



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

**ARTICULAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E AS FAMÍLIAS:
Relevância da Participação das Famílias nas Propostas
da Educadora**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

ANA CRISTINA FELICIANO PEREIRA DE AGUIAR

NOVEMBRO 2014



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

**ARTICULAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E AS FAMÍLIAS:
Relevância da Participação das Famílias nas Propostas
da Educadora**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob Orientação da Professora Doutora Elisabete Gomes

ANA CRISTINA FELICIANO PEREIRA DE AGUIAR

NOVEMBRO 2014

AGRADECIMENTOS

Porque nunca vamos sós na jornada que é a Vida e porque sei que pude contar com todos vós, quero agradecer:

Às crianças dos grupos com os quais tive o privilégio de trabalhar, que me acolheram, me acompanharam e me ensinaram muito.

Às educadoras cooperantes, que me transmitiram o que é para elas “ser educadora”. De um modo particular, agradecer à educadora Margarida, que me apoiou no projeto, nas atividades e no trabalho com as famílias, que acreditou em mim e me deu asas para que pudesse voar.

Às amigas auxiliares, que de facto me auxiliaram e ensinaram muito e com quem partilhei muitos bons momentos.

À professora supervisora Elisabete Gomes, que apesar de todos os contratemplos, foi um apoio neste processo de ir construindo uma educadora.

Aos colegas que me acompanharam na licenciatura: Joana Comprido, Débora, Micaela, Pedro, André, Paulinha, Filipa, Joana Lopes e Rita Almeida, obrigada por todo o apoio e ajuda durante estes quatro anos! Aos meus afilhados e madrinhas, que também sempre estiveram disponíveis para me ajudar.

À Catarina Sabino (Tina), que partilhou comigo apenas este ano de Mestrado, mas que foi incansável, que teve sempre uma palavra para me erguer a cabeça e sempre pronta para me ajudar no que fosse preciso... Que esta amizade dure!

Às minhas queridas amigas Cláudia e Inês, que são a companhia que sempre preciso, na nossa biblioteca ou no nosso cafezinho, que têm sempre uma palavra de conforto e de incentivo! Obrigada pela vossa amizade! Ao Fábio e à Catarina, que são uma constante na minha vida. De sempre e para sempre!

À Joana Moreira, à Joana e ao João, que se têm tornado muito importantes e que também estiveram presentes nesta reta final, perto de mim, enquanto fazia o relatório.

A todos os meus amigos, que sistematicamente me perguntavam “Como vai a tese?”, a vós também um obrigada pela preocupação e incentivo.

Aos meus escuteiros, que são uma segunda família, obrigada pelo que sou por vossa causa.

À minha família (que é tão grande), em especial aos meus avós, à Tia Sofia e ao Tio

Paulo, que acompanharam de perto estes últimos anos. Aos meus primos “pequeninos”, principais responsáveis por ter escolhido tão nobre profissão.

Aos meus pais, que sempre quiseram que eu tirasse um curso, mas que sempre me deixaram escolher o que era melhor para mim. Vocês são, de facto, o meu maior exemplo, pelo amor incondicional, pela família que somos e que tanto estimo, pela confiança que em mim depositam. Obrigada pelo vosso apoio e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu irmão André e à minha cunhada Marta, por todo o apoio, por toda a felicidade, por todos os nossos momentos de família, por estarem sempre tão preocupados comigo e pelo exemplo de família que também são para mim!

À minha irmã, que é o meu pilar, que é a fonte de ajuda que tanto busco, que me ouve, que me “dá na cabeça”, que arranja sempre tempo para mim, que nunca me falha... Obrigada, minha menina!

A Deus, que me dá forças, mesmo quando o caminho é de “suor, sangue e lágrimas”, que me ensina o que é preciso para viver e para ser, verdadeiramente, feliz!

A todos vós, o meu mais sincero obrigada! Sem vocês, o meu caminho não era assim.

