problemática, tal como o roteiro metodológico e ético da presente investigação. Por fim, é feita uma apresentação dos dados recolhidos e uma análise e discussão dos mesmos.

#### **4.1. Identificação da problemática**

Primeiramente importa perceber que a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões, e que para tal o investigador descobre os factos e depois formula uma generalização baseada na interpretação dos mesmos (Tuckman, 2000).

Mas para tal, é necessário que surja uma problemática, e de acordo com o mesmo autor, esta pode ser uma das fases mais difíceis de uma investigação, uma vez que a formulação de um problema pode conter diferentes características. Entre elas: a relação entre duas ou mais variáveis, a formulação clara e sem ambiguidade, a formulação em forma de questão, ser testável por métodos empíricos, entre outras (Tuckman, 2000).

Posto isto, penso que seja importante referir novamente que já conhecia esta organização socioeducativa anteriormente, devido a um estágio realizado na mesma muito antes de iniciar o mestrado em educação pré-escolar. Ao realizar este primeiro estágio, pude observar e presenciar a participação e envolvimento das famílias no quotidiano das crianças na organização educativa.

Hohmann e Weikart (2003) advogam que o envolvimento das famílias é extremamente importante para as crianças, uma vez que a escola: “Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (p. 99).

Com a pandemia as aulas e atividades passaram a ser realizadas à distância, havendo assim um afastamento entre as famílias, crianças e o JI. E mesmo depois do confinamento e com o retorno das crianças ao JI, as famílias tinham que manter a

distância da equipa educativa e da sala de atividades (Roos & Truccolo, 2021). E, durante esta PPSII, fui apercebendo-me de algumas alterações nas dinâmicas de interação entre famílias e o JI, o que me foi despertando curiosidade, pois sabia que a pandemia era o grande motivo desta alteração, uma vez que devido à mesma foram necessárias alterações no funcionamento de todos os contextos educativos, levando assim a algumas mudanças na interação entre a escola e as famílias (Gonçalves, et al., 2020).

Desta forma, tendo como ponto de partida o conhecimento desta relação anteriormente, a caracterização do contexto (apresentada no primeiro capítulo deste relatório), e a observação e reflexão da mesma, foram surgindo algumas questões que estiveram na base da definição dos objetivos da investigação, tais como: Como era a relação JI-família antes da pandemia? Como ficou esta relação durante o confinamento? Quais as estratégias utilizadas pela equipa educativa para manter esta relação durante o confinamento? Presentemente, como se caracteriza a relação entre as famílias e a escola? Quais as projeções da equipa educativa para esta relação no pós-pandemia? E das famílias?

Atendendo às interrogações que foram surgindo pela vivência no contexto socioeducativo em questão e das leituras sobre o tema que fui realizando, delineei os seguintes objetivos para esta investigação:

- (i) Caracterizar e analisar a dinâmica JI-família antes da pandemia e durante o confinamento;
- (ii) Identificar o(s) impacto(s) da pandemia na dinâmica JI-família;
- (iii) Identificar as estratégias de comunicação com as famílias utilizadas pela equipa educativa durante o confinamento;
- (iv) Conhecer como é que a equipa educativa projeta a dinâmica JI-família no pós-pandemia.

## **4.2. Revisão da literatura**

### **4.2.1. A relação entre o jardim de infância e a família**

A relação entre o jardim de infância e a família é um tema que tem sido muito debatido ao longo dos anos, e de facto sabemos que é importante existir uma relação e parceria entre a escola e a família, uma vez que o papel da educação de infância é tão importante quanto o papel das famílias no processo de desenvolvimento e formação da criança (Souza & Madeiro, 2021).

O envolvimento das famílias na educação escolar das crianças é tanto um direito como uma responsabilidade e este envolvimento das famílias é um dos maiores e mais válido recurso que os/as educadores/as possuem promoverem o sucesso escolar (Marujo, et al., 1998).

Ao estabelecer uma relação de confiança e a parceria entre o jardim de infância e as famílias, ambas as partes passam a ter um conhecimento maior das crianças, nomeadamente dos seus pontos fortes e das suas fragilidades. Através desta relação, estes agentes conseguem construir estratégias educativas comuns, ultrapassando problemas de uma forma mais eficaz e gratificante, sempre que estas surgirem. Criando assim uma imagem valorizada do papel educativo de ambas as partes, perante os olhos da criança, dando-lhe assim mais segurança. (Mata & Pedro, 2021).

No Decreto-lei n.º 240-A/2001, de 30 de agosto, preconiza-se que cabe ao educador e professor “promover interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” Isto é, o/a educador/a precisa promover diversas estratégias de interações com as famílias das crianças, com o intuito de conhecer mais sobre as mesmas, de modo a fornecer uma melhor formação às crianças. Segundo Silva, et al. (2016), o/a educador/a deve estabelecer uma relação com cada família, uma vez que estas “são coeducadores da mesma criança.” (p. 28).

O/a educador/a ao tentar compreender e respeitar as famílias de cada criança, está a encorajar as crianças a verem-se a si próprias e aos outros, reconhecendo assim o seu valor e como membro participante da sociedade (Hohmann e Weikart, 2003). E para tal, é necessário que ambas as partes se apercebam dos benefícios pessoais e paternos que podem advir desta parceria, tendo sempre em vista o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Sarmiento, 1992; Mata & Pedro, 2021).

Na mesma linha de pensamento, os/as educadores/as ao reconhecerem os seus alunos como crianças reconhecem a família como uma parceria na educação e no desenvolvimento das crianças. Estes são capazes de reconhecer os seus interesses e responsabilidades trabalhando em conjunto para a criação de novos e melhores programas de oportunidade para as crianças (Epstein, 2002).

É esperado que exista um compromisso entre o jardim de infância e as famílias para a promoção da aprendizagem, do bem-estar e de uma boa integração social das crianças (Paiva, 2014). E para tal, Mata e Pedro (2021), afirmam que é necessário que ambas as partes tenham a noção da necessidade de se envolverem, de participarem, de partilharem entre si e de aprenderem uns com os outros, uma vez que, através desta partilha e troca de experiências, muitas vezes leva ao surgimento de novas ideias e saberes que será benéfico para todos.

De forma a que os pais se envolvam mais na vida escolar dos seus filhos, estes devem desenvolver atividades de colaboração e cooperando com os jardins de infância. Assim, a criança se sentirá segura, protegida, estimulada e incentivada com a presença da sua família, uma vez que esta, por norma, é o seu porto seguro (Costa & Souza, 2019).

A família, em muitos casos, é um contexto de referência para as crianças e é neste que estas sentem-se seguras e confiantes para adquirir novas habilidades e valores para viver em sociedade. Oliveira e Lopes (2020) afirmam que o jardim de infância tem funções semelhantes e diferentes da família, sendo estas complementares, no sentido em que existe uma relação de cooperação entre ambos.

Quando existe uma relação com ligações afetivas e partilha de objetivos e valores entre o jardim de infância e as famílias, há um contributo diferente, mas valioso, de ambas as partes para a educação da criança. Importa ainda referir que é necessário que haja uma abordagem inclusiva e diversificada que envolva todos os agentes de um modo empenhado (Bates, et al., 2021; Mata & Pedro, 2021).

É através do contexto familiar que acontecem as primeiras e principais interações sociais das crianças, é aqui que a mesma inicia uma aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que são fundamentais para o processo de socialização (Roos & Truccolo, 2021). As mesmas autoras reforçam ainda que o jardim de infância é um espaço de convívio social que proporciona interações com os pares e

com os adultos, e desta forma, quando as intervenções estão direcionadas para a interação entre a família e a escola, existe um contributo para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente a socialização e comunicação.

Maranhão (2021), menciona que a criança é a intermediadora na relação entre a família e o jardim de infância, na medida em que a criança ao “observar, participar e tentar compreender os diferentes papéis sociais, as atitudes, crenças, valores e representações do mundo onde vive, dramatiza-os, conta e reconta as histórias da qual é protagonista, as cenas, rituais que vê e os discursos que ouve.” (pp. 234).

Conforme Bates, et al. (2021) e Mata e Pedro (2021), a participação e o envolvimento dos pais no jardim de infância faz com que estes criem uma maior ligação, ganhem confiança, partilhem ideias com o/a educador/a e compreendem o papel do/a educador/a. Esta relação proporciona também uma maior proximidade entre todos, no sentido em que as famílias tomam uma consciência das aprendizagens feitas pelas crianças e assim conhecem melhor os/as seus filhos/as. Com o desenvolvimento desta relação, os/as educadores conseguem ter um conhecimento mais aprofundado das crianças e da sua relação com os seus familiares, e desta forma passam a ter recursos mais diversificados que permite dar uma resposta mais global às necessidades das crianças.

Um bom funcionamento desta relação é muito importante, tal como referimos anteriormente, mas por vezes surgem dificuldades na participação e envolvimento das famílias no jardim de infância. Seja devido à falta de disponibilidade de tempo ou ainda à falta de confiança e dificuldades no estabelecer relações. Desta forma, o/a educador/a tem o importante papel de estar atento a todos os detalhes e tentar promover gradualmente uma maior participação destas famílias (Bates, et al., 2021; Mata & Pedro, 2021).

Conforme Epstein (2002), a parceria entre o jardim de infância e a família beneficia o clima escolar, melhora os programas curriculares, fornece um apoio maior às famílias, e é claro, ajudam as crianças a ter um maior sucesso escolar e na sua futura vida adulta. Esta parceria leva à criação e organização de um jardim de infância mais familiar, e que por consequente este passa a reconhecer a individualidade de cada criança, fazendo assim com que esta sinta-se especial e incluída. De igual forma, é esperado que com esta parceria as famílias fiquem “mais parecidas” com o jardim de

infância. Isto é, uma família semelhante ao jardim de infância reconhece que cada criança também é um aluno, reforçando-lhes a importância do jardim de infância, das atividades que desenvolvem as suas habilidades e promovendo o sentimento de sucesso (Epstein, 2002).

#### **4.2.2. A relação entre o jardim de infância e a família durante a pandemia**

Há pouco mais de dois anos iniciou-se uma pandemia causada pelo vírus altamente contagioso, o SARS-Cov2, também conhecido por Covid19. Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou que estávamos a enfrentar uma pandemia e como medida de proteção iniciou-se os distanciamentos sociais e em seguida o lockdown de forma a diminuir a transmissão deste vírus (Maranhão, 2021; Pereira, 2022; Silva, 2022, Decreto-lei n.º 10-A/2020, de 13 de março).

Com isto, as escolas viram-se obrigadas a fechar e iniciar um plano de aulas à distância. Os/as educadores/as tiveram que reinventar-se para planear e executar atividades online, o que se torna uma tarefa complicada, uma vez que é necessária a intermediação das famílias, essencialmente no jardim de infância (Maranhão, 2021). E isto foi uma grande mudança não só para os/as educadores/as, mas também para as crianças e para as suas famílias.

Com o encerramento não só das escolas, mas também de quase todos os locais de trabalho, muitas famílias passaram a trabalhar a partir de casa, no caso das crianças a ter aulas em casa, com toda a família junta durante todo o dia na mesma casa. Muitas famílias tiveram a difícil tarefa de conciliar as rotinas de trabalho, os cuidados com as crianças e com outros familiares, para além de um maior convívio diário, muitas vezes em espaços pequenos (Gonçalves et al., 2020; Roos & Truccolo, 2021; Silva, 2022). E isto muitas vezes dificultava a participação e colaboração das famílias com os/as educadores/as nas tarefas e atividades para fazer com as crianças.

Pereira (2022) e Silva (2022), salientam que muitas foram as mudanças que as famílias e os/as educadores/as tiveram que se adaptar, nomeadamente ao uso de tecnologias como ferramenta de ensino. Estas condições obrigaram os/as educadores/as a criar todos os dias estratégias de continuarem o seu trabalho com as crianças, seja através da produção de vídeos, da criação de exercícios, de aulas online em diferentes plataformas (Roos & Truccolo, 2021; Santos & Brognoli, 2020; Silva, 2022). Outras estratégias utilizadas pelos jardins de infância para manter a relação e

comunicação com as famílias foram as plataformas virtuais de aprendizagem, grupos de Whatsapp e a utilização de emails (Gonçalves et al., 2020).

A maior estratégia recorrida pelas escolas para dar continuidade às atividades letivas, foi o uso da internet e das suas tecnologias. De acordo com Machado (2020), existem muitas ferramentas de comunicação no meio digital, e isto foi positivo para as escolas, na medida em que, estas tiveram um vasto leque de escolha na decisão de qual ferramenta utilizar para comunicar com as crianças e com as famílias. Por outro lado, a mesma autora afirma que algumas escolas optaram pela distribuição de materiais impressos com atividades e cronogramas de tarefas diárias ao invés do uso das tecnologias.

Tudo isto para que as crianças conseguissem manter o ritmo de aulas que tinham antes da pandemia. E para Gonçalves et al. (2020) e Roos e Truccolo (2021) durante este período foi necessário que a relação entre o jardim de infância e as famílias estivessem ainda mais forte, onde houvesse uma parceria e colaboração entre todos de modo a que as crianças continuassem a aprender e desenvolver.

Durante este período do Covid-19 e a transição do ensino presencial para o ensino à distância, as famílias e os jardins de infância viram-se sujeitos a ter uma maior comunicação. As famílias precisaram de adquirir novas habilidades para criar uma estrutura de aprendizado em casa, gerando assim uma maior motivação para aprender com os/as educadores/as formas de promover o ensino em casa (Haisraeli & Fogiel-Bijaouib, 2021).

Roos e Truccolo (2021) afirmam que a pandemia trouxe coisas péssimas para a nossa sociedade, mas de facto, em certos casos trouxe uma forte perceção de ter aproximado muitas famílias com os jardins de infância, com uma maior comunicação sempre visando o bem-estar da criança.

### **4.3. Quadro metodológico e roteiro ético**

A presente investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de **estudo de caso**, que segundo Yin (2001), este é apenas uma das várias possibilidades que existem de se fazer pesquisas em ciências sociais. Bell (1997), define o estudo de caso

como um estudo que proporciona a oportunidade de estudar um determinado caso (normalmente fatos e acontecimentos) em pouco tempo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso pode ser definido como uma observação detalhada de um determinado conteúdo, indivíduo, acontecimento ou uma fonte de documento. Meirinhos e Osório (2010) afirmam que, um estudo de caso “rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos” (p. 52). Para esta investigação foi realizado um estudo de caso instrumental, uma vez que, de acordo com Stake (1999), o estudo de caso pode ser considerado um instrumento para alcançar um entendimento sobre determinado caso.

Sobre a natureza da investigação, optei por utilizar uma **abordagem qualitativa**, que Alves e Aquino (2012) definem (do ponto de vista social) como uma ação que tem como objetivo compreender, interpretar e explicar um conjunto de diversos acontecimentos resultantes de múltiplas interações consensuais e conflituosas entre indivíduos. Bogdan e Biklen (1994), defendem que a investigação qualitativa é utilizada para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Consoante Meirinhos e Osório (2010), através da investigação qualitativa procura-se uma maior compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real. A abordagem qualitativa foca-se na apreensão de aspetos tanto mais aprofundados da realidade como mais superficiais (Alves & Aquino, 2012).

Tendo em conta os propósitos da investigação e ainda que inscrita numa abordagem qualitativa, o presente estudo combina, quer na fase de recolha, quer na fase de análise de dados, diferentes técnicas, que me permitem coligir e combinar dados de natureza distinta – qualitativos e quantitativos. Com efeito, acredito que os métodos de recolha e análise de dados são complementares, devendo ser escolhidos em conjunto em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho (Quivy, 2005)

Com efeito, foi realizada uma **entrevista semiestruturada** à educadora cooperante e outra à diretora da organização educativa. Estas entrevistas permitiram-me perceber de que forma a educadora e a diretora descrevem e interpretam este tema em específico, complementando assim as informações necessárias para as conclusões deste estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Meirinhos & Osório, 2010). A utilização de uma

entrevista semiestruturada permite que a pessoa entrevistada expresse os seus pontos de vista num ambiente em que a entrevista foi desenhada de forma mais aberta e flexível do que numa entrevista estruturada (Meirinhos & Osório, 2010). Para o efeito, construíram-se previamente dois guiões orientadores (cf. Anexo B e E). Ambas as entrevistas foram gravadas, com a autorização das participantes, e em seguida foram transcritas (cf Anexo C e F).

Para além das entrevistas, aplicaram-se ainda **questionários** às famílias com perguntas abertas e fechadas. Foi questionado às famílias sobre em qual modalidade gostariam de responder aos questionários, se em papel ou online, e todos responderam que tinham preferência nos questionários via digital. Assim, este foi realizado online, entre 11 de fevereiro e 30 de abril, e todas as famílias tiveram acesso ao questionário (cf. Anexo I) através de um link enviado por email. Segundo Tuckman (2000), os questionários e as entrevistas permitem transformar em dados a informação comunicada por uma pessoa.

No que concerne aos procedimentos de **validação do questionário**, por uma questão de tempo não foi possível realizar uma pré-testagem deste instrumento. Ainda assim, foi realizada uma validação linguística do questionário, no sentido em que este foi apresentado a dois sujeitos relacionados com o tema em estudo (a educadora cooperante e a minha supervisora da PPS). Deste processo, ressaltaram sugestões de melhorias que foram refletidas na versão final deste instrumento.

Portanto, ao utilizar diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizei a **triangulação**, que Stake (1999) define a como um processo que usa diferentes perspetivas para clarificar determinados significados. Assim sendo como estratégia de validação utilizei a triangulação uma vez que esta “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60). Flick (2004), salienta que ao utilizar dados qualitativos e quantitativos o investigador é capaz de olhar para estas metodologias como complementares, tornando assim a sua investigação mais completa e rica nas informações.

Posteriormente, de forma a conseguir compreender os dados recolhidos através das entrevistas e das perguntas abertas dos questionários recorri à técnica de **análise de conteúdo**. De acordo com Bardin (2009), esta técnica permite uma análise

pormenorizada das comunicações, recorrendo a procedimentos sistemáticos e com objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Com efeito, criei categorias e subcategorias de maneira a “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p. 110) dos dados recolhidos (cf. Anexos D, G e J).

Quanto aos dados quantitativos das perguntas de respostas fechadas do questionário, estas foram sujeitas a um **tratamento estatístico**, nomeadamente à construção de tabelas de frequência e gráficos circulares e de barras. Marôco (2010), afirma que esta é uma “ferramenta fundamental para a análise e interpretação de dados, e em particular para a elaboração de conclusões fundamentadas a partir da análise desses dados” (p.13).

Na Tabela 2, coloca-se em perspetiva as técnicas e instrumentos utilizados na concretização do estudo que se apresenta.

**Tabela 2**

*Fontes de recolha e análise de dados utilizadas por objetivo*

Objetivos da Investigação	Técnicas e instrumentos de recolha de dados			Técnica de Análise de dados		
	Inquérito por			Análise de Conteúdo		Tratamento Estatístico
	Questionário	Entrevista		Perguntas abertas		Contagem de frequência
	Famílias	Educadora cooperante	Diretora da Organização Socioeducativa	Questionários Famílias	Entrevistas	Questionários Famílias
Caracterizar e analisar a dinâmica JI-família antes da pandemia e durante o período de confinamento;	X	X	X	X	X	X
Identificar o(s) impacto(s) da pandemia na dinâmica JI-família;	X	X	X	X	X	X
Identificar as estratégias de comunicação com as famílias utilizadas pela equipa educativa durante o confinamento;		X	X		X	
Conhecer como é que a equipa educativa projeta a dinâmica JI-família no pós-pandemia.		X	X		X	

### **4.3.1. Roteiro Ético**

No decorrer dos meses durante a minha prática profissional supervisionada orientei-me de acordo com valores e princípios que defendo. Assim sendo, para além de toda a metodologia referida anteriormente, a investigação teve uma orientação de princípios éticos e deontológicos, delineados num **roteiro ético** (Cf. Anexo H). Este roteiro ético foi desenvolvido de acordo com os princípios e compromissos presentes na Carta de Princípios para uma Ética Profissional - desenvolvida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011) - e os princípios éticos e deontológicos - apresentados por Tomás (2011). Este roteiro foca-se essencialmente na garantia e respeito desses princípios e compromisso no decorrer do estudo com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

Durante a minha intervenção com as crianças tive como principal intenção respeitar e incluir cada criança, independentemente das suas características, e os seus direitos. Tentei sempre contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades e aprendizagens, tendo sempre em conta os seus interesses e necessidades, mantendo e respeitando a sua privacidade. Com as famílias e a equipa educativa tive a preocupação de tentar conhecê-los e fazer com estes me conhecessem, e conhecessem as minhas intenções e objetivos ao longo de toda a minha prática. Fiz questão também de transmitir confiança às famílias e equipa educativa, mantendo sempre o sigilo sobre as suas informações de forma a construir uma maior relação com os mesmos.

## **4.4. Apresentação e Discussão dos Dados**

Levando em consideração as técnicas e os instrumentos de recolhas de dados escolhidos e utilizados, apresento neste tópico os resultados obtidos através dos questionários aplicados às famílias (cf. Anexo I) e das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à diretora da organização socioeducativa (cf. Anexo C e Anexo F, respetivamente). Tal como referido no tópico anterior, todos estes dados recolhidos passaram por um processo de análise que serão apresentados de seguida.

#### 4.4.1. Questionário às famílias

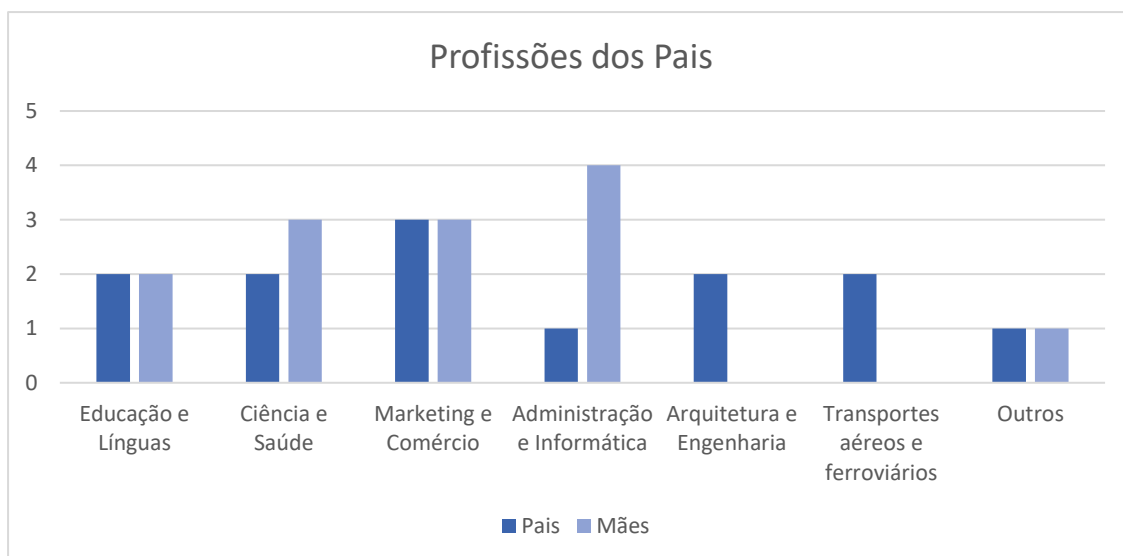
Os questionários foram enviados às 20 famílias do contexto em que estagiei e foram rececionados e validados 13 questionários, o que corresponde a uma taxa de 65% de adesão por parte das famílias.

##### 4.4.1.1. Caracterização do ambiente familiar

Analisando os dados relativamente à caracterização dos pais das crianças do JI3, podemos perceber uma boa percentagem dos pais têm até 40 anos (46%), porém a maioria tem mais de 40 anos (54%) (cf. Anexo K). A nível académico podemos constatar que a maioria tem uma formação académica mais avançada, em que 85% dos pais têm formação superior entre licenciatura, mestrado e doutoramento, e apenas 15% têm o ensino secundário (cf. Anexo K).

**Figura 1**

*Profissões dos Pais da sala do JI3*



No que se refere às profissões dos 26 pais, estas são todas diferentes e variam entre as áreas do marketing e comércio (23%), da ciência e saúde (19%), da administração e informática (19%), da educação e línguas (15%), da arquitetura e engenharia (8%), dos transportes aéreos e ferroviários (8%) entre outras (8%). Considero que o facto de estes pais terem um nível mais alto de formação académica, proporcionou a oportunidade de terem cargos mais elevados no mercado de trabalho, proporcionando assim mais oportunidades financeiras de colocar os seus filhos numa organização socioeducativa privada.

Quanto aos irmãos das crianças do grupo do JI3, 4 crianças não têm irmãos, 4 tem apenas um irmão, 3 têm dois irmãos, 1 tem três irmãos e 1 tem mais de três irmãos. (cf. Anexo K). Das crianças do JI3, 4 têm irmãos a frequentar a mesma organização socioeducativa que elas (cf. Anexo K), e as restantes das crianças não têm irmãos a frequentar ou porque já são mais velhos e frequentaram em anos anteriores, ou porque ainda são muitos novos ou porque efetivamente não tem irmãos.

Relativamente ao local de residência, 10 das crianças residem no concelho de Cascais, nomeadamente em S. Domingues de Rana, Carcavelos, Parede, Estoril e São Pedro do Estoril. Uma das crianças reside no concelho de Sintra, no Cacém, e a uma no concelho de Oeiras em Paço de Arcos. (cf. Anexo K). Analisando o gráfico sobre a deslocação para a escola, podemos analisar que a grande maioria vai de carro (12 respostas), outros vão a pé (3 respostas) e outros de transportes públicos (1 resposta) e ainda um que vai de bicicleta. (cf. Anexo K). Ao analisarmos estes dados, podemos perceber que apesar de muitas das crianças morarem perto do JI, a grande maioria desloca-se de carro até ao mesmo, mas ainda temos uma pequena percentagem de crianças que vão a pé ou de bicicleta.

No que concerne à língua falada em cada, ao analisar os gráficos, podemos perceber que a maioria das crianças fala português (85%), uma delas fala em inglês (8%) e outra em espanhol e português simultaneamente (8%) (cf. Anexo K). Considero que esta diversidade de línguas está relacionada com o facto de haver pais com outras nacionalidades além da portuguesa. Ao verificarmos os gráficos constatamos que 85% dos 26 pais têm nacionalidade portuguesa, 8% têm nacionalidade brasileira, 4% têm nacionalidade espanhola e 4% sueca (cf. Anexo K).

#### **4.4.1.2. Importância da relação entre o JI e as famílias**

Introduzindo o tema, começamos por perceber quais as conceções das famílias sobre a relação entre o JI e as famílias. Foi pedido às famílias que classificassem a importância da existência da relação entre o JI e a família nas suas opiniões. Ao analisarmos a tabela que se segue (cf. Tabela 3), podemos constatar que 12 das famílias (92%) consideram que a existência de uma relação JI-Famílias como *muito importante*, e 1 (8%) família considera como *importante*. A partir destas respostas podemos concluir que todas as famílias valorizam a aproximação entre JI e Famílias.

**Tabela 3**

*Classificação das famílias sobre a importância da existência relação JI-Famílias*

<b>Importância atribuída pelas famílias na existência de uma relação JI-Famílias</b>	
<b>Escala de importância</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Sem importância	0
Pouco importante	0
Razoavelmente importante	0
Importante	1
Muito importante	12
<b>Total de inquiridos</b>	<b>13</b>

De forma a complementar esta conceção, pedi às famílias que justificassem as suas classificações. Através da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário (cf. Anexo J), posso afirmar que todas as famílias compreendem que a relação entre o JI e as famílias contribui para o bem-estar, o bom desenvolvimento e construção da personalidade da criança. As famílias compreendem ainda que através desta relação, as mesmas têm um maior acompanhamento e conhecimento da criança através de uma relação de confiança e transparência com o JI. E conforme Costa e Souza (2019), é importante que as famílias tenham o conhecimento da importância desta relação, pois assim estas passam a estar mais presentes na sua vida escolar, o que fará com que a criança se sinta segura, protegida, estimulada e incentivada.

Assim, destaco as seguintes respostas:

*“Nestas idades um bom convívio entre a escola e a família faz com que os pais e as crianças fiquem mais tranquilos com o crescimento delas” (F1)*

*“Uma relação sincera e transparente entre os pais e a “escola” promove o bem-estar da criança, tendo sempre em conta as suas necessidades, os seus medos, as suas motivações, os seus interesses, os seus gostos... enfim, é uma “ferramenta” útil e gratificante de ajuda (e muito) na construção da personalidade da criança.” (F8)*

*“A relação entre escola e família é imprescindível para o acompanhamento do desenvolvimento da criança nestes primeiros anos, não só para a sua confiança, autoestima e relações sociais com os amigos, mas também para o desenvolvimento da sua interação com o ensino e aprendizagem.” (F9)*

De seguida, foi perguntado às famílias quais as vantagens e as desvantagens que estas encontravam na participação das famílias no JI, todos afirmam que só encontram vantagens. Através da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário (cf. Anexo J), constatei que todas as famílias vêm vantagens na sua participação no JI. Estas afirmam que através da participação das famílias no JI, estão a promover a segurança emocional e o bem-estar da criança, além de que é possível um maior acompanhamento e formação da criança. Não obstante, segundo as respostas obtidas, as famílias concordam que a sua participação contribui para a promoção de uma boa relação entre as mesmas e o JI. Destaco assim as seguintes respostas:

*“Todo são vantagens, si los padres participan también ven el día día de su hijo en el colegio, la dinámica con los profesores, el challenge que es para ellos tener a nuestros hijos tantas horas diariamente, etc. Ayuda a que conozcamos mejor el trabajo de los profesores y conozcamos mejor a nuestros hijos” (F13)*

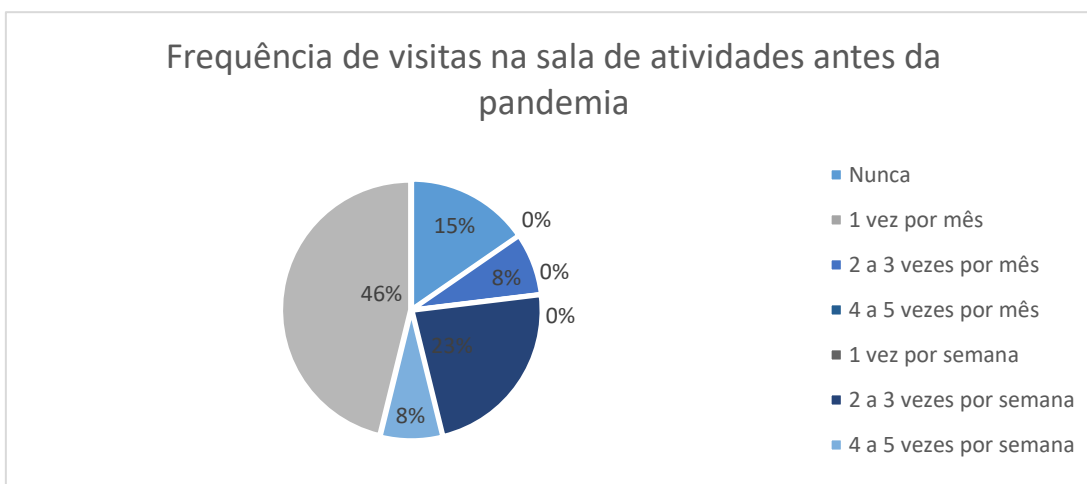
*“Na minha opinião são só vantagens, uma vez que promove o bem-estar da criança, sempre em atenção aos seus comportamentos e evolução.” (F8)*

#### 4.4.1.3. Visitas e participação das famílias no JI antes da pandemia e “presentemente”

De modo a tentar perceber de que forma as famílias participavam no JI, questionei com que frequência visitavam o JI antes da pandemia e obtive os resultados apresentados no seguinte gráfico:

**Figura 2**

*Frequência de visitas das famílias nas salas antes da pandemia*

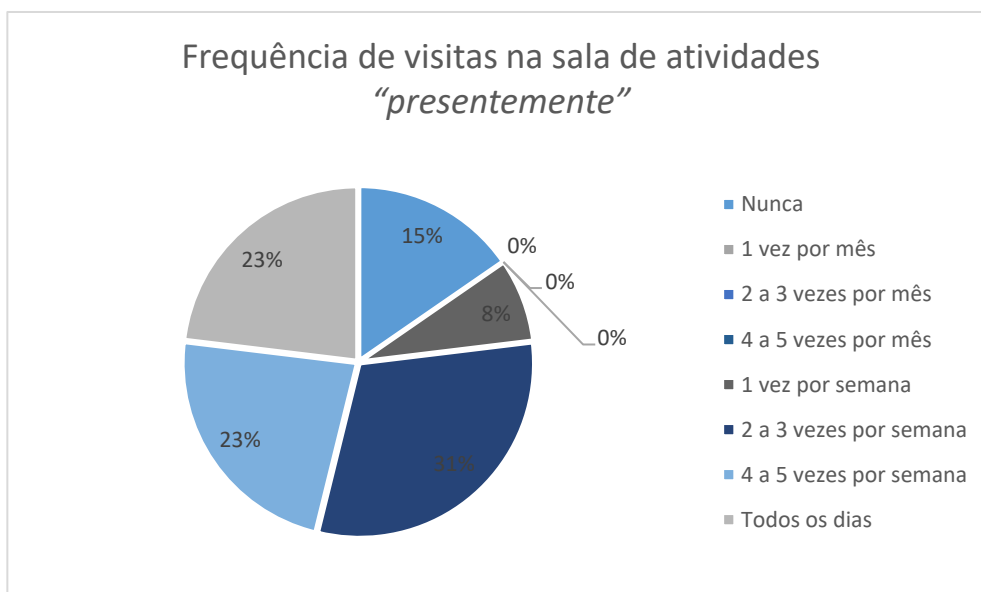


Conforme é apresentado na figura 2, a maioria das famílias frequentavam a sala a todos os dias (46%), outras de 2 a 3 vezes por semana (23%), outras não frequentavam (15%), pelo menos uma família frequentava 4 a 5 vezes por semana e outra família 2 a 3 vezes por mês.

A mesma pergunta foi feita, mas em relação às visitas no momento em que respondiam ao questionário. Tal como representado no gráfico 3 a maioria das famílias frequentam a sala de atividades entre 2 a 3 vezes por semana (31%), 23% frequentam todos os dias e 4 a 5 vezes por semana, 15% não costumam frequentar a sala de atividades e 8% frequentam 1 vez por semana. Sendo que as razões desta visita à sala são maioritariamente para levar as crianças (13 respostas).

**Figura 3**

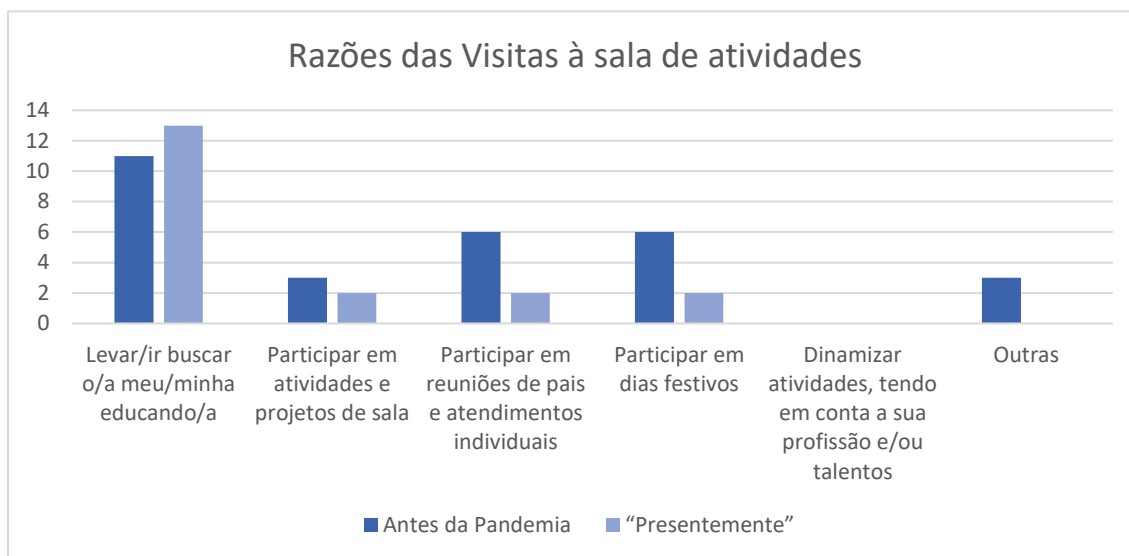
*Frequência de visitas das famílias na sala de atividades “presentemente”*



Ao compararmos a figura 2 e a figura 3 podemos perceber que houve uma redução relativamente às visitas na sala de atividades, em que antes da pandemia 46% das famílias visitavam a sala de atividades diariamente, e agora apenas 23% das famílias o fazem. Porém, vemos um aumento nas visitas de 4 a 5 vezes por semana, em que antigamente apenas 8% das famílias o faziam e agora 23% o fazem. Da mesma forma, as 2 a 3 visitas por semana também teve um pequeno aumento, passando de 23% para 31%.

Figura 4

*Razões das vistas das famílias à sala de atividades do JI3 antes da pandemia “presentemente”*



Para comparação, podemos observar a figura 4, as razões que levavam as famílias a visitar a sala de atividades do JI3 antes da pandemia e agora. Na altura em que realizei os questionários às famílias estávamos num processo de levantamento das restrições relativamente à entrada e participação das famílias nas salas de atividades.

Como podemos observar a principal razão de visita à sala de atividades, tanto antes da pandemia como “presentemente”, é de levar e buscar as crianças ao JI. Esta razão teve um pequeno aumento agora em comparação a antes da pandemia. Quanto às outras razões apresentadas, podemos constatar que os números não eram muito altos, e diminuíram ainda mais agora.

A segunda razão mais escolhida pelas famílias é a participação em reuniões de pais e atendimentos individuais. Estas reuniões com as famílias são, de acordo com Matos (2012), uma “estratégia fundamental para a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias” (p. 47). Porém, vemos que agora já não há muitas famílias a irem à sala de atividades para ter uma reunião com a educadora. Isto acontece, uma vez que, durante e depois do confinamento as comunicações passaram a ser feitas todas digitalmente, dando assim espaço para a realização das reuniões através de plataformas digitais ao invés de pessoalmente.

Tal como referido anteriormente, ainda estamos num processo de levantamento de restrições, o que dificulta as oportunidades de participação das famílias dentro da sala de atividades. Mas, já vemos algumas famílias que já conseguem participar nas

atividades/projetos da sala. Assim, questionei às famílias de que forma participam na sala de atividades. Por meio da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário (cf. Anexo J), pude perceber que algumas famílias entram na sala, mas ficam pouco tempo, outras famílias ainda não estão a participar diretamente dentro da sala, mas sentem-se envolvidas através da exposição dos trabalhos das crianças nas janelas. Há famílias que ainda não se sentem preparadas para entrar na sala, mas, por outro lado, há pelo menos uma família que afirma que se sente mais motivada a entrar e participar do que antigamente. Destaco assim algumas destas respostas:

*“Começámos há poucos dias a poder entrar novamente nas salas e até nos parece estranho, mas é bom contactar novamente com o espaço deles e ver os seus trabalhos.” (F6)*

*“Ainda não tive a oportunidade de participar numa atividade diretamente, com toda a sala. Mas há sempre uma interação sempre que vou buscar o Isaac ou deixá-lo, ou sempre que levamos livros ou objetos para partilhar com o resto da sala.” (F9)*

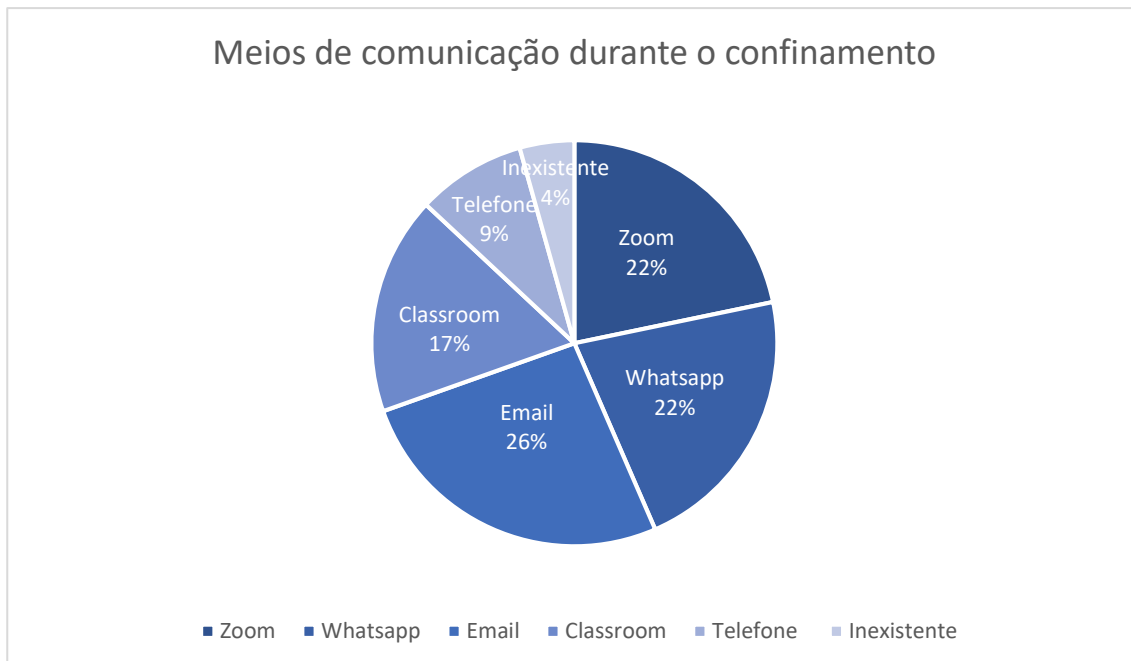
#### **4.4.1.4. Estratégias e meios de comunicação para manter a relação JI-Famílias durante o confinamento**

De modo a compreender quais as estratégias e ferramentas utilizadas para manter a comunicação durante o confinamento, questionei às famílias: “De que forma mantinha a comunicação e a relação com a equipa educativa da sala durante o confinamento?”

Tal como podemos observar na figura 5, a maioria das famílias afirmam que mantinham o contacto através da troca de emails com a equipa educativa, outras por meio das aulas via *zoom*, e comunicação por *WhatsApp*. Outras famílias mantinham também o contacto pelo Classroom, e poucas por telefone ou inexistente.

**Figura 5**

*Meios de comunicação entre a equipa educativa e as famílias durante o confinamento*



Questionei aos pais: “Quais as maiores facilidades e dificuldades sentidas para manter a relação com a equipa educativa da sala durante o confinamento?”. Por meio da análise de conteúdo das respostas abertas do questionário (cf. Anexo J), pude perceber que a maior dificuldade sentida pelas famílias foi a falta de interesse das crianças ao participarem das aulas online, em seguida, a dificuldade e falta de disponibilidade das famílias em manterem a relação e participação com a equipa educativa durante as aulas online, e por fim vemos que algumas famílias não sentiram dificuldade alguma.