RESUMO

O presente relatório espelha, de forma crítica, reflexiva e fundamentada, as vivências na Prática Profissional Supervisionada (PPS) nos contextos socioeducativos de Creche e Jardim-de-Infância (JI), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este relatório terá por base o trabalho desenvolvido com os dois grupos de crianças, as suas famílias e as equipas educativas. A PPS teve início com o estágio em Creche, onde trabalhei com crianças dos 12 aos 24 meses, finalizando com a intervenção em JI, na qual pude partilhar a rotina diária com crianças dos 3 aos 6 anos. A intervenção em Creche decorreu de 9 de dezembro de 2013 a 31 de janeiro de 2014, sendo que o estágio em JI foi de maior duração, com início a 10 de fevereiro e término a 23 de maio de 2014.

Neste período surgiu o interesse por aprofundar o tema “*A articulação entre as instituições de educação de infância e as famílias*”, dando um maior foco à pertinência das famílias participarem nas propostas da educadora. O interesse pelo tema foi ao encontro das necessidades enquanto futura educadora de infância e tendo em conta a análise feita ao contexto socioeducativo de JI.

A relação de articulação entre as instituições e a família tem influência no comportamento e desenvolvimento da criança, sendo que quanto mais jovem for a criança, mais esta relação é preponderante para o seu futuro. Deste modo, é importante que haja uma complementaridade entre estes dois agentes socializadores, realçando que nenhum dos dois poderá ser substituível.

O processo de investigação teve início através das observações realizadas nos contextos e da leitura dos documentos regulamentares dos mesmos, permitindo-me realizar a sua caracterização socioeducativa e perspetivar as intenções previstas para os dois contextos. Posteriormente, foi necessário recorrer à literatura e realizar o enquadramento conceptual, bem como a realização de uma entrevista à educadora cooperante, a fim de aprofundar o tema da problemática e de fazer um levantamento de várias estratégias a utilizar.

Palavras-chave: Família, Instituições, Articulação, Participação

ABSTRACT

The following report shows, in a critical, reflexive and sustained point of view, the experience of a Supervised Professional Practice (SPP) in nursery and kindergarten, in the context of a master in Pre-school Education.

The report is based in the work developed with two groups of children, their families and the educational teams. The SPP in nursery covered a group of children from 12 to 24 months old and occurred between December 9, 2013, and January 31, 2014. The SPP in kindergarten occurred from February 10 to May 23, 2014, and covered a group with ages between three and six years old.

During both of these periods, a topic emerged as interesting to deepen: *Articulation between educational institutions and the families*. The focus was on the relevance of the participation of the families in the proposals of the educator. This is a topic that not just meets the needs of a future children educator but also meets the analysis made of the kindergarten context.

The articulation between educational institutions and the families has an influence in the behaviour and development of the child, being that, the younger the child the more relevant and defining for his future this relation is. Thus, it is important that the two educational agents complement each other, stating that none can be replaceable.

The investigation process started during the observations of the contexts and the reading of the regulatory documentation, allowing me the characterization of the same contexts and the construction of educational intentions for the intervention. After, the need of literature and conceptual framing urged as important, adding the interview to the cooperative educator, in order to probe the topic and summarise the strategies to use next.

Key words: Family, Institutions, Articulation, Participation

LÉXICO DE SIGLAS

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividade Extra Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

EB1 c/ JI – Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim-de-Infância

GEBALIS – Gestão do Arrendamento Social em Bairros Municipais de Lisboa

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG - Projeto Curricular de Grupo (Creche)

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PTT – Plano de Trabalho de Turma (JI)

TEIP – (Programa) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Léxico de Siglas	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Quadros	viii
Índice de Anexos	ix
Introdução.....	1
Capítulo I – Caraterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos	3
1.1. Caraterização para a ação	3
1.1.1. Meio onde estão inseridas as instituições	3
1.1.2. Contexto socioeducativo	4
1.1.3. Equipa Educativa.....	5
1.1.4. Famílias das crianças	7
1.1.5. Grupos de crianças.....	7
1.1.6. Análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e os tempos (rotinas diárias)	10
Capítulo II – Análise Reflexiva da Intervenção	13
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	13
2.1.1. Intenções em contexto de Creche	15
2.1.2. Intenções em contexto de JI.....	18
Capítulo III – Articulação entre as Instituições de Educação de Infância e as Famílias: Relevância da Participação das Famílias nas Propostas da Educadora	22
3.1. Contexto de emergência da problemática.....	22
3.2. Enquadramento Conceptual do Tema	24
3.3. Metodologia de investigação e plano de ação para aprofundar as relações entre o	