#### **4.4.1.5. Relação JI-Famílias do ponto de vista das famílias**

Com o intuito de conhecer e compreender a relação entre as famílias do JI3 e da sua equipa educativa, realizei a mesma pergunta, mas para períodos diferentes. Pedia-se às famílias que caracterizassem a sua relação com o JI e com a equipa educativa antes da pandemia, durante o confinamento e agora e obtive os seguintes resultados:

**Tabela 4**

*Análise de conteúdo das respostas abertas dos questionários*

Questões 27, 31 e 35 do Questionário					
Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência	
Definição da relação JI-Famílias	Antes da pandemia	Boa	“Boa” “Muito boa” “Boa” “Ótima” “Boa”	5	
		Básica	“A C era muito pequena. Resumia se ao básico: alimentação e higiene.”	1	
		Aberta e de confiança	“Uma relação aberta, comunicativa e participativa” “Uma relação de amizade / confiança total” “Próxima”	3	
		Inexistente	“só chegamos à escola depois da pandemia” “A O. começou durante a pandemia”	2	
		Excelente	“Relação excelente! Nada a apontar!” “Excelente”	2	
		Durante o Confinamento	Boa	“Boa” “Muito boa e comunicativa” “Muito boa”	4
	Difícil e distante		“Foi difícil, com 3 filhos, um recém-nascido, o M. na altura com 4 anos e o mais velho com 8 aos, a ter aulas online, mais teletrabalho e tudo o resto” “Mais distante, pois estive em teletrabalho e a gerir dois filhos em casa” “Difícil, por culpa de la pandemia” “Quase inexistente”	4	
	Próxima e Apoiantes		“Próxima, mas ligeiramente inferior ao antes da pandemia” “presente e apoiantes”	2	
	Adequada		“Foi mantida uma comunicação adequada”	1	
	Excelente		“Excelente”	2	
	“Presentemente”		Boa	“Boa”	5

			“Muito Boa”	<b>3</b>
		Excelente	“Continua Excelente e bastante melhor”	<b>2</b>
		Mais próxima	“Mais próxima”	<b>2</b>
		De transparência	“Com a maior transparência e dedicação”	<b>1</b>

Relativamente à relação antes da pandemia, as famílias definem esta como excelente, ótima e/ou boa, de amizade e confiança, e aberta. Em outras situações não havia relação antes da pandemia uma vez que algumas das crianças só ingressaram na organização educativa durante a pandemia.

Durante o confinamento e as respostas foram um pouco diferentes das respostas da relação antes da pandemia. Algumas famílias continuaram a afirmar que tinha uma excelente, boa, e/ótima relação com o JI, outras famílias afirmaram que existia uma relação próxima e apoiante, algumas famílias declararam que a relação ficou mais distante e difícil por causa da pandemia, e por fim, uma família afirmou que a relação era quase inexistente.

Pedia-se às famílias que definissem a sua relação com o JI, mas agora, depois do confinamento, e obtive respostas semelhantes às anteriores, mas mais positivas tal como podemos confirmar na tabela 4. Podemos constatar que muitas das famílias afirmam ter uma excelente relação com o JI, assim como boa/ótima, com uma maior amizade e confiança.

Por fim, questioneei se as famílias sentiram mudanças na sua relação com a equipa educativas. Das 13 famílias, 7 delas (54%) afirmaram que não sentiram nenhuma mudança e as 6 restantes (46%) disseram que a relação mudou, mas para melhor, isto é, passaram a ter uma relação com mais proximidade.

Para além disso, perguntei às famílias: “Quais as suas projeções para manter/melhorar esta relação daqui para frente?”. Algumas das famílias afirmaram que não tem nenhuma projeção (3), outras pretendem continuar e manter o que foi feito até agora (7) e algumas famílias anseiam pela entrada nas salas para poderem participar mais nas atividades (3).

#### 4.4.2. Entrevista à educadora cooperante

De seguida, irei apresentar os resultados obtidos através da entrevista feita à educadora cooperante, de acordo com a análise de conteúdo das suas respostas (cf. Anexo D). Tal como referido anteriormente ao longo deste documento, a transcrição das respostas da entrevista pode ser encontrada no anexo C.

Primeiramente, importa aqui apresentar as concepções da educadora sobre a importância da relação JI-Famílias tal como podemos observar na tabela 5. Na perceção da educadora a existência de uma boa relação entre ambas as partes é importante para o desenvolvimento da criança, assim como para o sentimento de segurança e confiança na criança.

**Tabela 5**

*Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora*

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Relação JI-Famílias	Concepções da educadora	Importância	“...existência de uma boa relação escola-família é fundamental para o desenvolvimento da criança...” “...as crianças conseguem também assim estabelecer uma relação de confiança na equipa educativa e posteriormente, aceitá-la como companheira no processo de aprendizagem...” “...ao haver uma boa dinâmica entre a escola e a família, de cooperação, entreajuda, troca de estratégias, disponibilidade etc possibilita à criança uma maior segurança e confiança...” “...os pais são os primeiros educadores e figuras de referências para as crianças, é fundamental para estas sentirem que os pais confiam na escola e na equipa educativa...” “...enquanto educadora estabelecer com as famílias uma relação de proximidade, à vontade, confiança e segurança de forma a que estas se sentem à vontade para partilhar todas as suas dúvidas, fragilidades, questões de forma a que este trabalho na escola seja desenvolvido em parceria...”	5

##### 4.4.2.1. Estratégias utilizadas pela educadora para manter a relação com as famílias

**Tabela 6**

*Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora*

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Caracterização da relação JI-Famílias-Estratégias	Antes da pandemia	Reuniões	<p>“...as famílias podem solicitar reuniões com a educadora sempre que sentirem necessidade para tal e vice-versa...”</p> <p>“...todos os anos existem duas reuniões de pais fixas e agendadas previamente em todas as salas...”</p> <p>“...estas reuniões são dinamizadas essencialmente pela educadora do grupo...”</p> <p>“...nestas reuniões de pais gerais participam todos os pais das crianças do grupo assim como a diretora, coordenadora pedagógica e equipa de sala (educadora e auxiliar) ...”</p> <p>“...por vezes encontrar um horário compatível com a disponibilidade das famílias e a rotina das crianças. Contudo, encontramos sempre um momento possível...”</p>	5
		Caderno escola	<p>“...era também utilizado o caderno escola-família (uma ferramenta de comunicação entre a casa e a escola, onde eram escritos os recados da escola para casa e vice-versa) ...”</p>	1
		Conversas informais	<p>“...site, conversas informais pessoalmente e muito esporadicamente contacto telefónico.”</p> <p>“...todas as manhãs a educadora estava em sala para fazer o acolhimento e, uma vez por semana realizava o fecho da sala para assim poder ter contacto/ conversas informais com todos os pais...”</p>	2
		Convites	<p>“...os pais eram também frequentemente convidados a virem desenvolver atividades em sala com o grupo (...) ou a envolverem-se em trabalhos de projeto que estariam a decorrer...”</p> <p>“...a disponibilidade/ vontade e entrega das famílias quando tinham vontade em se envolver nos projetos ou atividades da sala...”</p>	2

Uma das estratégias para manter esta relação é através das reuniões. Qualquer uma das famílias tem a liberdade de solicitar uma reunião a qualquer momento, e da mesma forma a educadora com as famílias. Estas reuniões são agendadas previamente, porém a educadora por vezes sente dificuldades em encontrar um horário compatível com a disponibilidade das famílias e a rotina das crianças, mas arranjam sempre uma solução.

No que concerne às estratégias utilizadas pela educadora para manter a relação JI-Famílias antes da pandemia, esta afirma que as famílias tinham liberdade de entrar na sala e ficarem o tempo que desejassem, facilitando assim a promoção de uma relação mais próxima. Para além disso, a educadora estava em sala durante a manhã para fazer o acolhimento, e uma vez por semana fazia o fecho da sala para ter contacto e conversas informais com todos os pais.

As famílias eram constantemente convidadas a requestrar a sala e desenvolver atividades com o grupo. Segundo a educadora cooperante, uma das facilidades sentida pela educadora no envolvimento das famílias era: “a disponibilidade/ vontade e entrega das famílias quando tinham vontade em se envolver nos projetos ou atividades da sala...” (cf. Tabela 6)

Outra estratégia de comunicação era através do caderno escola-família que era “uma ferramenta de comunicação entre a casa e a escola, onde eram escritos os recados da escola para casa e vice-versa” (cf. Tabela 6). Esta recorria ainda à utilização do site do JI para partilhar informações com as famílias.

**Tabela 7**

*Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora*

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Caracterização da relação JI-Famílias-Estratégias	Durante o confinamento	Telefone, WhatsApp	“... tentámos combater a distância sempre com disponibilidade para ligar ou falar via WhatsApp sobre qualquer dúvida ou necessidade que tivessem...” “...O contacto por telemóvel via Whatsapp ou telefonema começaram a ser mais frequentes (...)” “...telemóvel, computador...” “(...) contacto telefónico ou via WhatsApp...”	4
		Vídeos chamadas	“assim como todas as vídeo chamadas realizadas diariamente...” “...Vídeo chamadas com as crianças em que por vezes algumas famílias participavam...” “...através da participação nas vídeo chamadas as crianças ou na realização de atividades propostas, partilhando depois imagens do processo e resultado...”	3

Durante o confinamento a educadora teve a importante tarefa de criar estratégias para manter a relação com o grupo e as suas famílias. Para tal, houve uma maior “disponibilidade para ligar ou falar via WhatsApp sobre qualquer dúvida ou necessidade que tivessem...” (cf. Tabela 7). Desta forma, o contacto por telemóvel passou a ser mais frequente, assim como o contacto pelas vídeos chamadas que a educadora realizava diariamente com as crianças e alguns pais apareciam sempre que podiam. A educadora tentava envolver as famílias nas atividades propostas à distância, e tinha muita adesão no primeiro confinamento, porém no segundo teve menos adesão, devido a ter muitos pais em teletrabalho, irmãos mais velhos, e nem sempre havia uma logística que permitisse o mesmo envolvimento e participação do primeiro confinamento.

**Tabela 8**

*Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora*

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Caracterização da relação JI-Famílias-Estratégias	“Presentemente”	Telefone, email e reuniões	“...conversas informais regularmente, disponibilidade para marcação de reuniões quando solicitadas, contacto via Whatsapp, fotos no site, etc...” “...e-mail, telemóvel, conversas pessoalmente...”	2
		Convites	“...convidámos também os pais a agendarem um dia pra virem à sala realizar uma atividade à sua escolha ou simplesmente estar connosco e brincar com as crianças.” “...aos poucos e à medida que as medidas de segurança foram levantadas, as famílias já podem entrar no espaço da sala e estar...”	2

No momento, aos poucos e com as relações e os convívios a retornarem a uma normalidade que existia antes da pandemia, dentro do possível, de forma a manter uma boa relação com as famílias, a educadora continua com as conversas informais, com reuniões quando necessárias, com o contacto via telefone, pelas fotos no site da escola e por emails. Com o tempo, o intuito é voltar a convidar as famílias a participarem nas atividades da sala novamente.

#### 4.4.2.2. Relação JI-Famílias do ponto de vista da educadora

De modo a caracterizar a relação entre o JI e as famílias, questionei a educadora relativamente ao tipo de relação que existia antes da pandemia. Esta afirmou que era “uma relação de confiança, disponibilidade e proximidade...” (cf. Tabela 9).

**Tabela 9**

*Análise de conteúdo das respostas da entrevista da educadora*

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Caracterizaçã o Relação JI- Famílias - Tipo de Relação	Antes da pandemia	Confiança e Liberdade	“...uma relação de confiança, disponibilidade e proximidade...” “...as famílias tinham liberdade de entrar na sala e ficar o tempo que assim desejarem, tendo em conta a rotina...”	2
	Durante o confinamento	Distante, mas forte	“...mais distante fisicamente (...) No entanto, acredito que com algumas das famílias o laço que já tínhamos construído ficou mais forte, na medida em que pudemos conhecer um lado mais pessoal das famílias e vice-versa...” “...durante a pandemia, apesar da distância, penso que a maioria dos laços já criados anteriormente com as famílias ficaram mais estreitos...”	2
		Envolvimento das famílias	“...senti que no primeiro confinamento muitas famílias (não se encontravam a trabalhar) e estavam muito disponíveis e com vontade de alguma forma tirar o melhor partido do que estava a acontecer, e dedicar algum tempo de qualidade com as crianças.” “...partilhavam com muita frequência fotos dos desafios propostos, os resultados, também como forma de nos aproximarmos e de em conjunto ter esperança que tudo passasse...” “...senti que no segundo confinamento muitas famílias já estavam a trabalhar a partir de casa e a ter dificuldades em gerir o teletrabalho, escola de irmãos mais velhos com as vídeo chamadas das crianças mais novas. Neste período a adesão aos desafios logicamente era menor assim como a disponibilidade...”	3
	“Presentemente”	Tipo de relação	“...de proximidade e de confiança...”	1
		Envolvimento das famílias	“...a disponibilidade/ vontade e entrega das famílias quando tinham vontade em se envolver nos projetos ou atividades da sala...”	2

			“... a questão de encontrar um horário compatível entre as rotinas das crianças e disponibilidade das famílias...”	
		Projeções para o futuro	“...continuar a trabalhar da forma que temos vindo a trabalhar até então, mantendo a disponibilidade e sensibilidade em compreender as famílias e situações que podem estar a passar, apoiando-as e auxiliando-as na medida que nos é possível...” “...manter a confiança e a proximidade, priorizando a honestidade, conversando diariamente...”	2

Durante o confinamento, a educadora afirma que esta relação ficou “...mais distante fisicamente (...) No entanto, acredito que com algumas das famílias o laço que já tínhamos construído ficou mais forte, na medida em que pudemos conhecer um lado mais pessoal das famílias e vice-versa...”; “...durante a pandemia, apesar da distância, penso que a maioria dos laços já criados anteriormente com as famílias ficaram mais estreitos...” (cf. Tabela 9).

Agora, a mesma afirma que a relação com as famílias continua próxima e de confiança e quando questionada sobre projeções para o futuro a mesma declara que pretende “Continuar a trabalhar da forma que temos vindo a trabalhar até então, mantendo a disponibilidade e sensibilidade em compreender as famílias e situações que podem estar a passar, apoiando-as e auxiliando-as na medida que nos é possível. Manter a confiança e a proximidade, priorizando a honestidade, conversando diariamente.” (cf. Tabela 9).

#### 4.4.3. Entrevista à Diretora da Organização Socioeducativa

Por fim, tal como foi feito com a educadora cooperante, irei apresentar os resultados obtidos através da análise da entrevista realizada à diretora da organização socioeducativa (cf. Anexo G). Tal como referido anteriormente ao longo deste documento, a transcrição das respostas da entrevista pode ser encontrada no anexo F.

#### **Tabela 10**

*Análise de conteúdo das respostas da entrevista da diretora*

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Caracterização da relação JI-famílias	Tipo de relações	Participação na dinâmica do JI	“...são convidadas a participar (...) e nós estamos abertos em ir alterando aquilo que eles dizem...”	1
		Durante o confinamento	“...arrefeceu tudo... os pais tinham que ficar lá fora à espera em filinha para que lhes fossem entregues os filhos, os filhos iam à porta. Foi uma altura muito fria, muito distante e sem relação...” “...houve um distanciamento total...”	2
		“Presentemente”	“... eu acho que nós já estamos a recuperar mais ou menos aquilo que acontecia antes da pandemia, portanto, os pais já entram na sala, já vêm fazer atividades com as crianças, estamos novamente a fomentar este tipo de atividades...” “...os pais voltam a entrar, já não há temperaturas para medir, entram vêm, sentem o que é quê se diz nos corredores...”	2
		Projeções	“..... a ideia é promover essa interação, essa relação, essa comunicação, porque quando os pais começam a comunicar muito com a escola também têm menos dúvidas, menos anseios, menos problemas...”	1
	Promoção desta relação	Estratégias / ferramentas utilizadas durante o confinamento	“...nós tínhamos reuniões diárias via zoom, e isso acabou por funcionar porque não iam todos sempre, havia uns que só iam ma vez por semana, mas o facto de estarem poucos em cada sessão permita que se falasse com as crianças, com os pais das crianças...” “...havia as propostas de cada reunião de zoom, onde faziam uma espécie de um pequeno grupo, onde antes das reuniões avisávamos aos pais quais os materiais que precisavam ter casa...” “...mandavam atividades/trabalhos para a semana e mandavam uma espécie de um jornal, e mandavam filmes, e mandavam jogos...” “...criávamos todas as semanas uma espécie de um jornal, que era o jornal das atividades, muito interativo, com links onde havia uma história, com links onde havia uma canção, coisas para os pais irem fazendo com as	4

			crianças enquanto eles não estavam em zoom...”	
--	--	--	--	--

No decorrer da entrevista, a diretora declara em alguns momentos que as famílias são convidadas a participar mais no JI, seja nas mudanças ou nas atividades e eventos. A mesma complementa ainda dizendo que a organização socioeducativa se encontra aberta para sugestões de melhorias das famílias.

Relativamente às estratégias utilizadas durante o confinamento, a diretora diz que recorreram às reuniões via zoom que na sua visão: *“isso acabou por funcionar porque não iam todos sempre, havia uns que só iam ma vez por semana, mas o facto de estarem poucos em cada sessão permita que se falasse com as crianças, com os pais das crianças...”*; *“...havia as propostas de cada reunião de zoom, onde faziam uma espécie de um pequeno grupo, onde antes das reuniões avisávamos aos pais quais os materiais que precisavam ter casa...”* (cf. Tabela 10)

Para além destas reuniões, foram propostas, às famílias, atividades/trabalhos semanais. Estas atividades continham: *“uma espécie de um jornal, e mandavam filmes, e mandavam jogos...”*; *“...criávamos todas as semanas uma espécie de um jornal, que era o jornal das atividades, muito interativo, com links onde havia uma história, com links onde havia uma canção, coisas para os pais irem fazendo com as crianças enquanto eles não estavam em zoom...”* (cf. Tabela 10).

No que concerne à definição da relação JI-Famílias durante o confinamento a mesma afirma que houve um grande distanciamento, na medida em que, por exemplo, quando as escolas reabriram, mas ainda era tudo muito incerto, os pais tinham que ficar do lado de fora à espera dos filhos, levando assim a um grande distanciamento nesta relação.

Na visão da diretora, agora as relações já estão a se recompor, voltando com calma ao que era antes, voltando às visitas às salas e voltando a realizar atividades com os grupos de crianças. A mesma afirma ainda que como projeção de futuro desta relação: *“a ideia é promover essa interação, essa relação, essa comunicação, porque quando os pais começam a comunicar muito com a escola também têm menos dúvidas, menos anseios, menos problemas...”* (cf. Tabela 10).

## 4.5. Principais Conclusões do Estudo

Após elaborada a apresentação e discussão dos dados, importa agora apresentar uma síntese das principais conclusões do presente estudo. Antes de mais, importa ressaltar que tanto as famílias, como a equipa educativa, compreendem e concordam nos benefícios da existência de uma boa relação entre ambas as partes. Segundo Mata e Pedro (2021), para uma educação de qualidade para as crianças, é necessário que haja uma consciência de necessidade de participação e envolvimento de todos aqueles que fazem parte da vida da criança.

Relativamente ao primeiro objetivo, caracterizar e analisar a dinâmica JI-família antes da pandemia e durante o período de confinamento, após a análise e discussão de todos os dados, podemos constatar que a dinâmica JI-família que existia antes da pandemia sofreu alguns ajustes durante o período de confinamento. Ao compararmos as respostas de todos os participantes deste estudo, podemos afirmar que a dinâmica entre o JI e as famílias eram ótimas, com muita comunicação, confiança, aproximação e acima de tudo, visando o trabalho em conjunto para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Esta boa relação é importante, na medida em que de acordo com Costa e Souza (2019), o JI e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais que contribuem e influenciam na formação de um cidadão.

Com o surgimento do Covid-19, e o início do confinamento, muitas incertezas vieram, mas havia uma certeza, tínhamos que ficar todos em casa para garantir a nossa saúde (Silva, 2022). Com este confinamento, muitas famílias tiveram que se adaptar a uma nova rotina com as crianças e passam a ter o papel de professor. De facto, apesar de muitos dos participantes afirmarem que mantiveram uma boa relação durante o confinamento, a pandemia contribuiu, e muito, para o afastamento e o arrefecimento das relações entre o JI e as famílias.

Devido a inúmeros fatores (tais como a logística de uma casa com teletrabalho, mais do que um filho ou mais familiares a viverem na mesma casa, falta de disponibilidade dos pais, falta de vontade das crianças de participarem das reuniões que por consequência os pais também não participavam...), esta relação foi a arrefecer com o passar do confinamento, mantendo-se o respeito e confiança, mas de uma forma mais afastada e sem tanta comunicação, o que foi muito desafiante para ambas as partes (Atilas, et al., 2021).

Após elaborada a apresentação e discussão dos dados, importa agora apresentar uma síntese das principais conclusões do presente estudo. Antes de mais, importa ressaltar que tanto as famílias, como a equipa educativa, compreendem e concordam nos benefícios da existência de uma boa relação entre ambas as partes. Segundo Mata e Pedro (2021), para uma educação de qualidade para as crianças, é necessário que haja uma consciência de necessidade de participação e envolvimento de todos aqueles que fazem parte da vida da criança.

De modo a ultrapassar estas dificuldades e manter a boa relação entre o JI e as famílias, esta investigação tinha como segundo objetivo, identificar as estratégias de comunicação com as famílias utilizadas pela equipa educativa durante o período do confinamento. Mata e Pedro (2019), declaram que o docente deve ser capaz de eger estratégias e canais de comunicação diversificados que respondam a todos as categorias de famílias.

Para tal, a equipa educativa desta organização socioeducativa reuniu-se e decidiram recorrer às seguintes estratégias de interação com as famílias: reuniões via zoom, onde as crianças participavam com os pais muitas vezes, troca de emails e/ou mensagens por telefone sempre que necessário, envio de um jornal com diferentes atividades, filmes e jogos para os pais realizarem com as crianças e notícias através do site da escola e acima de tudo, muita comunicação. Segundo Epstein (1992), o JI deve orientar e apoiar as famílias para continuarem a acompanhar a criança em casa, e neste sentido, a educadora reinventou todas as suas estratégias e maneiras de ensino de uma forma mais acessível para que todas as famílias conseguissem dar continuidade no trabalho desenvolvido por ela até ao encerramento das escolas.

Estes momentos de troca de informações entre o/a educadora/a e as famílias, fornecem ao educador/a a oportunidade de conhecer cada necessidade e expectativa educativa, opinião e sugestão das famílias, promovendo ainda o incentivo de participação dos pais (Silva, et al., 2016).