JI e as famílias das crianças	31
3.3.1. Procedimentos de investigação	31
3.3.2. Conclusões da Entrevista realizada à Educadora Cooperante.....	32
3.3.3. Estratégias e Atividades utilizadas para promover a Participação das Famílias no JI.....	34
3.4. Conclusões	40
Considerações Finais.....	42
Referências Bibliográficas	46
Anexos.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desenho feito com lápis de cera de abelha.....	17
Figura 2: Criança a brincar com o carrinho de bebês – jogo simbólico.....	17
Figura 3: Criança a falar ao telefone.....	17
Figura 4: “Caixa dos Sentidos” – Dia do tato.....	18
Figura 5: “Caixa dos Sentidos” – Dia da audição.....	18
Figura 6: “Caixa dos Sentidos” – Dia do olfato.....	18
Figura 7: “Caixa dos Sentidos” – Dia da visão.....	18
Figura 8: “Caixa dos Sentidos” – Dia do paladar.....	18
Figura 9: Atividade do domínio da matemática.....	21
Figura 10: Atividade do domínio da abordagem à escrita.....	21
Figura 11: Atividade do domínio de expressão motora.....	21
Figura 12: Dia do Pai – jogos tradicionais.....	35
Figura 13: Vinda da Mãe da T.B. à sala.....	36
Figura 14: Dia da Mãe – Cartaz “O que é ser mãe”	38
Figura 15: Dia da Mãe – Canção da Felicidade.....	38
Figura 16: Dia da Mãe – Jogo da Roldana.....	38
Figura 17: Vinda da Mãe da G.C. à sala.....	39
Figura 18: Divulgação do Projeto.....	40
Figura 19: Ateliês com material reciclado.....	40

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I: Desenvolvimento esperado de crianças entre 12 e 24 meses.....	8
--	---

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Missão, Visão e Valores da Instituição (Creche)

Anexo 2: Entrada para o JI

Anexo 3: Caracterização do grupo de JI, por género e por idades

Anexo 4: Planta da sala de atividades de Creche

Anexo 5: Dia-tipo do grupo de Creche

Anexo 6: Planta da sala de atividades do JI

Anexo 7: Áreas de livre escolha da sala de JI

Anexo 8: Rotina diária e semanal do grupo de JI

Anexo 9: Guião da entrevista realizada à educadora cooperante

Anexo 10: Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

Anexo 11: Ficha de avaliação do Projeto - Famílias

INTRODUÇÃO

O relatório apresentado tem como objetivo compreender e avaliar a pertinência das vivências realizadas no decorrer da intervenção nos contextos socioeducativos de Creche e Jardim-de-infância (JI). Esta intervenção decorreu no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS), creditada pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo o apoio de uma professora supervisora que acompanhou de perto o decorrer da intervenção.

A PPS proporciona aos discentes intervirem nestes dois contextos, recorrendo aos saberes académicos adquiridos anteriormente, promovendo também a oportunidade de adquirir competências e atitudes para a prática enquanto futuros educadores de infância, refletindo diariamente a fim de melhorar a prática, de forma reflexiva, crítica e fundamentada.

Deste modo, o presente relatório é fruto da reflexão das minhas vivências, enquanto discente da PPS, possibilitando-me avaliar e refletir de forma fundamentada, a intervenção nos dois contextos socioeducativos e criar uma identidade profissional.

Ao referenciar estes dois contextos é importante salientar que são bastante distintos entre eles, na medida em que o trabalho em Creche perspetiva uma maior preocupação com os cuidados e necessidades básicas da criança (Portugal, 2000), enquanto as crianças de JI apresentam uma maior autonomia e a necessidade de apreenderem novos conhecimentos e competências. Posto isto, importa salientar que as minhas intenções foram distintas para os dois contextos, porém teve por detrás o que considero ser fundamental enquanto educadora de infância.

A minha PPS teve início com estágio em Creche com um grupo de crianças da sala de 1 ano, no período de 9 de dezembro de 2013 a 31 de janeiro de 2014, e com término com o estágio em JI, no qual partilhei o meu dia com um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos, desde 10 de fevereiro até 23 de maio de 2014.