Importa agora, identificar o(s) impacto(s) da pandemia na dinâmica JI-família, respondendo ao nosso terceiro objetivo. Alguns autores afirmam que ainda é muito cedo para conseguirmos saber os verdadeiros impactos desta pandemia na área da educação e na sociedade (Maranhão, 2021; Pereira, 2022; Silva, 2022). Pudemos perceber que o maior impacto inicial foi sem dúvidas o afastamento JI-famílias, mas,

tendo em conta os dados recolhidos, muitas foram as mudanças que aconteceram, mas ambas as partes conseguiram superar este afastamento.

Ao analisarmos as respostas sobre o tipo de relação entre o JI e as famílias podemos perceber que esta tem melhorado cada dia mais. Algumas das famílias afirmaram que este processo fez com que a sua relação com a equipa ficasse ainda mais forte, reconhecendo e valorizando o trabalho da educadora. Mesmo que ainda não possam entrar nas salas, as famílias sentem cada vez mais o incentivo e a vontade de voltarem a participar das atividades, com as crianças e com a equipa educativa.

Este incentivo e vontade de participar cada vez mais é ótimo, na medida em que as famílias passam a participar do projeto educativo, o que faz com que o JI consiga dar uma melhor resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais/famílias e às características da comunidade (Silva, et al., 2016).

Por fim, quanto ao último objetivo, conhecer como é que a equipa educativa projeta a dinâmica JI-família no pós-pandemia, após às análises das entrevistas à educadora e da diretora, podemos afirmar que, ambas tem o intuito de continuar a incentivar cada vez mais a participação dos pais e de estabelecer e sempre melhorar a relação que têm com as famílias. Cardona (2011), refere que esta relação é de elevada importância para todo o desenvolvimento da criança, e depois de tudo o que analisei e presenciei, posso afirmar que esta relação JI-Família está num ótimo caminho, focados no mais importante, que é a criança.

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

| ' ' | | ' ' |

Terminei assim o meu último estágio deste percurso que tenho vivido nestes cinco anos de vida académica. Assim, penso que seja importante refletir sobre o meu percurso durante estes dois últimos estágios que realizei durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Farei então uma reflexão sobre a minha Prática Profissional Supervisionada I, realizada em contexto de creche, e sobre a minha Prática Profissional Supervisionada II, realizada em contexto de jardim de infância.

Começo por dizer que este percurso foi sem dúvidas um período cheio de novas aprendizagens e desafios, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Importa então, refletir sobre as minhas aprendizagens adquiridas, toda a minha visão relativamente ao trabalho pedagógico desenvolvido em ambos os contextos, e perceber de que forma estas experiências contribuíram para a minha construção da identidade profissional.

É preciso que esta construção da identidade profissional seja constantemente atualizada, pois, tal como refere Costa e Caldeira (2015): “O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro” (pp. 126).

Ambas as Práticas Profissionais Supervisionadas permitiram-me ter um contacto com duas realidades distintas por diversos motivos. Cada uma destas práticas ofereceram-me experiências em que pude conhecer um pouco mais sobre dois contextos distintos, proporcionado assim aprendizagens e aquisição de conhecimentos diferentes que têm cooperado para minha construção da identidade profissional. Sarmiento (2009), acrescenta ainda que a construção da identidade profissional se desenvolve por diferentes contextos, interações, trocas, aprendizagens e relações.

Começando por falar da primeira prática, esta foi realizada numa sala de creche, com um grupo de 14 crianças com idades compreendidas entre os 1 e 2 anos, numa organização educativa IPSS. Sinto que nesta primeira prática eu estava muito nervosa, com incertezas e com receios de falhar em diferentes aspetos, visto que nunca tive contacto com um grupo com estas idades.

Inicialmente duvidei das minhas capacidades, pois seria o meu primeiro estágio em que estaria sozinha em alguns momentos, como educadora de infância, e penso

que nesta altura nunca nos sentimos capazes o suficiente para educar/cuidar de um grupo de crianças.

Ao iniciar a minha prática abri portas para pensamentos diferentes através das experiências e aprendizagens que fui a adquirir ao longo das semanas em que estive com aquele grupo. De facto, uma das maiores aprendizagens que adquiri, está muito direccionada na relação entre o educar e o cuidar. Não só o estágio, mas também Cardona (2011) e Nörnberg (2007), fizeram-me perceber que ambas as funções de cuidar e educar devem estar articuladas de maneira harmoniosa, pois estas estão interligadas e influenciam o processo de aprendizagem de cada criança.

O facto de serem crianças tão pequenas, automaticamente fez com que eu estivesse mais focada para a função do cuidar, pois, este grupo requeria muito atenção e esforço físico para as diversas necessidades do dia a dia. Com o tempo, fui-me aperceber que também há muito a necessidade da função do educar em diversos momentos da rotina. Inicialmente, foi um desafio para eu conseguir relacionar ambas as funções de igual forma, pois já conhecia o conceito de educar/cuidar na teoria, mas, na prática, é outra realidade.

Assim, com o passar dos dias, fui a constatar que todas as ações podem ter uma intencionalidade educativa. Desta forma, tentei aproveitar cada momento, individual ou coletivo com as crianças sempre pensando em qual intencionalidade educativa para se encaixava para cada ação. Penso que estes momentos foram fulcrais para a construção da minha relação com as crianças, assim como para conseguir concretizar as intenções definidas por mim inicialmente. Intenções estas, estabelecidas conforme as observações que realizei ao longo do estágio, tendo sempre em conta as necessidades e interesses do grupo que estava comigo. Nem todos dias foram fáceis, houve momentos de exaustão, de felicidade, de afetos, de muita brincadeira, mas, acima de tudo de aprendizagem em ambas as partes.

Relativamente à prática deste ano, e em contexto de jardim de infância, esta foi realizada com um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, numa organização educativa privada. Logo aí, podemos perceber que é um contexto muito diferente da prática anterior, não só ao nível de idades, do número de crianças e das oportunidades que a organização educativa poderia oferecer. Este era

um grupo muito afetuoso, muito curioso, dinâmico, autónomo, sempre prontos para aprender e com uma sensibilidade de reflexão incrível.

Apesar de ter ficado mais confiante e segura de mim com o antigo estágio, o nervosismo e as incertezas regressara no início desta segunda prática. Era todo um novo desafio, com tudo diferente, com idades que não requerem muito esforço físico, mas sim psicológico e é muito desafiante. Logo de início senti um grande acolhimento por parte das crianças, o que me tranquilizou.

*“Ao longo do dia, algumas das crianças já vinham ao meu encontro, realizando algumas perguntas (muitas vezes pedindo para lembrar o meu nome e a razão de eu estar ali com elas), ou mostrando-me algumas partes da sala. Durante os momentos de exterior e do fazer, fui tentando aproximar-me das crianças, indo ao encontro delas tentando participar nas suas brincadeiras” Nota de Campo Nº7*

Olhando para trás, durante as minhas duas práticas consigo perceber que o meu grande objetivo sempre foi estabelecer uma relação forte com as crianças. Pois é através desta relação que eu consigo conhecer mais sobre a criança, sobre os seus interesses, gostos, preferências, curiosidades, incertezas e medos. Assim, consigo perceber de que forma consigo ajudar cada criança, quais as aprendizagens posso transmitir, criar atividades tendo em conta os interesses e curiosidades do grupo. Através desta relação conquisto a confiança da criança, fazendo com que esta sintase-se segura e saiba que pode recorrer a mim sempre que assim precisar.

*“Hoje a MT estava muito entusiasmada porque trouxe um livro que contém informações sobre vulcões, um dos projetos em desenvolvimento na sala. Ela pediu para me mostrar o seu livro, então sentámo-nos e fui vendo as imagens com ela. A cada página a MT pedia para ler o que estava lá escrito. Quando chegámos à página dos vulcões ela levantou-se e buscou uma folha.*

*- MT: “Vou desenhar um vulcão, igual a este do meu livro!”*

*Sem ajuda nenhuma, a MT desenhou um vulcão em erupção muito semelhante ao que estava no livro. Esta pôs o seu nome e a data muito orgulhosa e, foi guardá-lo na sua prateleira.” Nota de Campo Nº 26*

Assim, num futuro próximo, quando tiver o meu próprio grupo de crianças enquanto educadora, uma das primeiras que pretendo fazer, que sei que é de extrema importância é estabelecer uma relação de confiança, carinho, e muita partilha com cada criança. De acordo com Lopes (2014), este contacto, aproximação, e demonstração de

afeto com as crianças contribui para um sentimento de confiança e segurança por parte da criança, abrindo assim novas oportunidades de aprendizagem. Desta forma conseguirei respeitar a Carta de Princípios para uma Ética Profissional visto que terei: “expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” garantindo assim “que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (APEI, 2011).

*“Hoje foi dia de mensagem ao amigo, mais uma vez, é sempre muito gratificante ver estes momentos de afetos entre as crianças. Hoje fui surpreendida e recebi uma mensagem do AN. Este estava muito entusiasmado em dar-me a sua mensagem.” (Nota de campo Nº 34)*

Revendo esta trajetória, vejo que sem o apoio da educadora e da AAE desta PPSII tudo teria sido muito mais difícil. Ao comparar a minha relação com a equipa educativa durante estas duas práticas, consigo constatar a importância de uma boa relação com a mesma. Na minha primeira PPS não conseguir estabelecer uma relação de muito apoio com a equipa educativa, e muitas vezes eu via que isso desmotivava-me e tornava alguns momentos mais complicados. Contrariamente, nesta PPSII a relação que tinha com a equipa educativa, para além do grupo de crianças, eram a minha maior motivação, alegria e a minha base.

Esta importância de uma boa relação com a equipa educativa é uma das aprendizagens que levarei para o resto da minha vida profissional. Além de que, a equipa ter uma boa relação é ótimo para o ambiente da sala, e assim para as crianças. A equipa educativa deve conseguir trabalhar colaborativamente, dado que, esta colaboração permite com que se ensine mais e de melhor forma às crianças (Roldão, 2007).

Muitas foram as aprendizagens que adquiri com estes dois estágios, em que cada um deles impactou de diferentes formas. Sei que ainda tenho muito o que aprender e sei que é através da prática que vamos a aprender as grandes coisas, complementando sempre com muita leitura, e procura de novas informações. Encerro assim este capítulo da minha vida, muito grata por tudo o que aprendi, por todas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento e por cada criança que tive a oportunidade de ensinar algo e por tudo o que estas me ensinaram.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

No culminar do processo de elaboração do presente documento, afigura-se-me pertinente concluir o mesmo com uma reflexão sobre a intervenção e o impacto da investigação realizada, refletindo também sobre as aprendizagens mais significativas. No decorrer de todo este processo procurei sempre observar e refletir sobre as observações que fazia, de modo a tentar perceber como determinada observação poderia ter impacto na minha aprendizagem. Reflito sobre cada momento que vivenciei com o grupo de crianças, com equipa educativa, com cada família. Pequenos momentos que apesar de não estarem descritos ao longo do presente documento, estão guardados na minha memória e no meu coração. Todas estas pessoas que passaram na minha vida durante estes meses, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, assim como para a aquisição de novos conhecimentos e capacidades.

Fui tentando sempre interligar a prática que vivenciei com a teoria de modo a construir o meu caminho como futura educadora de infância. Não foi um caminho fácil, vários obstáculos foram surgindo, fui levada até ao limite, pus-me à prova. E estas provas levaram a uma maior consciência das minhas fragilidades e de aspetos que devo melhorar, pois pretendo ultrapassar-me a mim mesma todos os dias, superando-me cada vez mais. Ao longo desta PPSII delineei várias intenções que desejava ter concretizado com mais sucesso, porém, consegui cumprir com algumas das minhas principais intenções, tais como a finalização deste documento, estabelecer uma ótima relação de carinho, apoio, respeito e aprendizagens com todas as crianças, que ficarão para sempre no meu coração, assim, como as famílias e a equipa educativa que foram um apoio essencial para mim neste processo.

No que concerne à investigação, considero que teria sido interessante realizar um focus group com as crianças com o intuito de conhecer e compreender as perspetivas das crianças do grupo em relação à parceria JI-Famílias.

Numa futura investigação e em outro cenário (sem pandemia), gostaria de fazer uma investigação-ação, de forma a dar continuidade na participação e envolvimento das famílias no JI.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alves, E. C., & Aquino, M. A. (2012). A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. *Informação & Sociedade: Estudos*, 22, 79-100.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
- Ashby, N., & Neilsen-Hewett, C. N. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (2), 145-161.
- Atiles, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J. A., & León, I. M. Z. (2021). International responses to COVID-19: Challenges faced by early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Research*, 29 (1), 66-78.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bates, J., Finlay, J., & Bones, U. O. (2021, 17 de setembro). Education cannot cease”: the experiences of parents of primary age children (age 4-11) in Northern Ireland during school closures due to COVID-19. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1974821>
- Baum, A. C., & Swick, K. J. (2008, dezembro). Dispositions Toward families and family involvement: supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education*, 35, 579-584.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (1999, março). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro- Posições*, 10 (1), 132-138.
- Cardona, J. M. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances*, 20 (21), 141-159.

- Costa, E. L., & Souza, J. R. S. (2019). Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. *Revista Khora*, 6 (7).
- Costa, M., & Caldeira, A. M. (2015). *Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Decreto-lei n.º 240-A/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1ª série - Nº 201.
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. *Diário da República*, 1ª série - Nº 52.
- Epstein, L., J. (1992). "School and family partnerships". In Alkin, M. (Org.). *Encyclopaedia of Educational Research*. Consultado a 25 de junho de 2022, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>
- Epstein, J. L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In Epstein, J. L., et al. (Ed.), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (pp. 20-42). Corwin Press, Inc.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Fuertes, M. (2018, 14 de novembro). "Queridos, mudei a relação família-educadores/as!" Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as. *Primeiros Anos.PT*. Consultado a 13 de junho de 2022 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/>
- Fuertes, M. (2020, 28 de outubro). Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias? *Primeiros Anos.PT*. Consultado a 13 de junho de 2022 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>
- Gonçalves, J. O., Miranda, M. F. O., & Gonçalves, E. J. (2020, novembro). Uma reflexão sobre a parceria da família e escola em tempos de COVID-19: Aspectos pedagógicos, econômicos e jurídicos. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 11 (6), 141-154.

- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaouib, S. (2021, 18 de junho). Parental involvement in school pedagogy: a threat or a promise? *Educational Review*, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1935489>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (Marujo, H. Á., & Neto, L. M., Trad.). Education Young Children. (Obra original publicada em 1995).
- Kishimoto, T. M. (2007). *Brincadeiras para crianças de todo o mundo*. São Paulo.
- Kishimoto, T. M. & Santos, W. M. (2016). *Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação)*. Cortez Editora.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313-317.
- Lester, S. & Russell, W. (2010, dezembro). *Children's right to play - An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Bernard van Leer Foundation.
- Lopes, E. P. (2014). *Da creche ao jardim de infância: um caminho de vivências e aprendizagens*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/1878>
- Machado, P. L. P. (2020, junho). Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 06 (8), pp. 58-68.
- Maranhão, D. G. (2021, 4 de maio). Relações Famílias e Profissionais de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças. *Revista Humanidades e Inovação*, 8 (34), 233-245.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais. Fundamentos Teóricos, Software e Aplicações*. ReportNumber.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Editorial Presença.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Lisboa. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Matos, M. (2012). Vamos falar de... Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Mussi, R. F. F., Mussi, L. M. P. T., Assunção, E. R. C. E., & Nunes, C. P. (2019). Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Revista Sustinere*, 7 (2), 414-430.
- Nörnberg, M. (2007). O Lugar do Cuidado na Formação de Professores. *Diálogo*, 11, 211-234.
- Oliveira, I. A., & Lopes, E. B. (2020). Relação família e escola visando o aprendizado do educando. *GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades –GeoAmbES*, 3 (1), 113-124.
- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola*. A Esfera dos Livros
- Pereira, C. R. (2022, fevereiro). Prática educativa na educação básica: desafios no contexto da pandemia Covid-19. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2 (1), 79-93.
- Portugal, G. (2011). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*, 1-16.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J.M. Marques, M.A. Mendes, M. Carvalho, Trad). Gradiva (Obra original publicada em 1995).
- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância do tempo e do espaço das atividades. *Prudente*, 14 (15), 123-137

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roos, M. S. R., & Truccolo, A. B. (2021, agosto). Mesossistema escola-família: impacto no desenvolvimento integral da criança. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 8 (2), 97-118.
- Santos, S. A., & Brognoli, M. O. (2020, novembro). Educação à Distância: Benefícios e desafios em tempos de pandemia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 11 (11), 92-100.
- Sarmento, T. (1992). *As práticas de envolvimento de pais em Jardins de Infância, Um Estudo de caso*, CEFOPE, Universidade do Minho.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. L. (2022, abril). Os desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4 (2) 134-145.
- Souza, L. V., & Madeiro, E. P. (2021, 14 de abril). Relação Família e Escola: uma reflexão sobre o papel do adulto de referência no desenvolvimento da criança de educação infantil. *Humanidades e Renovação*, 8 (32), 93-102.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual da Investigação em Educação* (Rodrigues-Lopes, A., Trad.). *Conducting Educational Research* (Obra original publicada em 1994).
- Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In J. M. Pinto & A. S. Silva (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In Alarcão, I. (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

Zenhas, A. (2010, abril). “Porquês” e “como” de uma relação família-escola. *E-Revista Ozarfaxinars*, 18.

Outros documentos consultados, não identificados, para que o anonimato seja assegurado:

Site T. - Site oficial da instituição onde se realiza a PPSII

PPJ13 - Projeto Pedagógico J13, 2021-2022

ANEXOS

| | " | | " |

ANEXO A. Portefólio  
individual da PPS em JI

| | ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A – portefólio individual não se encontra no presente relatório.

ANEXO B. Guião da  
entrevista realizada à  
educadora cooperante

| | " | | " |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora de Infância (PPS II 2021/2022)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da educadora sobre o tipo da relação escola-família antes da pandemia, durante o confinamento e agora.
- Conhecer as estratégias para a promoção da relação escola-família, assim como as projeções futuras da educadora.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação no âmbito de uma investigação-ação, realizada durante a PPS II.</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.</li></ul>	

<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p>B1. Qual a sua formação?  B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?  B3. Fale-me do seu percurso profissional.  B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.  B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p>	
<p><b>C.</b> Caracterização do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização do grupo</li> </ul>	<p>C1. Como caracteriza o grupo?  C2. Como caracteriza a sua relação com o grupo?</p>	
<p><b>D.</b> Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como a educadora de infância organiza e gere o ambiente educativo.</li> </ul>	<p>D1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?  D2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p>	<p>D1.1 Quem é responsável pela organização do ambiente educativo?  D1.2. As famílias participam nas decisões inerentes à organização do ambiente educativo? De que forma?</p>

<p><b>E.</b> Temática relação escola-família</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções da educadora sobre a relação escola-família</li> </ul>	<p>E1. Para si, qual a importância da relação escola-família?</p> <p>E2. Esta relação pode influenciar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? De que forma?</p> <p>E3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Quem participa? Quais os objetivos das reuniões? Que assuntos são abordados?</p> <p>E4. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões?</p> <p>E5. Quais as maiores facilidades e dificuldades que encontra na participação das famílias na sala de atividades?</p>	
<p><b>F.</b> Temática relação escola-família antes da pandemia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a relação com as famílias antes da pandemia</li> </ul>	<p>F1. Como define a sua relação com as famílias do JI3 antes da pandemia?</p> <p>F2. Quais estratégias utilizava para manter a relação e a participação das famílias?</p> <p>F3. Como era o envolvimento das famílias nas atividades e projetos antes da pandemia?</p> <p>F4. Quais eram os meios utilizados para comunicar com as famílias antes da pandemia?</p> <p>F5. Quais as maiores facilidades e dificuldades sentidas para envolver as famílias antes da pandemia?</p>	

<p><b>G.</b> Temática relação escola-família durante o confinamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a relação com as famílias durante o confinamento</li> </ul>	<p>G1. Como define a sua relação com as famílias durante o confinamento?</p> <p>G2. Quais as estratégias utilizadas por si para manter a relação com as famílias durante o confinamento?</p> <p>G3. De que forma as famílias participavam durante o confinamento?</p> <p>G4. Quais eram os meios utilizados para comunicar com as famílias durante o confinamento?</p> <p>G5. Quais as maiores facilidades e dificuldades sentidas para envolver as famílias durante o confinamento?</p>	
<p><b>H.</b> Temática relação escola-família agora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a relação com as famílias durante o confinamento</li> </ul>	<p>H1. Como define a relação com as famílias agora?</p> <p>H2. Quais as estratégias utilizadas por si para manter a relação entre a escola e a família agora?</p> <p>H3. De que forma as famílias participam na sala agora?</p> <p>H4. Quais são os meios que utiliza agora para comunicar com as famílias?</p> <p>H5. Quais as maiores facilidades e dificuldades sentidas para envolver as famílias agora?</p> <p>H6. Sente que houve mudanças na relação com as famílias?</p>	<p>H6.1. Se sim quais?</p> <p>H6.2. Se sim, de que forma estas mudanças poderão ter impacto nas crianças?</p>

		H7. Quais as suas projeções para manter/melhorar esta relação daqui para frente?	
I. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO C. Transcrição da  
entrevista realizada à  
educadora cooperante

|' '' | | ''

## **B. Definição do perfil do/a entrevistado/a**

### **B1. Qual a sua formação?**

R: Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESEIx.

### **B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?**

R: Há 7 anos.

### **B3. Fale-me do seu percurso profissional.**

R: Assim que terminei o mestrado, comecei logo a trabalhar no ano seguinte no local onde me encontro e onde fiz o meu estágio de mestrado.

### **B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

R: Comecei por estagiar numa sala de 3 anos no meu ano de mestrado e, assim que terminei o mestrado, comecei logo a trabalhar nesta instituição no ano letivo que se seguiu. Já estive em ambas as valências (creche e jardim de infância), com exceção do berçário. Ao longo do meu percurso no T. tenho vindo a ser desafiada a dar algumas formações relativas ao HighScope (por exemplo na ESEIx).