Sabendo que a instituição de educação de infância e a família “são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referências para as suas condutas” (Diogo, 1998, p. 17) temos a consciência que são instituições fundamentais para o crescimento da criança. Deste modo, tornou-se fundamental para mim estudar e aprofundar os meus conhecimentos

acerca desta temática, tentando perceber em que medida é que a relação de articulação entre estes dois agentes socializadores pode influenciar as vivências das crianças em idade pré-escolar.

O relatório *“Articulação entre as Instituições de Educação de Infância e as Famílias: Relevância da Participação das Famílias nas Propostas da Educadora”* permitiu-me investigar através da construção de um quadro conceptual, da realização de uma entrevista e da intervenção no terreno, com o grupo das crianças, a importância desta relação e com foco especial para a pertinência da participação das famílias nas propostas da educadora.

O relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo **“Caraterização reflexiva dos contextos socioeducativos”** tem como objetivo o enquadramento do contexto socioeducativo onde decorreu a PPS em Creche e em JI. Neste capítulo foi fundamental observar o dia-a-dia das duas instituições, bem como consultar os documentos regentes das mesmas, a fim de interpretar as especificidades de cada uma e estipular as intenções para o decorrer de cada PPS.

O capítulo seguinte, intitulado de **“Análise reflexiva da intervenção”**, pretende dar a conhecer as intenções para a ação educativa com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Neste capítulo faço também o levantamento de algumas atividades realizadas com as crianças, bem como de que forma me apropriei dos ambientes educativos em causa.

O terceiro capítulo **“Articulação entre as instituições de educação de infância e as famílias: relevância da participação das famílias nas propostas da educadora”**, que dá nome ao presente relatório, tem como objetivo apresentar a metodologia de investigação e o enquadramento teórico sobre o tema, expondo também as estratégias utilizadas com as famílias, bem como as atividades propostas. A investigação foi eminentemente qualitativa com recurso a observação direta e a entrevista à educadora cooperante.

Por último, no quarto capítulo **“Considerações Finais”**, faço um balanço do impacto da PPS na minha formação e na minha prática futura, uma vez que a intervenção me permitiu construir, consolidar e refletir sobre a minha identidade profissional.

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Neste capítulo é feita a caracterização dos dois contextos socioeducativos onde realizei a Prática Profissional Supervisionada (PPS) nas valências de creche e jardim-de-infância, bem como a caracterização das equipas educativas, dos grupos de crianças e das suas famílias. Por último irei refletir sobre as intenções e finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos, as salas de atividades, os materiais e as rotinas diárias. Para realizar a caracterização, foi fundamental recorrer à observação direta, bem como à consulta dos documentos orientadores das duas instituições.

1.1. Caracterização para a ação¹

1.1.1. Meio onde estão inseridas as instituições

A instituição onde realizei a intervenção em creche está inserida num bairro bastante antigo e característico de Lisboa. Apesar de ser, essencialmente, uma zona residencial, também é rica em diversos tipos de comércio (vestuário, calçado, restauração, entre outros), satisfazendo as necessidades dos moradores, bem como das pessoas que visitam esta zona. Nas redondezas da instituição existem outros estabelecimentos de ensino privado e público, que abrangem vários ciclos de ensino.

Por sua vez, a instituição onde realizei a Prática Profissional Supervisionada em JI está inserida num bairro de Lisboa que pertence à GEBALIS (Gestão do Arrendamento Social em Bairros Municipais de Lisboa). Este bairro foi construído com a missão de “gerir eficazmente a habitação municipal com uma forte perspectiva de desenvolvimento e integração social, educação ambiental, conservação do património e integração profissional da população” (Gebalis, 2013, p. 3). Também é de salientar que este bairro está situado nos arredores de uma das zonas mais luxuosas da cidade e que está em permanente desenvolvimento. As zonas circundantes são ricas em serviços de acesso, empresas de vários tipos e grandes superfícies comerciais.

¹ Para consultar mais dados sobre a caracterização, ver a secção I dos Portfólios de Estágio em Creche e JI, em formato CD.

1.1.2. Contexto socioeducativo

No que se refere à caracterização dos contextos socioeducativos, começo por salientar que a instituição onde realizei a PPS em Creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), composta, atualmente, por oito unidades orgânicas instaladas em vários bairros de Lisboa. A história da Instituição remonta a 1834, porém a dependência onde realizei a PPS em Creche foi inaugurada em 1878. Deste modo, podemos constatar que tanto a Instituição no seu todo, como esta dependência estão sediadas há muitos anos, sendo, deste modo, importante referir que apesar de se manterem fiéis à sua Missão, Visão e Valores (cf. Anexo 1), adaptam as suas estratégias e princípios em prol das necessidades dos dias que correm e em resposta aos seus utentes.

Todas as unidades da Instituição têm as valências de creche, incluindo o berçário, e jardim-de-infância. A unidade orgânica em que a PPS foi desenvolvida dispõe atualmente de uma sala de berçário, três de creche e três de contexto de jardim-de-infância. O quadro de pessoal educativo divide-se em dois: quadro técnico e o quadro diferenciado. O primeiro é constituído pela diretora, técnica de serviço social e seis educadoras de infância. Já o segundo refere-se às oito assistentes da ação educativa, à cozinheira e às três trabalhadoras auxiliares.

O JI onde realizei a PPS pertence ao sistema de ensino público, e é tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência estando algumas competências a cargo da Câmara Municipal de Lisboa. As atividades do JI decorrem entre as 9h00 e as 15h15, porém a escola beneficia da oferta da Componente de Apoio à Família (CAF)². Importa ainda referir que este JI faz parte de um Agrupamento de Escolas que está integrado no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta informação é pertinente, uma vez que algumas crianças do grupo de JI beneficiam deste programa, como será abordado posteriormente.

A escola onde está inserido o JI também dá resposta à valência do 1º Ciclo do Ensino básico (1ºCEB), porém o edifício do JI é mais recente e desagregado dos restantes edifícios que compõem a Escola Básica do 1ºCiclo com JI (EB1 c/ JI).

O JI dispõe de um quadro de três educadoras de infância e três assistentes operacionais, já a unidade de NEE dispõe de uma educadora, com especialização em educação especial, e três auxiliares. Esta EB1 c/ JI é coordenada por uma professora do

² As atividades da CAF decorrem entre as 8h00 e as 9h00 no período da manhã e das 15h30 às 17h30 no período da tarde, sendo que decorrem no polivalente ou no recreio exterior.

1º CEB. Já a CAF apresenta um quadro com dois monitores no período da manhã e dois monitores no período da tarde.

Algo que considero importante salientar na caracterização dos contextos socioeducativos e que influenciou a escolha do tema de aprofundamento, prende-se com a regulamentação das duas Instituições no que se refere à presença e participação das famílias nas mesmas. Por um lado, durante a PPS em Creche pude aperceber-me que as famílias podem acompanhar as crianças até à sala de atividades, entregando-as diretamente aos cuidados de um dos membros da equipa educativa, sendo possível trocar informações pertinentes com a mesma, diária e informalmente. Também no final do dia, as famílias vão buscar as crianças à sala de atividades, onde podem ler os registos diários dos educandos. Tal como pude observar na festa de natal, as famílias têm uma participação nas comemorações, uma vez que este ano foram as famílias que encenaram a peça de natal.³

No JI onde realizei a PPS este contacto é tornou-se mais difícil de estabelecer, uma vez que as famílias não podem acompanhar as crianças à sala diariamente, sendo que apenas as acompanham até ao portão onde se realiza a entrada das crianças de JI (cf. Anexo 2). No portão, as crianças são recebidas por uma das assistentes operacionais e dirigem-se sozinhas para as respetivas salas. Este caso dá-se porque o agrupamento não autoriza a entrada dos familiares no recinto, sem que haja uma justificação para tal⁴. Deste modo, também importa referir que no fim do dia, a educadora dirige-se ao portão para entregar as crianças às famílias, sendo este o momento que estabelece para a comunicação com as famílias e se transmitem algumas informações necessárias.