### **B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação?**

R: Ao longo do meu percurso têm sido várias as formações que tenho frequentado (por exemplo as da APEI) pois considero que é fundamental continuarmos a apostar na nossa formação. Em Fevereiro de 2020 terminei o curso do Bosquescuela em Madrid que utiliza o método forest school (learning in nature).

## **C. Caracterização do grupo**

### **C1. Como caracteriza o grupo?**

R: O grupo com que estou atualmente e me tem acompanhado ao longo destes últimos 5 anos, é um grupo muito enérgico, interessado, curioso e muito afetuoso.

### **C2. Como caracteriza a sua relação com o grupo?**

R: Uma relação com base no respeito, na partilha de controlo, de confiança, segurança e afetividade.

## **D. Organização do ambiente educativo**

### **D1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?**

R: O ambiente educativo está dividido por áreas bem identificadas (área da casa, blocos, escrita, artes....), com material diversificado do interesse e ao nível das crianças. Ainda quanto aos materiais, procuro sempre ter uma grande variada de materiais naturais e não estruturados. O tempo é organizado segundo a rotina HighScope (Acolhimento/ Planear-fazer-rever/ Grande grupo/ Pequeno Grupo, etc.).

### **D2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?**

R: A organização do tempo é tal como já afirmei segundo a rotina HighScope. No entanto, esta é flexível e sempre que é necessário realizar ajustes tendo em conta as necessidades do grupo, assim o fazemos.

## **E. Temática relação escola-família**

### **E1. Para si, qual a importância da relação escola-família?**

R: A meu ver, a existência de uma boa relação escola-família é fundamental para o desenvolvimento da criança. Ao haver uma boa dinâmica entre a escola e a família, de cooperação, entreajuda, troca de estratégias, disponibilidade etc possibilita à criança uma maior segurança e confiança, assim como é fundamental para a continuidade do trabalho desenvolvido por ambas as partes. Considero também enquanto educadora estabelecer com as famílias uma relação de proximidade, à vontade, confiança e segurança de forma a que estas se sentem à vontade para partilhar todas as suas dúvidas, fragilidades, questões de forma a que este trabalho na escola seja desenvolvido em parceria.

### **E2. Esta relação pode influenciar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? De que forma?**

R: Sem dúvida. Na medida em que os pais são os primeiros educadores e figuras de referências para as crianças, é fundamental para estas sentirem que os pais confiam na

escola e na equipa educativa. Só desta forma é que as crianças conseguem também assim estabelecer uma relação de confiança na equipa educativa e posteriormente, aceitá-la como companheira no processo de aprendizagem.

**E3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Quem participa? Quais os objetivos das reuniões? Que assuntos são abordados?**

R: As famílias podem solicitar reuniões com a educadora sempre que sentirem necessidade para tal e vice-versa. Todos os anos existem duas reuniões de pais fixas e agendadas previamente em todas as salas (uma em outubro- para dar a conhecer a rotina das crianças e projeto educativo; outra em julho: balanço do ano letivo). Nestas reuniões de pais gerais participam todos os pais das crianças do grupo assim como a diretora, coordenadora pedagógica e equipa de sala (educadora e auxiliar). Estas reuniões são dinamizadas essencialmente pela educadora do grupo.

**E4. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões?**

R: Claro que sim!

**E5. Quais as maiores facilidades e dificuldades que encontra na participação das famílias na sala de atividades?**

R: A meu ver a única dificuldade que encontro é por vezes encontrar um horário compatível com a disponibilidade das famílias e a rotina das crianças. Contudo, encontramos sempre um momento possível.

**F. Temática relação escola-família antes da pandemia**

**F1. Como define a sua relação com as famílias do JI3 antes da pandemia?**

R: Uma relação de confiança, disponibilidade e proximidade.

**F2. Quais estratégias utilizava para manter a relação e a participação das famílias?**

R: Antes da pandemia as famílias tinham liberdade de entrar na sala e ficar o tempo que assim desejarem, tendo em conta a rotina. Todas as manhãs a educadora estava em sala para fazer o acolhimento e, uma vez por semana realizava o fecho da sala para assim poder ter contacto/ conversas informais com todos os pais. Antes da pandemia,

era também utilizado o caderno escola-família (uma ferramenta de comunicação entre a casa e a escola, onde eram escritos os recados da escola para casa e vice-versa).

Os pais eram também frequentemente convidados a virem desenvolver atividades em sala com o grupo (acerca da sua profissão por exemplo) ou a envolverem-se em trabalhos de projeto que estariam a decorrer (vindo por exemplo apresentar com o filho uma pesquisa realizada em família).

Durante a pandemia, apesar da distância, penso que a maioria dos laços já criados anteriormente com as famílias ficaram mais estreitos. O contacto por telemóvel via WhatsApp ou telefonema começaram a ser mais frequentes assim como todas as vídeo chamadas realizadas diariamente.

**F3. Como era o envolvimento das famílias nas atividades e projetos antes da pandemia?**

R: Respondido anteriormente.

**F4. Quais eram os meios utilizados para comunicar com as famílias antes da pandemia?**

R: Caderno escola-família, site, conversas informais pessoalmente e muito esporadicamente contacto telefónico.

**F5. Quais as maiores facilidades e dificuldades sentidas para envolver as famílias antes da pandemia?**

R: Maior facilidade: A disponibilidade/ vontade e entrega das famílias quando tinham vontade em se envolver nos projetos ou atividades da sala. Maior dificuldade: tal como já respondi anteriormente, a questão de encontrar um horário compatível entre as rotinas das crianças e disponibilidade das famílias.

**G. Temática relação escola-família durante o confinamento**

**G1. Como define a sua relação com as famílias durante o confinamento?**

R: Mais distante fisicamente. Contudo, tentámos combater a distância sempre com disponibilidade para ligar ou falar via WhatsApp sobre qualquer dúvida ou necessidade que tivessem. No entanto, acredito que com algumas das famílias o laço que já tínhamos

construído ficou mais forte, na medida em que pudemos conhecer um lado mais pessoal das famílias e vice-versa.

**G2. Quais as estratégias utilizadas por si para manter a relação com as famílias durante o confinamento?**

R: Vídeo chamadas com as crianças em que por vezes algumas famílias participavam, contacto telefónico ou via WhatsApp

**G3. De que forma as famílias participavam durante o confinamento?**

R: Através da participação nas vídeo chamadas as crianças ou na realização de atividades propostas, partilhando depois imagens do processo e resultado.

**G4. Quais eram os meios utilizados para comunicar com as famílias durante o confinamento?**

R: Telemóvel, computador

**G5. Quais as maiores facilidades e dificuldades sentidas para envolver as famílias durante o confinamento?**

R: Facilidades: senti que no primeiro confinamento muitas famílias (não se encontravam a trabalhar) e estavam muito disponíveis e com vontade de alguma forma tirar o melhor partido do que estava a acontecer, e dedicar algum tempo de qualidade com as crianças. Desta forma, partilhavam com muita frequência fotos dos desafios propostos, os resultados, também como forma de nos aproximarmos e de em conjunto ter esperança que tudo passasse.

Dificuldades: Senti que no segundo confinamento muitas famílias já estavam a trabalhar a partir de casa e a ter dificuldades em gerir o teletrabalho, escola de irmãos mais velhos com as vídeo chamadas das crianças mais novas. Neste período a adesão aos desafios logicamente era menor assim como a disponibilidade.

**H. Temática relação escola-família agora**

**H1. Como define a relação com as famílias agora?**

R: De proximidade e de confiança

**H2. Quais as estratégias utilizadas por si para manter a relação entre a escola e a família agora?**

R: Conversas informais regularmente, disponibilidade para marcação de reuniões quando solicitadas, contacto via WhatsApp, fotos no site, etc.

**H3. De que forma as famílias participam na sala agora?**

R: Aos poucos e à medida que as medidas de segurança foram levantadas, as famílias já podem entrar no espaço da sala e estar! No mês de março (mês do dia do pai) convidámos também os pais a agendarem um dia ara virem à sala realizar uma atividade à sua escolha ou simplesmente estar connosco e brincar com as crianças.

**H4. Quais são os meios que utiliza agora para comunicar com as famílias?**

R: E-mail, telemóvel, conversas pessoalmente...

**H5. Quais as maiores facilidades e dificuldades sentidas para envolver as famílias agora?**

R: Maior facilidade: A disponibilidade/ vontade e entrega das famílias quando tinham vontade em se envolver nos projetos ou atividades da sala Maior dificuldade: tal como já respondi anteriormente, a questão de encontrar um horário compatível entre as rotinas das crianças e disponibilidade das famílias.

**H6. Sente que houve mudanças na relação com as famílias?**

R: No geral penso que não.

**H7. Quais as suas projeções para manter/melhorar esta relação daqui para frente?**

R: Continuar a trabalhar da forma que temos vindo a trabalhar até então, mantendo a disponibilidade e sensibilidade em compreender as famílias e situações que podem estar a passar, apoiando-as e auxiliando-as na medida que nos é possível. Manter a confiança e a proximidade, priorizando a honestidade, conversando diariamente.

-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

R: Não, obrigada

Obrigada pela sua disponibilidade

ANEXO D. Análise de  
Conteúdo- Entrevista à  
Educadora

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Contexto	Frequência
Caracterização pessoal e profissional	Formação Académica	Licenciatura	“Licenciatura em Educação Básica...”	1
		Mestrado	“...mestrado em Ed. Pré-Escolar na ESEIx...”	1
	Formação Contínua	Cursos / ações de formação	“... têm sido várias as formações que tenho frequentado (por exemplo as da APEI) ...” “... terminei o curso do Bosquescuela em Madrid que utiliza o método forest school (learning in nature).”	2
	Percurso Profissional	Educação de infância	“...comecei por estagiar numa sala de 3 anos no meu ano de mestrado e, assim que terminei o mestrado, comecei logo a trabalhar nesta instituição no ano letivo que se seguiu. Já estive em ambas as valências (creche e jardim de infância), com exceção do berçário...”	1
Caracterização do contexto educativo	Caracterização do grupo de crianças	Características	“...grupo muito enérgico, interessado, curioso e muito afetuoso...”	1
		Relação criança-adulto	“...uma relação com base no respeito, na partilha de controlo, de confiança, segurança e afetividade...”	1

	Ambiente educativo	Organização	<p>“...dividido por áreas bem identificadas...”</p> <p>“...material diversificado do interesse e ao nível das crianças...”</p> <p>“...uma grande variedade de materiais naturais e não estruturados...”</p> <p>“...organizado segundo a rotina HighScope (Acolhimento/ Planear-fazer-rever/ Grande grupo/ Pequeno Grupo, etc...”</p> <p>“...é flexível e sempre que é necessário realizar ajustes tendo em conta as necessidades do grupo, assim o fazemos...”</p>	5
--	--------------------	-------------	--	---

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Contexto	Frequência
Relação JI-Famílias	Conceções da educadora	Importância	<p>“...existência de uma boa relação escola-família é fundamental para o desenvolvimento da criança...”</p> <p>“...as crianças conseguem também assim estabelecer uma relação de confiança na equipa educativa e posteriormente, aceitá-la como companheira no processo de aprendizagem...”</p> <p>“...ao haver uma boa dinâmica entre a escola e a família, de cooperação, entreaajuda, troca de estratégias,</p>	5

			<p>disponibilidade etc possibilita à criança uma maior segurança e confiança...”</p> <p>“...os pais são os primeiros educadores e figuras de referências para as crianças, é fundamental para estas sentirem que os pais confiam na escola e na equipa educativa...”</p> <p>“...enquanto educadora estabelecer com as famílias uma relação de proximidade, à vontade, confiança e segurança de forma a que estas se sentem à vontade para partilhar todas as suas dúvidas, fragilidades, questões de forma a que este trabalho na escola seja desenvolvido em parceria...”</p>	
--	--	--	--	--

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Frequência</b>
Caracterização da relação JI-Famílias-Estratégias	Antes da pandemia	Reuniões	<p>“...as famílias podem solicitar reuniões com a educadora sempre que sentirem necessidade para tal e vice-versa...”</p> <p>“...todos os anos existem duas reuniões de pais fixas e agendadas previamente em todas as salas...”</p> <p>“...estas reuniões são dinamizadas essencialmente pela educadora do grupo...”</p>	<b>5</b>

			<p>“...nestas reuniões de pais gerais participam todos os pais das crianças do grupo assim como a diretora, coordenadora pedagógica e equipa de sala (educadora e auxiliar) ...”</p> <p>“...por vezes encontrar um horário compatível com a disponibilidade das famílias e a rotina das crianças. Contudo, encontramos sempre um momento possível...”</p>	
		Caderno escola	<p>“...era também utilizado o caderno escola-família (uma ferramenta de comunicação entre a casa e a escola, onde eram escritos os recados da escola para casa e vice-versa) ...”</p>	<b>1</b>
		Conversas informais	<p>“...site, conversas informais pessoalmente e muito esporadicamente contacto telefónico.”</p> <p>“...todas as manhãs a educadora estava em sala para fazer o acolhimento e, uma vez por semana realizava o fecho da sala para assim poder ter contacto/ conversas informais com todos os pais...”</p>	<b>2</b>
		Convites	<p>“...os pais eram também frequentemente convidados a virem desenvolver atividades em sala com o grupo (...) ou a envolverem-se em trabalhos de projeto que estariam a decorrer...”</p>	<b>2</b>

			“...a disponibilidade/ vontade e entrega das famílias quando tinham vontade em se envolver nos projetos ou atividades da sala...”	
	Durante o confinamento	Telefone, WhatsApp	“... tentámos combater a distância sempre com disponibilidade para ligar ou falar via WhatsApp sobre qualquer dúvida ou necessidade que tivessem...” “...O contacto por telemóvel via Whatsapp ou telefonema começaram a ser mais frequentes (...)” “...telemóvel, computador...” “(...) contacto telefónico ou via WhatsApp...”	<b>4</b>
		Vídeos chamadas	“assim como todas as vídeo chamadas realizadas diariamente...” “...Vídeo chamadas com as crianças em que por vezes algumas famílias participavam...” “...através da participação nas vídeo chamadas as crianças ou na realização de atividades propostas, partilhando depois imagens do processo e resultado...”	<b>3</b>
	“Presentemente”	Telefone, email e reuniões	“...conversas informais regularmente, disponibilidade para marcação de reuniões quando solicitadas, contacto via Whatsapp, fotos no site, etc...” “...e-mail, telemóvel, conversas pessoalmente...”	<b>2</b>

		Convites	<p>“...convidámos também os pais a agendarem um dia pra virem à sala realizar uma atividade à sua escolha ou simplesmente estar connosco e brincar com as crianças.”</p> <p>“...aos poucos e à medida que as medidas de segurança foram levantadas, as famílias já podem entrar no espaço da sala e estar...”</p>	<b>2</b>
--	--	----------	---	----------

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Contexto	Frequência
Caracterização Relação JI- Famílias - Tipo de Relação	Antes da pandemia	Confiança e Liberdade	<p>“...uma relação de confiança, disponibilidade e proximidade...”</p> <p>“...as famílias tinham liberdade de entrar na sala e ficar o tempo que assim desejarem, tendo em conta a rotina...”</p>	<b>2</b>
	Durante o confinamento	Distante, mas forte	<p>“...mais distante fisicamente (...) No entanto, acredito que com algumas das famílias o laço que já tínhamos construído ficou mais forte, na medida em que pudemos conhecer um lado mais pessoal das famílias e vice-versa...”</p> <p>“...durante a pandemia, apesar da distância, penso que a maioria dos laços já criados anteriormente com as famílias ficaram mais estreitos...”</p>	<b>2</b>

		Envolvimento das famílias	<p>“...senti que no primeiro confinamento muitas famílias (não se encontravam a trabalhar) e estavam muito disponíveis e com vontade de alguma forma tirar o melhor partido do que estava a acontecer, e dedicar algum tempo de qualidade com as crianças.”</p> <p>“...partilhavam com muita frequência fotos dos desafios propostos, os resultados, também como forma de nos aproximarmos e de em conjunto ter esperança que tudo passasse...”</p> <p>“...senti que no segundo confinamento muitas famílias já estavam a trabalhar a partir de casa e a ter dificuldades em gerir o teletrabalho, escola de irmãos mais velhos com as vídeo chamadas das crianças mais novas. Neste período a adesão aos desafios logicamente era menor assim como a disponibilidade...”</p>	<b>3</b>
		Tipo de relação	“...de proximidade e de confiança...”	<b>1</b>
	“Presentemente”	Envolvimento das famílias	<p>“...a disponibilidade/ vontade e entrega das famílias quando tinham vontade em se envolver nos projetos ou atividades da sala...”</p> <p>“... a questão de encontrar um horário compatível entre as rotinas das crianças e disponibilidade das famílias...”</p>	<b>2</b>

		<p>Projeções para o futuro</p>	<p>“...continuar a trabalhar da forma que temos vindo a trabalhar até então, mantendo a disponibilidade e sensibilidade em compreender as famílias e situações que podem estar a passar, apoiando-as e auxiliando-as na medida que nos é possível...”</p> <p>“...manter a confiança e a proximidade, priorizando a honestidade, conversando diariamente...”</p>	<p><b>2</b></p>
--	--	--------------------------------	---	-----------------

ANEXO E. Guião da  
entrevista realizada à  
diretora

| | ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Diretora da Organização Educativa (PPS II 2021/2022)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da diretora sobre o tipo da relação escola-família antes da pandemia, durante o confinamento e agora.
- Conhecer as estratégias para a promoção da relação escola-família, assim como as projeções futuras da diretora.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II; e no âmbito de uma investigação-ação, realizada durante a PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.</li> </ul>	
<p><b>B.</b> Organização e funcionamento da organização educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização e funcionamento da organização educativa</li> </ul>	<p>B1. Em que ano surgiu a organização educativa?                      B2. Que tipo de profissionais constituem a instituição?                      E quais as suas funções?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o funcionamento e a organização da instituição</li> <li>• Caracterizar o ambiente vivenciado no JI.</li> </ul>	<p>B3. Como define o ambiente que se vive na instituição que dirige?</p> <p>B4. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como?</p> <p>B5. Pode falar-nos acerca do processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?</p> <p>B6. Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de recursos, ao nível de missão, de valores, objetivos...?</p> <p>B7. Esta organização educativa orienta-se pela abordagem HighScope. Que razões levaram a esta opção?</p> <p>B8. Uma vez que a instituição segue a abordagem HighScope, gostaria de saber se existe alguma formação para os profissionais nesse sentido.</p>	
<b>C.</b> Gestão e liderança da equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir o conceito de equipa</li> <li>• Caracterizar o trabalho desenvolvido</li> <li>• Compreender a ação de supervisão da instituição</li> </ul>	<p>C1. De que forma as equipas educativas se envolvem na elaboração do projeto educativo da organização?</p> <p>C2. Considera que existe um trabalho colaborativo entre as equipas educativas? Se sim, de que forma?</p>	
<b>D.</b> Participação das famílias		<p>D1. Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização educativa?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças na organização educativa, antes e durante a pandemia e nos dias atuais.</li> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas para a relação escola-família, antes e durante a pandemia, e nos dias atuais.</li> </ul>	<p>D2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias na organização educativa antes da pandemia? E durante o confinamento? E agora?</p> <p>D3. Quais as estratégias foram levadas a cabo para a promoção da relação entre a escola e a família durante estes dois últimos anos de pandemia?</p> <p>D.4. Desta forma, quais os instrumentos /ferramentas foram privilegiados para esta promoção?</p> <p>D5. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização?</p> <p>D6. Que papel assume, enquanto diretora, na promoção dessa participação?</p> <p>D7. Qual a sua projeção para manter/melhorar esta relação?</p>	
<b>E.</b> Participação da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer de que forma promovem a relação com o meio envolvente</li> </ul>	<p>E1. Considera que existem potencialidades ao redor da organização e que usufruem das mesmas?</p> <p>E2. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?</p>	

ANEXO F. Transcrição da  
entrevista realizada à  
diretora

| ' ' | | ' ' |

## **B. Organização e funcionamento da organização educativa**

### **B1. Em que ano surgiu a organização educativa?**

R: Em 2006

### **B2. Que tipo de profissionais constituem a instituição? E quais as suas funções?**

R: Educadores de infância, auxiliares, pessoal administrativos. As funções de educador de infância assumo que saiba, e de auxiliar também. Depois existe a Sara (nome fictício) da parte administrativa, depois nós contratamos uma para a contabilidade, e eu tenho a parte dos recursos humanos, a parte legal, a parte administrativa e financeira.

### **B3. Como define o ambiente que se vive na instituição que dirige?**

(Por lapso, a pergunta não foi feita durante a entrevista)

### **B4. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como?**

R: Nós reunimo-nos, temos uma organização que é mais pequena, que é a gestão das auxiliares que é feita pela Sara, e depois temos a gestão das educadoras que é coordenada pela Ana (nome fictício) que é a nossa coordenadora pedagógica. E depois eu vou coordenando as duas partes, e de facto somos uma equipa muito pequena e por isso rapidamente conseguimos ter facilidade para nos organizarmos e nos relacionarmos.