Ainda assim, é importante ressaltar que as educadoras do JI têm liberdade para convidar os pais a entrar sempre que isso se justifique ou em dias festivos.

O contraste entre as duas instituições e a forma como consegui estabelecer uma relação com as famílias das crianças nos dois contextos, despertaram-me para a importância desta relação e da participação dos pais nas instituições de educação de infância, como será desenvolvido no Capítulo III.

1.1.3. Equipa Educativa

Para Hohmann e Weikart, (2003) “Ao colaborarem, os elementos da equipa obtém

³ Em conversa com a equipa educativa, pude aperceber-me que a festa de Natal, um ano é preparada pelas famílias e noutro pela equipa da Casa e pelas crianças, alternadamente.

⁴ Informação recolhida através de observação e conversas informais com a equipa educativa.

reconhecimenro, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante.” (p. 131)

A equipa educativa com a qual colaborei durante o mês de estágio de intervenção em Creche é composta pela educadora de infância⁵ e a assistente operacional⁶, esta última acompanha o grupo desde a sala de berçário.

As planificações são elaboradas pela educadora, mas a assistente operacional dá ideias e sugestões que lhe pareçam pertinentes, partilhando entre elas bastantes informações sobre o grupo, bem como as funções diárias, por exemplo a higienização, pois é algo que defendem ser do encargo dos dois adultos da sala.

Quanto à interação com as famílias, a equipa da sala está sempre disponível para falar com os pais sobre os seus filhos e as suas preocupações, sendo que preenchem diariamente o registo sobre as crianças, como referi anteriormente, de modo a que os pais tenham a informação sempre disponível.

Também as professoras que desenvolvem atividades de Música ou Dança fazem parte do leque de adultos que trabalham com o grupo e cooperam com a Instituição há cerca de três anos. Não realizam qualquer planificação em parceria com a equipa da sala, uma vez que enviam a planificação mensal para a Instituição.

A equipa do JI com a qual cooperei, também é composta pela educadora de infância⁷ e a assistente operacional⁸. A equipa da sala estabelece uma boa relação, sendo que a educadora de infância é quem planeia o trabalho e as atividades, porém sempre que acha pertinente solicita o auxílio da assistente para que as atividades possam ser mais interessantes para o grupo.

Com esta equipa cooperam duas educadoras de infância: uma delas em trabalho específico com uma criança com NEE e a outra educadora desenvolve o projeto TEIP com as crianças de cinco anos. Também os quatro monitores do CAF cooperam com a

⁵ A educadora tirou a licenciatura e exerce esta profissão há cerca de 30 anos, sendo que começou por trabalhar com a Instituição e apenas esteve noutra local durante um curto espaço de tempo. A educadora só está nesta Casa há dois anos e no ano passado esteve com um grupo de JI.

⁶ A assistente operacional começou a trabalhar nesta Casa há 15 anos, sendo que esteve durante um ano noutra Casa da Instituição. Durante os anos de serviço tem vindo a frequentar algumas formações na área.

⁷ A educadora exerce esta profissão desde 1981, ano em que concluiu a sua formação inicial. Em 2001 terminou o Complemento de Formação em Educação da Infância, que lhe deu o grau de licenciatura. Está certificada como formadora de educadores de infância, no domínio da Didáctica Geral, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, desde 2006. Iniciou o seu percurso numa instituição privada, entrando para o quadro da rede pública, em 1998, sendo que está nesta instituição desde o ano letivo passado.

⁸ A assistente operacional está nesta Instituição há dois anos, sendo que é a primeira vez que desempenha funções de auxiliar educativa, pois a sua profissão é educadora de infância e já exerceu na área anteriormente. A assistente concluiu a sua licenciatura há onze anos.

equipa da sala, uma vez que acontece ser necessário deixar recados aos pais das crianças que frequentam esta componente, beneficiando, assim, o desenvolvimento das crianças.

1.1.4. Famílias das crianças

Segundo o Projeto Curricular de Grupo – PCG (2013), as famílias das crianças da valência de creche são maioritariamente nucleares e apenas duas são monoparentais. Quanto às idades dos pais e das mães das crianças intervalam-se entre os 25 e os 54 anos. Todos os pais e mães completaram pelo menos o 2º ciclo do ensino básico, sendo que alguns pais apresentam o mestrado como o último grau académico a ser atingido.

No contexto de JI, é de salientar que a maioria das famílias é monoparental, na qual a mãe assume a principal responsabilidade na educação, sendo que as restantes famílias são nucleares. Em ambos os casos, as famílias têm dois filhos ou mais.

Tal como está referido no Plano de Trabalho de Turma Projeto (PTT), as habilitações literárias dos progenitores das crianças são abaixo da atual escolaridade obrigatória, porém dois pais finalizaram os seus estudos no ensino superior.

A maioria das famílias está numa situação menos favorável, pois os membros das mesmas encontram-se desempregados – o reduzido número de crianças inscritos na CAF, poderá ser espelho disto mesmo (PTT, 2013).

Outro fator que importa referir na caracterização das famílias prende-se com a particularidade de haver pais de diversas culturas e línguas, o que pode dar origem a diferentes dinâmicas relacionais, como aspetos de linguagem, relativos a festividades ou a expectativas face à escola.

1.1.5. Grupos de crianças

O grupo de crianças com o qual tive o privilégio de trabalhar em Creche é composto por 15 crianças nascidas no ano de 2012, sendo que a mais nova completou em dezembro de 2013 os 12 meses e a mais velha completou os 24 meses no mês de janeiro deste ano. O grupo é heterogéneo quanto ao género, uma vez que nove crianças são do sexo feminino e seis do sexo masculino. A maioria destas crianças já frequentava a sala de berçário da mesma instituição no ano anterior, sendo que apenas cinco crianças ingressaram pela primeira vez na creche.

Segundo o PCG (2013), o nível de desenvolvimento das crianças adequa-se à idade, embora estas sejam diferentes entre si. Porém, de acordo com Palacios e Alava (1993)

“para saber se o processo de desenvolvimento da criança é o adequado importa apreciar correctamente o seu comportamento nos diferentes campos em que se manifesta.” (Palacios & Alava, 1993, p. 17). Os autores apresentam vários esquemas sobre o que defendem ser os marcos a alcançar pelas crianças dos 0 aos 6 anos, porém para este caso apresento apenas o que estipulam ser alcançado pelas crianças da faixa etária com a qual trabalhei:

Quadro I – Desenvolvimento esperado de crianças entre 12 e 24 meses.

Idades Evolução	12 meses	18 meses	24 meses
Comportamento Motor	Anda com ajuda, movimenta-se, pode apanhar um botão com precisão.	Anda sem cair, senta-se sozinha, faz torres com três cubos.	Corre, pode construir uma torre de seis cubos
Comportamento de Adaptação	Pode deixar cair um objeto dentro de uma chávena.	Imita um traço com o lápis, sem respeitar o sentido.	Pode imitar um círculo.
Linguagem	Diz duas ou mais palavras.	Tem uma gíria contínua, pode nomear figuras desenhadas.	Diz frases, pode compreender ordens simples.
Comportamento Social-Pessoal	Ajuda a vestir-se, apanha os brinquedos, come com as mãos.	Segura a colher, mas vira-a, pode começar a ir ao bacio/sanita, adquirindo certo hábito de controlo.	Pede para satisfazer as suas necessidades (urinar e defecar), começa a comer sozinha, utilizando talheres (normalmente colher).

Fonte: Adaptado de Palacios e Alava (1993, pp. 19-23).

Tendo por base este quadro, importa destacar que as conclusões expressas no PGC vão ao encontro das principais características identificadas por Palacios e Alava, uma vez que a maioria das crianças já adquiriu a marcha e apenas uma se encontra em processo de aquisição. Todavia, a criança mais nova do grupo ainda não iniciou o processo de aquisição da marcha.

Tal como é esperado neste intervalo de idades, as crianças com mais de 18 meses já comem os sólidos sozinhas, contudo todas as crianças comem a sopa com auxílio dos adultos.

A verificação das características de desenvolvimento das crianças pode ser enriquecida com a observação da sua relação com o ambiente educativo. Laevers (1993, citado por Bertram & Pascal, 2009) identifica o envolvimento e o bem-estar como elementos centrais para a compreensão desta relação. Define o “envolvimento é uma qualidade da actividade humana (...) determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança”.