### **B5. Pode falar-nos acerca do processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?**

R: Este projeto foi muito inspirado na abordagem HighScope, e portanto, inicialmente fui eu que fiz esses programas de sala com base naquilo que me inspirava e aquilo que achava que era importante num modelo de aprendizagem ativa como se tivessem sempre presentes os ingredientes da escolha, para poder haver uma apropriação da manipulação dos desafios para poderem ser ultrapassados e termos adultos bem preparados para poderem estabelecer os tais andaimes e num ambiente que fosse carinhoso e que as crianças se sentissem à vontade para falar, sentir, se expressarem da forma como são. Esta foi a questão principal: garantir que existiria em todos os programas de sala e que estava escrito. O programa do JI3 é um bocadinho diferente das outras salas, porque já tem essa particularidade de fazer uma preparação para o 1ºCiclo, mas tirando isso, tem todas as outras partes fundamentais. Portanto, pegámos

nos KDI's e tentámos criar um currículo de processos, ou seja, quais são os processos que podemos levar a cabo que entrem em linha de conta com aquilo que são os indicadores de desenvolvimento para estas faixas etárias e que fazem sentido. Normalmente as educadoras conseguem pelo menos uma vez por ano fazer um ou outro daqueles processos, mas pronto, os outros são constantes da rotina que fazem todos os dias, como o quadro das mensagens, como esse tipo de coisas. As coisas têm uma razão de ser, e nesse programa de sala isso já foi discutido e foi refletido, anualmente isso foi sendo melhorado. Não é o mesmo programa desde o início, portanto, todos os anos a educadora pega naquela base e pelo menos ao nível dos projetos e ao nível daquilo que quiser pode apropriar-se dele e mudar aqui e ali, aquilo que acha que faz mais sentido. E depois claro, não estamos o ano inteiro a seguir aquilo à linha, não é? Aquilo é uma linha orientadora e depois vão surgindo sempre muitas coisas que não planeámos, não é? E tem que haver espaço para isso, pelo menos aquilo que lá está garantimos que fazemos, mas fazemos muito mais.

**B6. Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de recursos, ao nível de missão, de valores, objetivos...?**

**R:** Acima de tudo as pessoas têm que se sentir respeitadas, e que faz sentido que há uma preocupação com elas, porque isso é transversal depois ao resto da escola, não é? Portanto, se os professores não se sentirem respeitados também não respeitam as crianças e acaba por ser pernicioso, acaba por haver mau ambiente e acaba depois por haver mentiras. Portanto acho que acima de tudo é um ambiente de transparência e de respeito em que as pessoas têm que obrigatoriamente de se tratar bem. Portanto não vale a pena vir cá dizer “Ai eu hoje estou mal com a fulana”, isso não é aceitável, não é? Assim como nós também não deixamos que as crianças batam umas às outras, nós adultos também temos que ter cuidado na forma como interagimos.

**B7. Esta organização educativa orienta-se pela abordagem HighScope. Que razões levaram a esta opção?**

**R:** Eu na altura antes de fazer a escola vi muitas abordagens pedagógicas e gostei particularmente do Reggio Emília, mas pareceu-me difícil a sua concessão porque implicaria um espaço para qual este não estava vocacionado, uma praça, ter que ter mais um artista... Pareceu-me bonito, mas pareceu que seria um projeto de levar a cabo mais recursos, com uma câmara eventualmente a financiar, por tanto já era um bocado

complicado. E depois, o outro que é mais utilizado em Portugal, que é o MEM é um modelo do qual eu não me identifico nada, portanto é um modelo sociocêntrico, parte do coletivo para o individual e eu acho que faz mais sentido partir do individual para o coletivo. Portanto, o individuo cresce a saber como pode contribuir enquanto pessoa para o coletivo, não se desassocia do coletivo, tem consciência da sua importância no coletivo, mas não é o inverso. Quando nós pomos o foco na parte do coletivo: “o que é que nós fizemos hoje? Há uns quantos que não fizeram nada, não é? Ou há uns quantos que fizeram tudo”, é importante diariamente cada um saber o que é que fez, qual é que foi a sua contribuição, o que é que leva para casa, o que é que tem no seu bolso. E ter uma consciência de si próprio até porque isso é fundamental nesta idade para a construção do autoconceito, portanto, essa lógica do MEM, da assembleia, de grandes tempos de espera para que todos falem, não há pequenos grupos, depois aquelas questões de estarem todos a dizer o que é que aconteceu mal, e depois estão uns na berlinda, e aqueles quadros de presença, depois aqueles materiais coletivos... Tudo aquilo parecia-me um espelho da nossa inocência da administração pública, tudo muito democrático, muito lento, muito grande, muito aborrecido, muito chato... então eu não me identificava nada, nada, nada com aquilo... E, portanto, para aí eu não podia ir, e então acabou por fazer sentido o HighScope, porque também tem muito material documental, eles estão muito bem documentados, os americanos por norma fundamentam-se muito e fazem tudo para “totós”, não é? Xadrez para totós, jardinagem para totós, educação para totós... e eu identifiquei-me com isso, a forma como eles tinham tudo tão acessível, tantos filmes, tudo tão visível, tudo tão bem perceptível, com tanta documentação pareceu-me que era a forma mais fácil de universalizar a forma de trabalhar, não é? Porque isto as pessoas têm que ir comprar, têm que ir se apropriar, têm que acreditar que isto faz sentido, têm que ver isto a funcionar e a fazer sentido. E, portanto, aí nesse aspeto, o HighScope com toda a sua documentação ajudou-me então a criar esta linguagem comum, porque afim ao cabo é isto que o HighScope tem de vantagem, é que todos nós temos a mesma linguagem, temos o mesmo jargão. Sabemos para o que é que servem as paredes, não é? Para não pôr os trabalhos dos adultos, sabemos como é que se acolhem as crianças, sabemos o que é um plano de qualidade interna... temos todos a mesma linguagem e sabemos todos, não é? Há uma consistência pela escola toda, e essa linguagem comum facilita o entendimento, portanto, todos nós nos entendemos porque sabemos qual é o objetivo, qual é que é a meta, como é que devemos fazer... e portanto essa linguagem comum facilita muito a

nossa vida, e nesse aspeto o HighScope trouxe-nos essa facilidade em espalhar esta linguagem e em fazer com que cada um se apropriasse. Portanto, uma pessoa quando entra, sabe qual é a linguagem, sabe o que é que se faz aqui, é tudo muito claro, não há dúvidas. Até porque sabem que se tiverem dúvidas, nós temos um plano de qualidade interna e as pessoas conseguem ver o que é que se espera na interação adulto-criança, no ambiente de aprendizagem, nos registos e nas observações, nas rotinas... portanto, tudo isto está muito bem explicado, todas as pessoas conseguem autoavaliar-se a si, à sua sala, ao seu trabalho... conseguem perceber de que forma é que estão em relação aos objetivos previstos para cada um destes pontos, e isso facilita muito a noção daquilo que é o seu trabalho atual e daquilo que pode ser melhorado e o que pode ser reinventado tendo em conta a abordagem pedagógica. E isso é útil, é bom e funciona.

**B8. Uma vez que a instituição segue a abordagem HighScope, gostaria de saber se existe alguma formação para os profissionais nesse sentido.**

**R:** Sim, nós por norma já contratamos pessoas que já ca tenham estado, através dos estágios, é mais fácil, já estiveram alguns meses e já tiveram as maiores dificuldades de choque com a coisa. Mas, se por ventura não tivessem nada, pronto, pelo menos tinham tido uns tempos na ESE, e depois têm um plano de formação nosso interno. Este ano não pode ser a coordenadora pedagógica a dar pois tinha um bebé pequeno, mas pedimos à nossa coordenadora pedagógica antiga para dar formação à nova educadora que entrou este ano. Nisso, a coordenadora pedagógica fez o acompanhamento durante alguns meses, onde esta ia à sala da educadora fazer algumas visitas e ajudava-a. A par das outras formações normais que vão havendo. Ainda no fim de semana passado tivemos uma formação aqui na escola sobre a educação não violenta por exemplo. Portanto, são coisas que ajudam a fazer o nosso trabalho, sobre filosofia, sobre filosofia para as crianças e sobre aprendizagem ao ar livre. São pontos nos que ajudam a melhorar o nosso trabalho, não é sempre sobre o HighScope, mas se entra alguém novo tem que levar ali algumas luzes sobre a interação adulto-criança, sobre a abordagem construtivista e da aprendizagem ativa. Também fazemos isso com os pais, fazemos os encontros T., agora em abril os pais são chamados à escola para perceber aquilo que é o nosso trabalho com as crianças. Fazemos vários seminários, uns três ou quatro, e os pais inscrevem-se naqueles que lhe dá mais jeito.

## **C. Gestão e liderança da equipa**

### **C1. De que forma as equipas educativas se envolvem na elaboração do projeto educativo da organização?**

(Por lapso, a pergunta não foi feita durante a entrevista)

### **C2. Considera que existe um trabalho colaborativo entre as equipas educativas? Se sim, de que forma?**

**R:** Sim. Acho que é muito importante o trabalho colaborativo, se bem que o Covid veio trazer alguns entraves, como por exemplo as bolhas. Antigamente isso era mesmo o coração da escola, as pessoas terem o espírito de entreatajuda e o Covid veio afastar um bocadinho, mas eu penso que estamos sempre a refletir, portanto há sempre aquela preocupação de: “Epá, isto não funcionou tão bem, temos que falar a ver se conseguimos mudar isto e fazer de outra maneira...”. Portanto, há sempre esta postura de refletir, nunca nada está escrito na pedra, então há sempre esta preocupação de estar sempre a tentar, e a ajustar e alterar... até porque os miúdos são diferentes e há coisas que funcionam com um grupo e com outro não, e isso vai alterando muito. É muito importante o trabalho de equipa e é importante que as pessoas percebam que somos todos diferentes, mas com as nossas diferenças de capacidades também podem ser aplicadas em diferentes áreas e criar um todo que é maior do que todas a soma de todas as partes. E é isso que acho que acontece, aquilo que depois acontece no conjunto acaba por ser melhor do que só as partes todas somadas igualmente.

## **D. Participação das famílias**

### **D1. Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização educativa?**

**R:** É bom, é bom... pronto, claro que às vezes as pessoas têm ideias muito diferentes... nem sempre os pais estão completamente alinhados connosco, mas damos o nosso melhor claro.

**D2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias na organização educativa antes da pandemia? E durante o confinamento? E agora?**

**R:** Eu acho que nós já estamos a recuperar mais ou menos aquilo que acontecia antes da pandemia, portanto, os pais já entram na sala, já vêm fazer atividades com as crianças, estamos novamente a fomentar este tipo de atividades. Já vamos ter encontros em abril em que os pais vêm todos encontrar-se connosco, já vamos ter a festa da primavera... a ideia é promover essa interação, essa relação, essa comunicação, porque quando os pais começam a comunicar muito com a escola também têm menos dúvidas, menos anseios, menos problemas...

Já durante o confinamento, arrefeceu tudo... os pais tinham que ficar lá fora à espera em fila para que lhes fossem entregues os filhos, os filhos iam à porta. Foi uma altura muito fria, muito distante e sem relação. Os que entraram para o berçário não conhecem quem são os colegas dos filhos, não conhecem os pais dos colegas dos filhos, houve um distanciamento total.

Agora, voltámos a abrir a escola, os pais voltam a entrar, já não há temperaturas para medir, entram vêm, sentem o que é quê se diz nos corredores... porque às vezes as pessoas ao ficarem na porta não sentem o ambiente, não sentem a vibração, não vêm nada, é tudo retirado... A primeira semana que voltamos a fazer isso foi um exagero, os pais não queriam sair daqui e tivemos que explicar que também não podíamos fazer grandes ajuntamentos.

**D3. Quais as estratégias foram levadas a cabo para a promoção da relação entre a escola e a família durante estes dois últimos anos de pandemia?**

**R:** Nós tínhamos reuniões diárias via zoom, e isso acabou por funcionar porque não iam todos sempre, havia uns que só iam ma vez por semana, mas o facto de estarem poucos em cada sessão permitia que se falasse com as crianças, com os pais das crianças... ao fim ao cabo, que se criasse uma intimidade... No caso da sala do J13, os adultos mandavam atividades/trabalhos para a semana e mandavam uma espécie de um jornal, e mandavam filmes, e mandavam jogos... e depois havia as reuniões, havia as propostas de cada reunião de zoom, onde faziam uma espécie de um pequeno grupo, onde antes das reuniões avisávamos aos pais quais os materiais que precisavam ter casa... claro que tentávamos sempre que os materiais fossem coisas que eles tivessem

em casa... e fazia-se online ao mesmo tempo... e aquilo acabava por durar bastante tempo e os pais acabam por estar também presentes, não se afastou muito os pais, conseguiu manter-se os pais ali mais próximos, o pior foi quando a escola abriu e os pais ficavam à porta. Mas, acho que até não se perdeu muito o contacto durante o confinamento.

**D.4. Desta forma, quais os instrumentos /ferramentas foram privilegiados para esta promoção?**

**R:** Foi o zoom, o google classroom, e depois forma muitos instrumentos... pronto, criávamos todas as semanas uma espécie de um jornal, que era o jornal das atividades, muito interativo, com links onde havia uma história, com links onde havia uma canção, coisas para os pais irem fazendo com as crianças enquanto eles não estavam em zoom... e depois diariamente faziam o zoom com atividades de colagem, literacia, matemática, de artes, de tudo. Portanto, isto feito só com a educadora, mas também tinha ginástica via zoom com o professor de ginástica, tinham também inglês com a professora de inglês, música com a professora de música, e acho que também houve ioga e mindfulness. Portanto eles tinham a semana bem preenchida, havia essa procura de continuidade, apesar de estarem fechados. Mas era diferente claro, até porque não há interação então não há problemas...

**D5. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização?**

**R:** Sim, às vezes... quer dizer, elas são convidadas a participar... e temos uma boa adesão por norma. E quando não estão contentes falam, e quando estão contentes também falam... e nós estamos abertos em ir alterando aquilo que eles dizem... às vezes não nos faz muito sentido, mas quando percebemos que há uma preocupação muito grande da família costumamos dar prevalência aquilo que é a preocupação de um pai do que aquilo que nós achamos que seria o ideal, neste caso, por exemplo as questões de saúde eu sou muito sensível às questões de saúde.

**D6. Que papel assume, enquanto diretora, na promoção dessa participação?**

**R:** As famílias são o educador principal, e por tanto devem estar envolvidos, portanto, o nosso projeto enquanto escola é uma grande colaboração e continuidade entre escola e família. Portanto os pais entram, e nós pensamos em atividades que os pais podem

participar, o mês do pai, o mês da mãe, que vêm todos cá individualmente... os encontros T, a festa da primavera que é uma coisa feita pelo professor de ginástica lá fora em que participam as famílias todas num contexto lúdico com as crianças... São assim algumas das coisas que nós usamos para promover fora d escola também a relação e a participação. E depois temos também o site que permite aos pais perceberem o que é que se passa na escola com as crianças, onde cada pai tem acesso à sala do seu filho.

#### **D7. Qual a sua projeção para manter/melhorar esta relação?**

(Por lapso, a pergunta não foi feita durante a entrevista)

### **E. Participação da comunidade**

#### **E1. Considera que existem potencialidades ao redor da organização e que usufruem das mesmas?**

R: Antigamente utilizávamos o CNG para a natação, mas utilizamos muito a quinta da Alagoa, uma vez que está muito próximo e é um espaço ótimo. Portanto, basicamente usamos a Quinta da Alagoa, e depois depende das situações, também utilizamos muitos os bombeiros, e os CTTs, ainda a semana passada foram lá a sala do JI2. Usámos muito a senhora ali da mercearia, vamos ali comprar coisas, o mercado de Carcavelos, e vamos com eles às compras. Quando havia aqui um lar íamos lá cantar, este tipo de coisas, e no centro comunitário também. Tentamos aproveitar esta parte circundante na comunidade.

#### **E2. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?**

R: Nós temos uma parceria com os bombeiros, eles vêm ca apanhar abacates e sempre que precisamos, e nós também os ajudamos. Ainda agora no mês passado nós oferecemos um ecrã de televisão que eles estavam a precisar porque o deles estava avariado. E depois com outras entidades, por exemplo com a ESE, em que temos um protocolo de colaboração em que os alunos vêm para aqui, temos com outras escolas, temos com o ISEC, temos com a escola Valdorior. Pronto, vamos tendo assim algumas relações de colaborações, e gostava de ter alguns alunos de Erasmus futuramente.

**-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

**R:** Acho que tem que haver disponibilidade de ambas as partes, das escolas e das famílias, e acho que acima de tudo é preciso haver empatia, as pessoas conseguirem pôr-se no lugar dos outros e as vezes as pessoas não poem, só pensam nelas.

Obrigada pela sua disponibilidade

ANEXO G. Análise de Conteúdo-  
Entrevista à Diretora

| ' ' | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Contexto	Frequência
Caracterização da organização socioeducativa	Caracterização dos profissionais	Funções	<p>“...e eu tenho a parte dos recursos humanos, a parte legal, a parte administrativa e financeira...”</p> <p>“...E depois eu vou coordenando as duas partes (auxiliares e educadoras) ...”</p> <p>“...existe a Sara (nome fictício) da parte administrativa, depois nós contratamos uma para a contabilidade...”</p> <p>“...a gestão das auxiliares que é feita pela Sara...”</p> <p>“...temos a gestão das educadoras que é coordenada pela Ana (nome fictício) que é a nossa coordenadora pedagógica...”</p>	<b>5</b>
		Valores e princípios	<p>“... Acima de tudo as pessoas têm que se sentir respeitadas, e que faz sentido que há uma preocupação com elas, porque isso é transversal depois ao resto da escola...”</p> <p>“...se os professores não se sentirem respeitados também não respeitam as crianças e acaba por ser pernicioso, acaba por haver mau ambiente e acaba depois por haver mentiras...”</p>	<b>2</b>

		Trabalho cooperativo	<p>“... o Covid veio trazer alguns entraves (...) Antigamente isso era mesmo o coração da escola, as pessoas terem o espírito de entreatuda e o Covid veio afastar um bocadinho...”</p> <p>“... estamos sempre a refletir...”</p> <p>“..., há sempre esta postura de refletir, nunca nada está escrito na pedra, então há sempre esta preocupação de estar sempre a tentar, e a ajustar e alterar... até porque os miúdos são diferentes e há coisas que funcionam com um grupo e com outro não, e isso vai alterando muito...”</p> <p>“... é muito importante o trabalho de equipa e é importante que as pessoas percebam que somos todos diferentes, mas com as nossas diferenças de capacidades também podem ser aplicadas em diferentes áreas e criar um todo que é maior do que todas a soma de todas as partes...”</p>	4
		Formações	<p>“... a coordenadora pedagógica fez o acompanhamento durante alguns meses, onde esta ia à sala da educadora nova fazer algumas visitas e ajudava-a. A par das outras formações normais que vão havendo...”</p> <p>“..., mas se entra alguém novo tem que levar ali algumas luzes sobre a interação adulto-criança, sobre a abordagem construtivista e da aprendizagem ativa...”</p>	4

			<p>“..., portanto, são coisas que ajudam a fazer o nosso trabalho, sobre filosofia, sobre filosofia para as crianças e sobre aprendizagem ao ar livre. São pontos nos que ajudam a melhorar o nosso trabalho...”</p> <p>“... Também fazemos isso com os pais, fazemos os encontros T., (...) os pais são chamados à escola para perceber aquilo que é o nosso trabalho com as crianças. Fazemos vários seminários, uns três ou quatro, e os pais inscrevem-se naqueles que lhe dá mais jeito...”</p>	
	Abordagem pedagógica	HighScope	<p>“...tem muito material documental, eles estão muito bem documentados, (...) e eu identifiquei-me com isso, a forma como eles tinham tudo tão acessível, tantos filmes, tudo tão visível, tudo tão bem perceptível, com tanta documentação pareceu-me que era a forma mais fácil de universalizar a forma de trabalhar...”</p> <p>“...o HighScope com toda a sua documentação ajudou-me então a criar esta linguagem comum...”</p> <p>“...há uma consistência pela escola toda, e essa linguagem comum facilita o entendimento, por tanto, todos nós nos entendemos porque sabemos qual é o objetivo, qual é que é a meta, como é que devemos fazer...”</p>	5

			<p>“...nós temos um plano de qualidade interna e as pessoas conseguem ver o que é que se espera na interação adulto-criança, no ambiente de aprendizagem, nos registos e nas observações, nas rotinas (...) as pessoas conseguem autoavaliar-se a si, à sua sala, ao seu trabalho...”</p> <p>“... conseguem perceber de que forma é que estão em relação aos objetivos previstos para cada um destes pontos, e isso facilita muito a noção daquilo que é o seu trabalho atual e daquilo que pode ser melhorado e o que pode ser reinventado tendo em conta a abordagem pedagógica...”</p>	
	Projeto Educativo	Criação	<p>“... foi muito inspirado na abordagem HighScope, e, portanto, inicialmente fui eu que fiz esses programas de sala com base naquilo que me inspirava e aquilo que achava que era importante num modelo de aprendizagem ativa como se tivessem sempre presentes os ingredientes da escolha...”</p> <p>“...pegámos nos KDI’s e tentámos criar um currículo de processos, ou seja, quais são os processos que podemos levar a cabo que entrem em linha de conta com aquilo que são os indicadores de desenvolvimento para estas faixas etárias e que fazem sentido...”</p>	4

			<p>“...questão principal: garantir que existiria em todos os programas de sala e que estava escrito...”</p> <p>“... não é o mesmo programa desde o início, portanto, todos os anos a educadora pega naquela base e pelo menos ao nível dos projetos e ao nível daquilo que quiser pode apropriar-se dele e mudar aqui e ali, aquilo que acha que faz mais sentido...”</p>	
Caracterização da relação JI-famílias	Tipo de relações	Participação na dinâmica do JI	<p>“...são convidadas a participar (...) e nós estamos abertos em ir alterando aquilo que eles dizem...”</p>	<b>1</b>
		Durante o confinamento	<p>“...arrefeceu tudo... os pais tinham que ficar lá fora à espera em filinha para que lhes fossem entregues os filhos, os filhos iam à porta. Foi uma altura muito fria, muito distante e sem relação...”</p> <p>“...houve um distanciamento total...”</p>	<b>2</b>
		Agora	<p>“... eu acho que nós já estamos a recuperar mais ou menos aquilo que acontecia antes da pandemia, portanto, os pais já entram na sala, já vêm fazer atividades com as crianças, estamos novamente a fomentar este tipo de atividades...”</p> <p>“...os pais voltam a entrar, já não há temperaturas para medir, entram vêm, sentem o que é quê se diz nos corredores...”</p>	<b>2</b>

	Promoção desta relação	Estratégias / ferramentas utilizadas durante o confinamento	<p>“...nós tínhamos reuniões diárias via zoom, e isso acabou por funcionar porque não iam todos sempre, havia uns que só iam ma vez por semana, mas o facto de estarem poucos em cada sessão permita que se falasse com as crianças, com os pais das crianças...”</p> <p>“...havia as propostas de cada reunião de zoom, onde faziam uma espécie de um pequeno grupo, onde antes das reuniões avisávamos aos pais quais os materiais que precisavam ter casa...”</p> <p>“...mandavam atividades/trabalhos para a semana e mandavam uma espécie de um jornal, e mandavam filmes, e mandavam jogos...”</p> <p>“...criávamos todas as semanas uma espécie de um jornal, que era o jornal das atividades, muito interativo, com links onde havia uma história, com links onde havia uma canção, coisas para os pais irem fazendo com as crianças enquanto eles não estavam em zoom...”</p>	4
		Projeções	<p>“..... a ideia é promover essa interação, essa relação, essa comunicação, porque quando os pais começam a comunicar muito com a escola também têm menos dúvidas, menos anseios, menos problemas...”</p>	1

# ANEXO H. Roteiro Ético

| " | | " |

---

## Roteiro Ético na Investigação

---

**Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)**

**Prática Profissional Supervisionada II**

**Princípios para uma ética profissional (APEI, 2012)**

**1. Objetivos do trabalho**

- Nas primeiras semanas da PPSII a educadora partilhou com os pais a minha carta de apresentação com todas as informações necessárias sobre mim, e as intenções da PPSII e da investigação que pretendia fazer na porta da sala. Os objetivos da investigação foram partilhados com as famílias e foi solicitado o seu envolvimento de forma a obter mais informações sobre o tema.
  - Conforme foi surgindo o tema, fui estabelecendo os seus objetivos e em seguida partilhei com a educadora cooperante, solicitando a sua ajuda sempre que necessária.
  - Não houve uma conversa e/ou partilha de informação com as crianças sobre os objetivos da investigação, dado que, iria realizar um estudo de caso, recorrendo maioritariamente às
- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”
- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.”
- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os Intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”
- “Partilhar informações

	<p>entrevistas, questionários e observação. No entanto, as crianças tinham conhecimento do motivo da minha presença, e que estavam a ser observadas de forma a aprender com elas.</p>	<p>relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para este estudo não houve custos, apenas benefícios, tanto para as famílias como para a equipa educativa, na medida em que com este estudo, pode contribuir para mais melhorias na relação entre ambas as partes.</li> <li>• Durante a minha prática tentei realizar observações discretas (intervindo quando necessário), de forma a não condicionar as suas ações, dado que, pretendia observar as interações entre as crianças.</li> </ul>	<p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.”</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as crianças foram respeitadas ao longo da PPS II, onde respeitei o tempo de cada criança para me aproximar, não forçando a anda. As identidades das crianças, das famílias e da organização educativa não foram divulgadas em momento algum, uma vez que o relatório do estudo é confidencial. Ao longo deste relatório as crianças são mencionadas apenas através de códigos de modo a manter o sigilo. De forma a</li> </ul>	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p>

	<p>manter a sua privacidade, todas as fotografias têm os rostos das crianças tapados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As entrevistas à educadora cooperante e à diretora da organização educativa foram realizadas em anonimato e as mesmas tiveram acesso às suas entrevistas.</li> </ul>	
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para esta investigação foi estabelecido que as famílias de todas as crianças poderiam participariam da mesma, não procedendo assim a nenhum processo de seleção/exclusão. Cada família decidia se queria ou não fazer parte desta investigação, não tendo assim muito envolvimento direto da criança.</li> </ul>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.”</p>
<p><b>5. Fundamentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao longo destas últimas semanas tenho vindo a procurar conduzir a minha prática e investigação de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2012), juntamente com os princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011). Indo sempre de encontro às necessidades e interesse das crianças, da equipa educativa e das famílias.</li> <li>• Após o tema da investigação estar definido, tentei sempre recorrer à literatura atualizada, artigos e revistas científicas pertinentes ao tema.</li> </ul>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fui pedindo sempre a opinião e o auxílio da educadora cooperante em relação à investigação, onde chegamos a maior parte das vezes a um consenso ou acordo.</li> </ul>	<p>situações problemáticas.”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>
<p><b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Antes de ter um tema para a minha investigação, conversei algumas vezes com a educadora cooperante sobre possíveis temas, até que escolhi um tema que envolvia as famílias. Expus as minhas questões e duvidas tanto à educadora cooperante como à minha orientadora de estágio, e com o apoio das duas consegui estabelecer os objetivos, a natureza e os métodos que pretendia tumulizar.</li> </ul>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.”</p> <p>“Re-equacionar a sua acção de acordo com os desafios emergentes, perspectivando-os na ecologia da infância.”</p>
<p><b>7. Consentimento informado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Logo nas primeiras semanas, através de uma conversa informal com a educadora cooperante, tomei conhecimento que teria acesso às fotografias tiradas pela mesma, mas que deveria tapar a cara das crianças sempre que fosse utilizar as fotografias.</li> <li>Foi solicitado, através de uma conversa informal, o consentimento da educadora cooperante e da diretora para utilizar as suas respostas das entrevistas para uso exclusivo do meu relatório de estágio.</li> </ul>	<p>“Respeitar cada criança (...) promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foi solicitado às famílias nos questionários a utilização dos dados obtidos através dos mesmos para uso exclusivo do meu relatório de estágio.</li> </ul>	<p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família”</p>
<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Após finalizada a investigação e o relatório, pretendo partilhar com a equipa educativa e com as famílias os resultados tendo em conta que penso que esta partilha seja fundamental para uma constante aprendizagem de ambas as partes.</li> </ul>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”</p>
<p><b>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Penso que esta investigação teve um impacto de reflexão sobre os anos que temos passado. Considero que com esta investigação as famílias e a equipa educativa conseguem perceber o impacto que a pandemia teve na relação, e de que forma conseguiram manter uma boa relação. Penso que com esta investigação ambas as partes tenham boas projeções para o futuro.</li> </ul>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento”</p>

---

**10. Informação às  
crianças e  
adultos/as  
envolvidos/as**

- Procurei sempre envolver-me com a equipa educativa, com as famílias e com as crianças, de forma a responder às suas necessidades e interesses. Procurei sempre envolver a equipa educativa na minha investigação, pedindo opiniões, debatendo assuntos pertinentes e compartilhando conhecimentos e aprendizagens.

---

e capacidade de aprendizagem.”

---

“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”

“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”

“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.”

---

ANEXO I. Questionário  
feito às famílias

| ' ' | | ' ' |

## **Questionário sobre a relação entre a escola e a família durante a pandemia**

Venho por este meio, pedir a vossa colaboração para o preenchimento do presente questionário, em que a informação servirá, única e exclusivamente, para a investigação estudo de caso. Os dados fornecidos serão utilizados apenas para a investigação em questão, os mesmos são anónimos. A sua colaboração é de máxima relevância, pelo que agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

---

**\*Obrigatório**

### **Sobre a criança...**

1. Nome da criança \*

---

2. Data de nascimento? \*

*Marcar apenas uma oval.*

2015

2016

2017

2018

3. Frequenta a sala do JI3 pela primeira vez? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

### **Sobre o pai...**

4. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

<20

20-30

31-40

41-50

>50

5. Nacionalidade \*

---

6. Habilitações Literárias \*

*Marcar apenas uma oval.*

Ensino Básico (até ao 9ºano)

Ensino Secundário (até ao 12ºano)

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

7. Profissão \*

---

### **Sobre a mãe...**

8. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

<20

20-30

31-40

41-50

>50

9. Nacionalidade \*

---

10. Habilitações Literárias \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Básico (até ao 9ºano)
- Ensino Secundário (até ao 12ºano)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

11. Profissão \*

---

**Sobre o Encarregado de Educação...**

12. Grau de Parentesco \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Pai (*Avançar para a pergunta 17*)
- Mãe (*Avançar para a pergunta 17*)
- Outro

**Sobre o Encarregado de Educação...**

13. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- <20
- 20-30
- 31-40
- 41-50
- >50

14. Nacionalidade \*

---

15. Habilitações Literárias \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Básico (até ao 9ºano)
- Ensino Secundário (até ao 12ºano)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

16. Profissão \*

---

**Sobre o agregado familiar**

17. Número de irmãos \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 0
- 1
- 2
- 3
- >3

18. Têm irmãos a frequentar o Traquinauta? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**Sobre a vida pessoal e familiar da criança**

19. Local de residência \*

---

20. Como se descola para a escola? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Carro
- A pé
- Transportes públicos
- Bicicleta
- Outro

21. Língua(s) habitualmente falada em casa \*

---

22. Possui alguma atividade fora da escola?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não *Avançar para a pergunta 24*

23. Se sim, qual/quais?

---

### **Sobre a relação Escola-Família...**

24. Numa escala de 1 a 5 classifique a importância da existência de uma relação entre a escola e a família. \*

*1- Sem importância; 2- Pouco importante; 3- Razoavelmente importante; 4- Importante e 5- Muito importante.*

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

- 
- 
- 
- 
-

25. Justifique a sua resposta \*

---

---

26. Qual(ais) a(s) vantagem(ns) e/ou desvantagem(ns) que encontra na participação das famílias na escola? \*

---

---

### **Sobre a relação Escola-Família antes da Pandemia...**

27. Como definia a sua relação com a escola antes da pandemia? \*

---

---

28. E com a equipa educativa da sala? \*

---

---

29. Com que frequência frequentava a sala de atividades antes da pandemia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- 1 vez por mês
- 2 a 3 vezes por mês
- 3 a 5 vezes por mês
- 1 vez por semana
- 2 a 3 vezes por semana

- 4 a 5 vezes por semana
- Todos os dias

30. Qual(ais) a(s) razão(ões) que o/a levava a visitar a sala de atividades antes da pandemia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Levar/ir buscar o/a meu/minha educando/a
- Participar em atividades e projetos de sala
- Participar em reuniões de pais e atendimentos individuais
- Participar em dias festivos
- Dinamizar atividades, tendo em conta a sua profissão e/ou talentos
- Outras

### **Sobre a relação Escola-Família durante o confinamento...**

31. Como definia a sua relação com a escola durante o confinamento? \*

---

---

32. E com a equipa educativa da sala? \*

---

---

33. De que forma mantinha a comunicação e a relação com a equipa educativa da sala durante o confinamento? \*

---

---

34. Quais as maiores facilidades e dificuldades sentidas para manter a relação com a equipa educativa da sala durante o confinamento? \*

---

---

### Sobre a relação Escola-Família agora...

35. Como define a sua relação com escola agora? \*

---

---

36. E com a equipa educativa da sala? \*

---

---

37. De que forma participa agora na sala de atividades? \*

---

---

38. Com que frequência frequenta a sala de atividades agora? \*

*Marcar apenas uma oval.*

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

39. Qual(ais) a(s) razão(ões) que o/a leva a visitar a sala de atividades agora?

*Marcar apenas uma oval.*

- Levar/ir buscar o/a meu/minha educando/a
- Participar em atividades e projetos de sala
- Participar em reuniões de pais e atendimentos individuais

- Participar em dias festivos
- Dinamizar atividades, tendo em conta a sua profissão e/ou talentos
- Outras

40. Sente que houve mudanças na relação com a equipa educativa da sala? Se sim, quais e de que forma? \*

---

---

41. Quais as suas projeções para manter/melhorar esta relação daqui para frente? \*

---

---

42. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

---

---

Obrigada pela sua disponibilidade e participação!

ANEXO J. Análise de Conteúdo -  
Questionário aplicado às  
famílias

| ' ' | | ' ' |

Questão 25 e 26 do Questionário				
Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Contexto	Frequência
Relação JI - Famílias	Importância da Relação JI- Famílias	Bem-estar e desenvolvimento da criança	<p>F3- “Importante para o desenvolvimento da criança”</p> <p>F4- “A escola é onde passam grande parte do dia e onde adquirem conhecimentos fundamentais pedagógicos e emocionais”</p> <p>F8- “(...) promove o bem-estar da criança, tendo sempre em conta as suas necessidades, os seus medos, as suas motivações, os seus interesses, os seus gostos... enfim, é uma "ferramenta" útil e gratificante de ajuda (e muito) na construção da personalidade da criança.”</p> <p>F9- “Mais-valia para o desenvolvimento harmonioso da criança”</p> <p>F10- “A relação entre escola e família é imprescindível para o acompanhamento do desenvolvimento da</p>	<b>7</b>

			<p>criança nestes primeiros anos, não só para a sua confiança, autoestima e relações sociais com os amigos, mas também para o desenvolvimento da sua interação com o ensino e aprendizagem.”</p> <p>F12- “Para que exista um fio condutor na educação, e uma congruência nos estímulos e adaptações as várias fases do desenvolvimento individual da criança”</p> <p>F13- “Necesitamos estar coordinados, son unas edades en las que están formando su carácter y el apoyo sobre todo a nivel emocional por parte del colegio y de los padres es fundamental (...)”</p>	
		<p>Confiança, transparência e comunicação entre o JI e as famílias</p>	<p>F1- “Confiança”</p> <p>F2- “Nestas idades um bom convívio entre a escola e a família faz com que os pais e as crianças fiquem mais tranquilos com o crescimento delas”</p> <p>F5- “É à escola que confiamos os nossos filhos e existe uma grande parte da evolução/relação social com os outros que se passa na escola e que precisamos de saber (...)”</p>	6

			F7- “É muito importante a comunicação” F8- “Uma relação sincera e transparente entre os pais e a "escola" promove o bem-estar da criança (...)” F11- “Confiança”	
		Maior conhecimento das crianças	F5- “A escola ajuda-nos a conhecer outras facetas do comportamento da C.” F6- “Acompanhamos e conhecemos melhor a vida do nosso filho” F13- “(...) tenemos que estar al día de lo que pasa con nuestro hijo.”	<b>3</b>
	Vantagens da participação das famílias no JI	Segurança emocional e bem-estar	F1- “segurança emocional da criança” F8- “promove o bem-estar da criança, sempre em atenção aos seus comportamentos e evolução (...)”	<b>2</b>
		Boa relação entre a família e o JI	F2- “manter uma relação de quase amizade/ familiar” F7- “Acho muito vantajoso a participação dos pais na sala de aula” F11- “Conhecimento da metodologia”	<b>4</b>

			F13- “si los padres participan también ven el día día de su hijo en el colegio, la dinámica con los profesores, el challenge que es para ellos tener a nuestros hijos tantas horas diariamente, etc. Ayuda a que conozcamos mejor el trabajo de los profesores y conozcamos mejor a nuestros hijos”	
	Acompanhamento e formação da criança	<p>F4- “Acompanhamento da criança no percurso escolar e desenvolvimento pessoal”</p> <p>F5- “Ajudarmos nos a formar melhores seres humanos.”</p> <p>F6- “Interajuda que contribui para o melhor desenvolvimento do nosso filho”</p> <p>F10- “a continuidade de apoio e seguimento do desenvolvimento e das necessidades da criança entre ambos.”</p> <p>F12- “o acompanhamento mais realista e coerente do desenvolvimento da criança, e o reconhecer mais rápido da presença de dificuldades de aprendizagem ou fases emocionais mais frágeis, podendo dar uma resposta eficaz e concertada aos problemas que se apresentam”</p>	5	

	Desvantagens da participação das famílias no JI	Limites	F9- "(...) embora perceba que nalgumas situações é importante definir os limites dos dois ambientes"	<b>1</b>
--	---	---------	--	----------

<b>Questões 27, 31 e 35 do Questionário</b>				
<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Frequência</b>
Definição da relação JI-Famílias	Antes da pandemia	Boa	"Boa" "Muito boa" "Ótima"	<b>5</b>
		Básica	"A C era muito pequena. Resumia se ao básico: alimentação e higiene."	<b>1</b>
		Aberta e de confiança	"Uma relação aberta, comunicativa e participativa" "Uma relação de amizade / confiança total" "Próxima"	<b>3</b>
		Inexistente	"só chegamos à escola depois da pandemia" "A O. começou durante a pandemia"	<b>2</b>
		Excelente	"Relação excelente! Nada a apontar!" "Execelente"	<b>2</b>
		Boa	"Boa"	<b>4</b>

	Durante o Confinamento		<p>“Muito boa e comunicativa”</p> <p>“Muito boa”</p>	
		Difícil e distante	<p>“Foi difícil, com 3 filhos, um recém-nascido, o M. na altura com 4 anos e o mais velho com 8 aos, a ter aulas online, mais teletrabalho e tudo o resto”</p> <p>“Mais distante, pois estive em teletrabalho e a gerir dois filhos em casa”</p> <p>“Difícil, por culpa de la pandemia”</p> <p>“Quase inexistente”</p>	<b>4</b>
		Próxima e Apoiante	<p>“Próxima, mas ligeiramente inferior ao antes da pandemia”</p> <p>“presente e apoiante”</p>	<b>2</b>
		Adequada	“Foi mantida uma comunicação adequada”	<b>1</b>
		Excelente	“Excelente”	<b>2</b>
	“Presentemente”	Boa	“Boa”	<b>5</b>
			“Muito Boa”	<b>3</b>
		Excelente	“Continua Excelente e bastante melhor”	<b>2</b>
		Mais próxima	“Mais próxima”	<b>2</b>
	De transparência	“Com a maior transparência e dedicação”	<b>1</b>	

Questão 34 do Questionário				
Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Contexto	Frequência
Relação JI- Famílias durante o confinamento	Dificuldades Sentidas	Nenhuma	F1- “não senti dificuldade” F3- “Nenhuma” F7- “Nenhuma” F13- “Não houve (...)”	<b>4</b>
		Disponibilidade	F2- “Falta de disponibilidade minha em estar presente (...)” F5- “(...) Acabávamos por desistir porque estávamos a trabalhar.”	<b>3</b>

			F8- “Disponibilidade! Porque tivemos que acompanhar as aulas do 4ºano do filho mais velho, cuidar de um bebé e ainda trabalhar. Tudo isto ocupava-nos o dia, tendo pouco tempo para assistir às aulas”	
	Falta de vontade das crianças		<p>F2- “(...) e vontade do T, estar à frente do PC”</p> <p>F4- “(...) meu filho, então com 4 anos, preferia atividades presenciais e tinha pouco foco em atividades via ecrã.”</p> <p>F5- “A C. não demonstrava interesse em assistir (...)”</p> <p>F6- “Era difícil manter o M. em frente ao computador. No 1º confinamento foi mais fácil, porque era novidade, mas no 2º confinamento ele raramente queria participar nas sessões. Só queria ver os amigos e as professoras, dizer olá e sair...”</p> <p>F9- “(...) Mas é difícil manter o interesse e a atenção de crianças de 3, 4, 5 anos através de aulas no computador. Precisam de interação física e pessoal, de outro modo começam a perder o interesse.</p> <p>F10- “A minha filha não gostava de participar nas sessões de Zoom. Também não forçámos.”</p>	<b>6</b>

		Desconhecimento	F12- “Não conhecíamos ainda bem a escola e não conseguíamos acompanhar bem a dinâmica, não conhecíamos os outros pais e miúdos. Foi muito difícil.”	<b>1</b>
	Facilidades sentidas	Rotina	F9- “Era positivo ter reuniões diárias online, começou a fazer parte da rotina diária (...)”	<b>1</b>
		Adaptações necessárias	F11- “(...) facilidade na abertura face a todas adversidades e adaptações necessárias ao longo do processo”	<b>1</b>

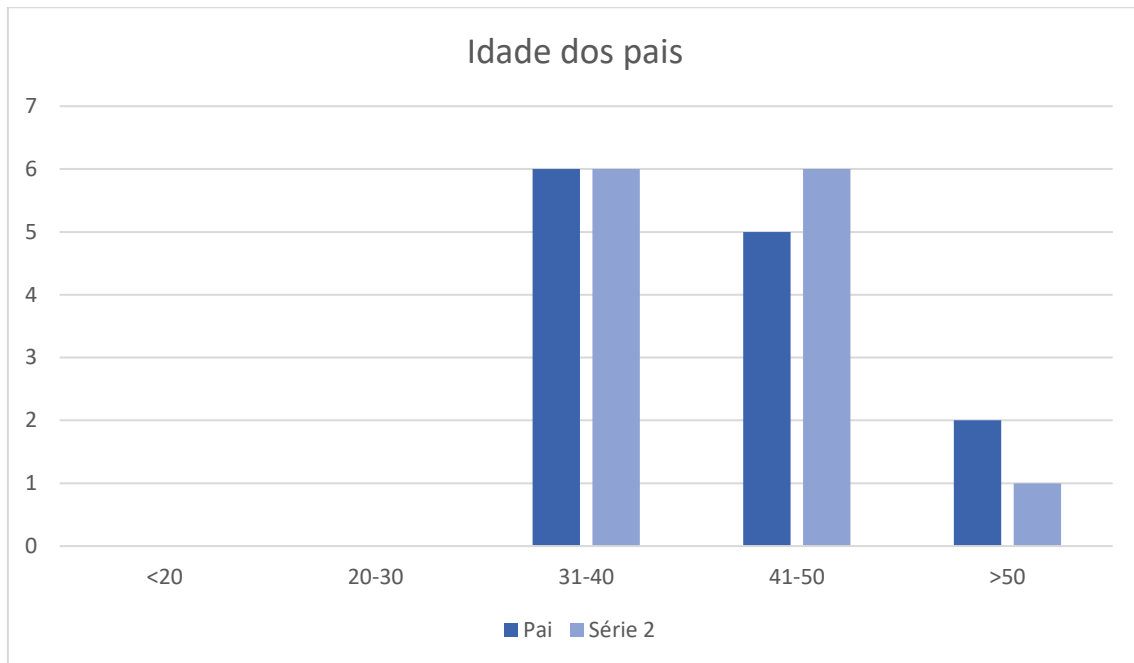
Questão 37 do Questionário				
Tema	Categorias	Subcategoria	Unidades de Contexto	Frequência
Relação JI- Famílias Agora	Participação das famílias na sala de atividades	Trabalhos Expostos	F6- “Começámos há poucos dias a poder entrar novamente nas salas e até nos parece estranho, mas é bom contactar novamente com o espaço deles e ver os seus trabalhos.” F8- “(...) através dos trabalhos expostos nos vidros”.	2
		Visita	F1- “de visita” F2- “Todos os dias entro na sala” F5- “Entro e saio. Fico pouco.” F10- “Ir levar/buscar a minha filha”	4

		Sem participação	F4- “Não participo ainda” F11- “Ainda não tive oportunidade de frequentar” F12- “Ainda estamos com um pouco de medo de entrar sinceramente, falta de costume”	<b>3</b>
		Apoio	F7- “Sempre que precisam de mim podem sempre contar comigo”	<b>1</b>
		Interação entre as famílias e a equipa educativa	F8- “(...) através do feedback da equipa educativa e do M., que participamos” F9- (...) Mas há sempre uma interação sempre que vou buscar o I. ou deixá-lo, ou sempre que levamos livros ou objetos para partilhar com o resto da sala.”	<b>2</b>
		Motivação	F13- “Parece que até sou mais incentivada a entrar do que antes. Nesse aspeto melhorou, anteriormente sentia uma espécie de barreira, ainda que não fosse expressa”	<b>1</b>

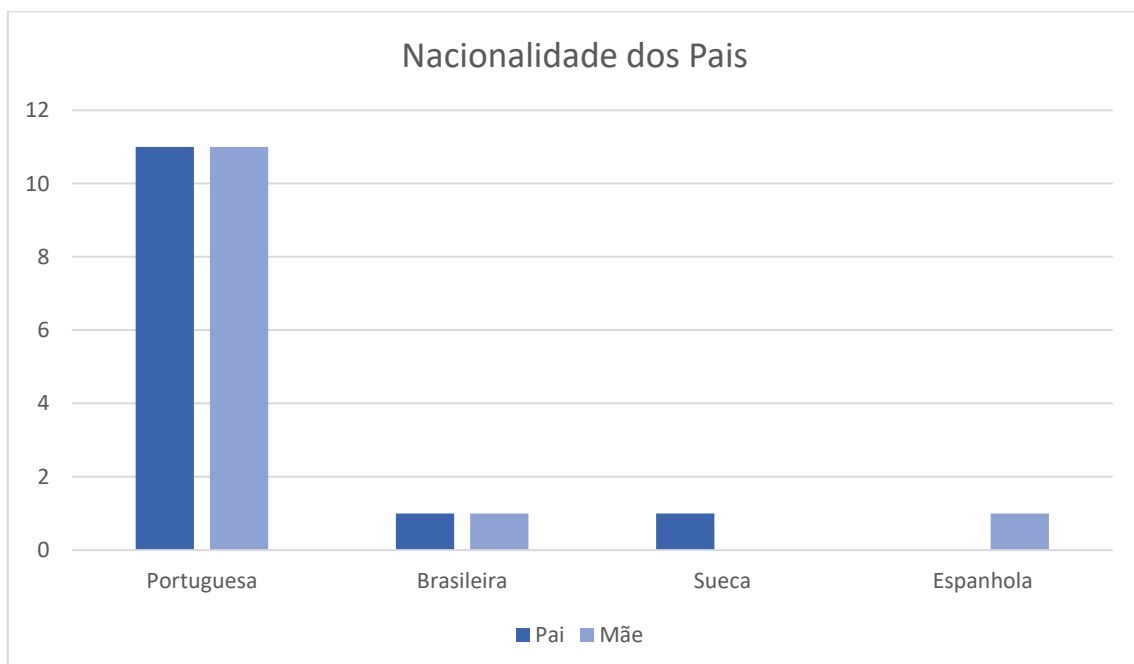
ANEXO k. Tratamento Estatístico.  
Questionário Aplicado Às  
Famílias

| " | | " |

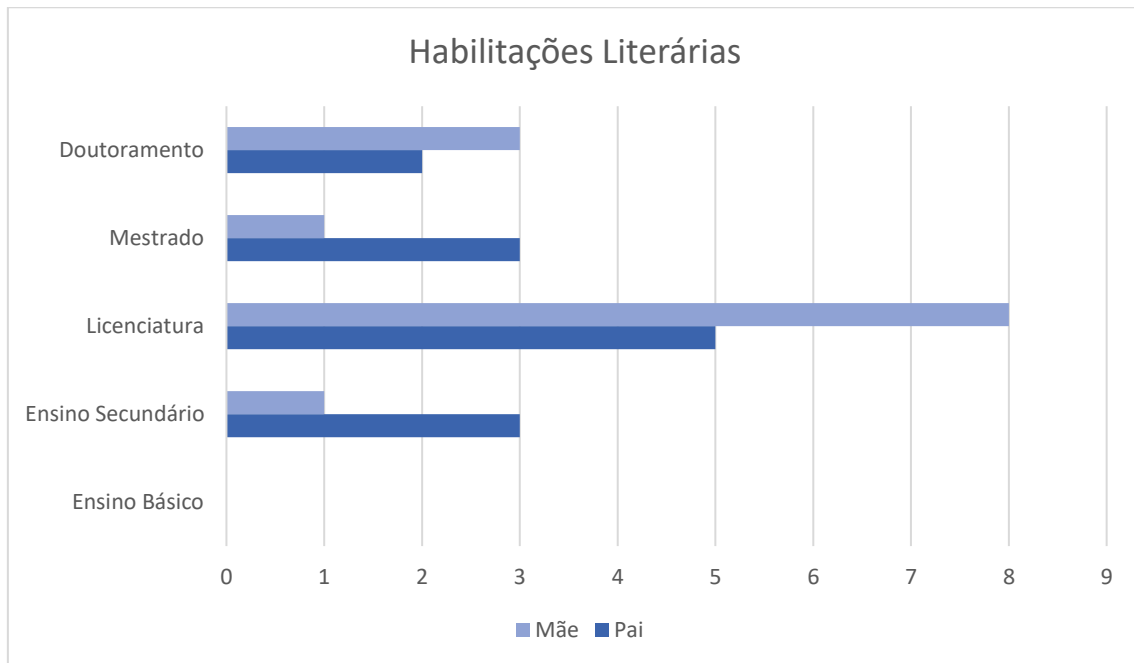
### Questão 4 e 8.



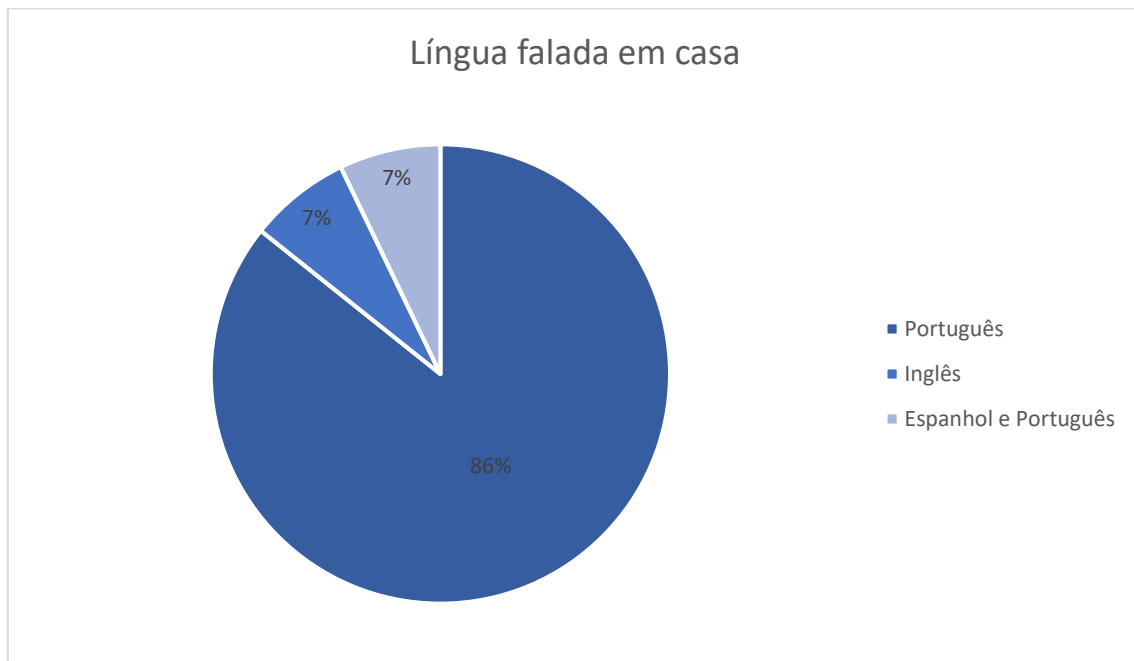
### Questão 5 e 9.



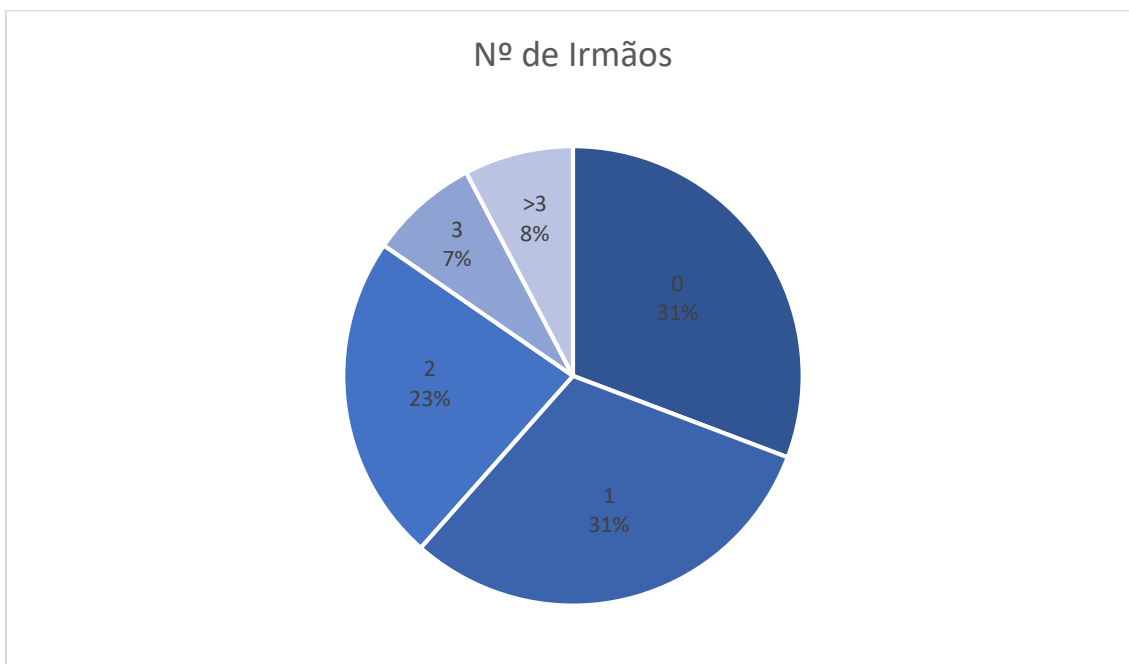
### Questão 6 e 10.



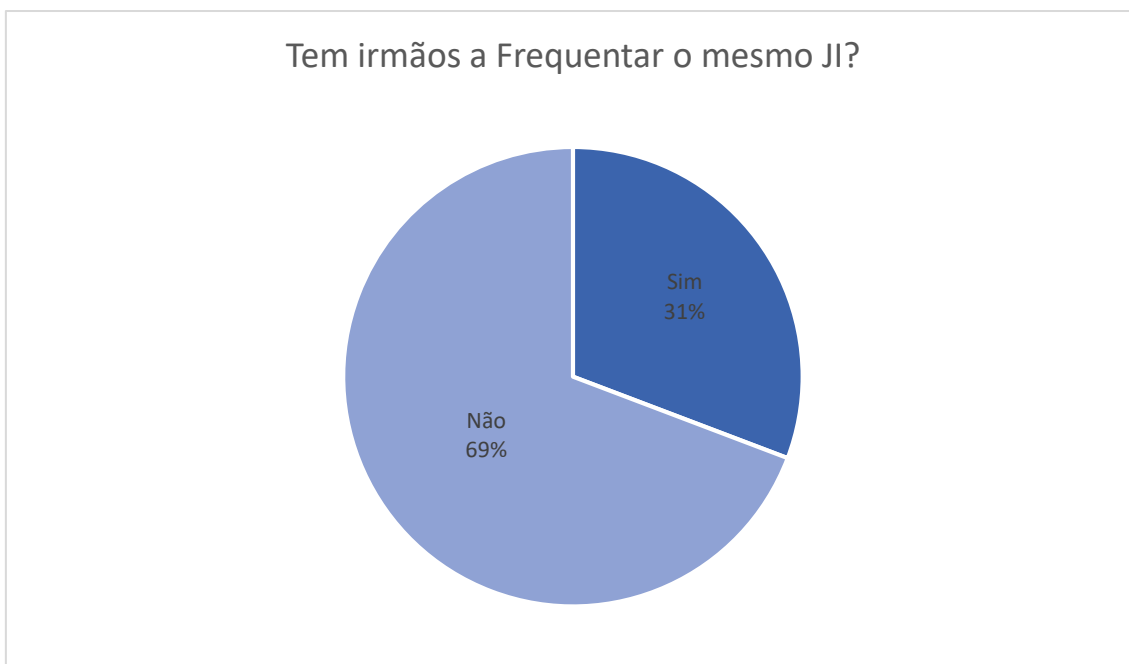
### Questão 21.



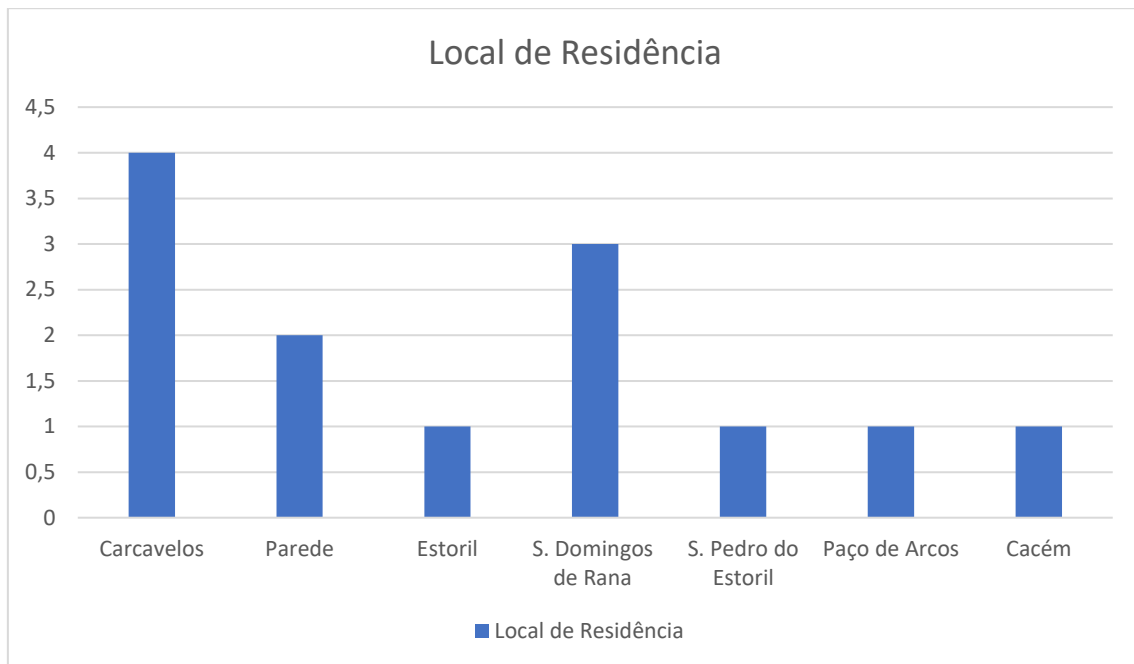
### Questão 17.



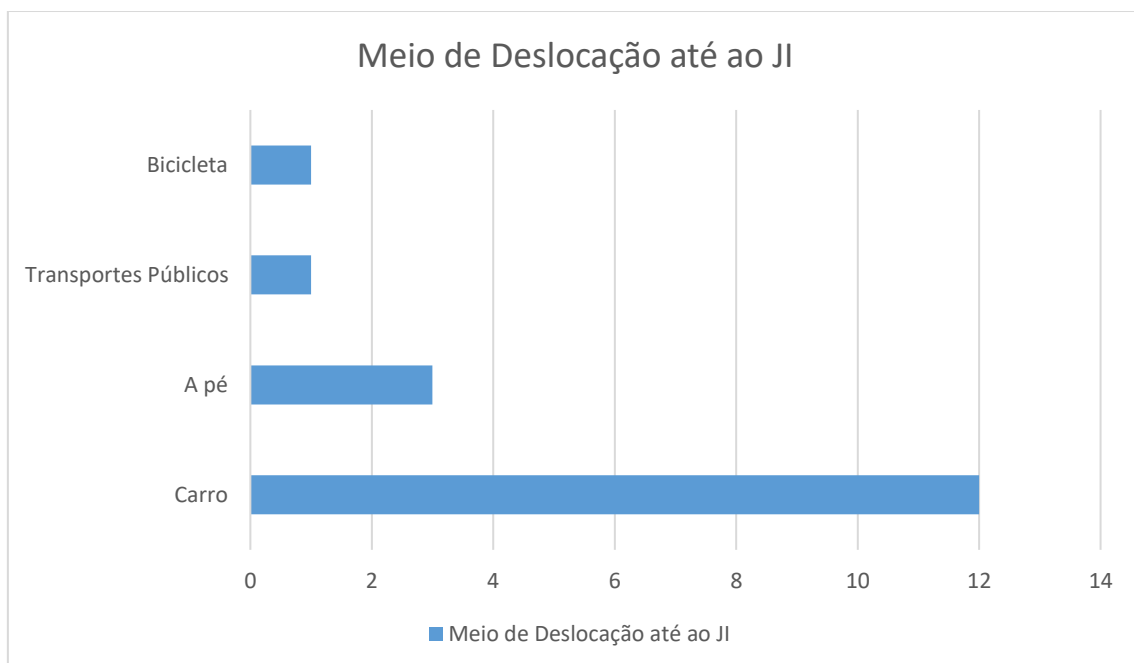
### Questão 18.



### Questão 19.



### Questão 20.



ANEXO L. Dia Tipo do JI3

|' '' | | ''

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h15 / 9h15	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h15 / 9h35	Quadro das Mensagens	Quadro das Mensagens	Quadro das Mensagens	Quadro das Mensagens	Quadro das Mensagens
9h35 / 9h45	Planear	Planear	Planear	Planear	Planear
9h45 / 10h30	Tempo do FAZER	Tempo do FAZER	Tempo do FAZER	Tempo do FAZER	Tempo do FAZER
10h30 / 10h45			Grande Grupo		
10h45 / 11h			MÚSICA		Arrumar
11h / 11h15	Arrumar		Arrumar	Arrumar	/ Rever
11h20 / 11h30	/ Rever	Arrumar	/ Rever	/ Rever	INGLÊS
11h30 / 11h45	Grande Grupo / Tempo de Exterior	/ Rever		Grande Grupo /	(Grupo 1) &
11h45 / 12h	MINDFULNESS (Grupo 1)	Pequeno Grupo	Tempo de Exterior	Tempo de Exterior	Pequeno Grupo 2
12h / 12h15	& Pequeno Grupo 2				INGLÊS
12h15 / 12h30	MINDFULNESS (Grupo 2)		INGLÊS (Grupo 1)	INGLÊS (Grupo 2)	(Grupo 1) &
12h30 / 12h45	& Pequeno Grupo 1	GINÁSTICA	& Pequeno Grupo 2	& Pequeno Grupo 1	Pequeno Grupo 2
12h45 / 12h55	ALMOÇO		ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h / 14h30		ALMOÇO			
	extracurricular DANÇA (14h30 / 15h15)	repouso / Tempo de EXTERIOR /	extracurricular JUDO (15h às 15h45)	extracurricular CAPOEIRA (15h às 15h45)	repouso / Tempo de EXTERIOR /
14h30 / 15h30	repouso / Tempo de EXTERIOR / Tempo do Fazer	Tempo do Fazer	repouso / Tempo de EXTERIOR / Tempo do Fazer	repouso / Tempo de EXTERIOR / Tempo do Fazer	Tempo do Fazer
15h30 / 15h45	Grande Grupo	Grande Grupo	Grande Grupo	Grande Grupo	Grande Grupo
15h45 / 16h30	Pequeno grupo	Pequeno grupo	Pequeno grupo	Pequeno grupo	Pequeno grupo
16h30 / 17h	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17h / 18h15	Tempo de Exterior	Tempo de Exterior	Tempo de Exterior	Tempo de Exterior	Tempo de Exterior

ANEXO M. Consentimento informado  
à família do portefólio  
individual da criança

| | ' ' | | ' ' |



## Consentimento para o portefólio individual da criança

O meu nome é Micaella Brito e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Durante o meu período de estágio, terei de elaborar um portefólio de uma das crianças, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, que servirá como instrumento a ser avaliado. O portefólio individual constitui-se num instrumento de avaliação individual da criança, consistindo num conjunto de registos da criança e elementos produzidos e escolhidos por si. Estes registos irão permitir documentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. No que concerne à sua organização, terei como instrumento de avaliação o COR, que é composto pelas seguintes categorias:

- Abordagem à Aprendizagem; Desenvolvimento Social e Emocional; Desenvolvimento Físico e Saúde; Linguagem, Literacia e Comunicação; Matemática; Artes Criativas; Ciência e Tecnologia; Estudos Sociais; Conhecimento do Mundo e Inglês.

Todas estas informações serão exclusivamente utilizadas para a realização do portefólio, sendo respeitado o anonimato e confidencialidade. Assim sendo, nunca será revelada a identidade da organização educativa nem da criança envolvida, recorrendo apenas à utilização do primeiro nome (em iniciais) e à distorção de fotografias. O portefólio, quando concluído, será entregue aos pais.

Agradeço a vossa atenção e peço, então que, assinem o presente documento como forma de declarar a vossa autorização.

---

(Assinatura Encarregado de Educação)