Em termos gerais, o grupo demonstra um maior envolvimento por atividades ligadas às artes, uma vez que a maioria das crianças estão mais compenetradas em momentos de pintura, desenho⁹, bem como em momentos musicais, tanto nos dias em que têm atividades de Música ou Dança, como quando algum dos adultos da sala canta ou quando escutam música gravada. Outro dos seus interesses prende-se com a exploração de livros, quer livremente, quer ao solicitarem a um adulto que explore consigo as imagens e o texto.

A relação entre as crianças está em constante construção e evolução, apropriando-se das regras e das normas de socialização. Os adultos da sala fornecem às crianças os cuidados básicos, são afetuosos e cuidadosos, estando sempre atentos às suas necessidades, à sua segurança e ao seu desenvolvimento. Não obstante, é crucial que os adultos ofereçam às crianças meios para serem cada vez mais independentes, proporcionando-lhes atividades que “apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos.” (Portugal, 2012)

Segundo o PTT, o grupo com o qual trabalhei no decorrer da PPS em JI é heterogéneo, no que toca ao género, à idade e à língua materna, sendo composto por vinte crianças, das quais quinze são meninas e cinco são meninos. As idades das crianças variam entre os três e os seis anos, pois algumas já fizeram os seis anos no presente ano letivo (cf. Anexo 3). Apesar da informação disponibilizada através do quadro (anexo 3), uma das crianças foi apenas duas vezes à escola no decorrer deste ano letivo, e outras duas deixaram o grupo no decorrer do estágio, por diferentes razões¹⁰.

O grupo ficou reduzido a dezassete crianças e como uma das crianças que saiu do JI tinha quatro anos, o grupo apresentou uma “divisão” entre as crianças mais novas (três

⁹ “Na atividade de pintura com lápis de cera de abelha de hoje, dinamizada por mim, organizei as crianças em pequenos grupos, para que pudesse fazer um maior e melhor acompanhamento do seu trabalho. Enquanto estava com algumas das crianças, as restantes aproximam-se da mesa e “choramingam” e empurravam as cadeiras para se sentarem, mostrando que também queriam realizar a atividade.” (Nota de campo do dia 8 de janeiro de 2014).

¹⁰ A saída destes dois elementos trouxe impactos diferentes para o grupo, uma vez que no primeiro caso o grupo/mesmo soube antecipadamente que a T.B. iria para o país de origem dos pais, ou seja, houve uma preparação por parte dos adultos da sala (na qual eu estava incluída) para que as crianças compreendessem que a T.B. não voltaria à escola. Já o segundo caso, aconteceu de uma forma repentina e não pudemos preparar o grupo, pois também a equipa educativa foi surpreendida com a notícia de que a B.P. iria ser institucionalizada (Consultar reflexão semanal da semana de 31 de março a 4 de abril de 2014, na secção 3 do Portfólio de JI) Tanto num caso como noutro as crianças do grupo sentiram a falta destes dois elementos e perguntavam pelos mesmos, sendo que também foi sentida a sua falta quer nas atividades, quer no desenvolvimento do projeto.

anos) e as mais velhas (cinco e seis anos), uma vez que no tempo de brincadeira livre era frequente as crianças organizarem-se por idades nas suas brincadeiras.

O grupo, de uma forma geral, envolve-se na realização dos trabalhos e atividades propostas pelos adultos, bem como nas brincadeiras e desenhos livres. Não obstante, por vezes perde facilmente o interesse por finalizar alguma tarefa. Através de observação direta e tendo em conta a Escala de Laevers, considero que o grupo se encontra no nível 3 – *Atividade quase contínua, uma vez que as crianças se encontram ocupadas* “numa actividade mas a num nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real” (Bertram & Pascal, 2009, p. 131), sendo também frequente distraírem-se facilmente.

As crianças estabelecem entre si uma boa relação, porém é frequente ocorrerem conflitos no decorrer das brincadeiras que depressa são resolvidos, mas normalmente é necessária a intervenção de um adulto.¹¹

1.1.6. Análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e os tempos (rotinas diárias)

"Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes"
(Post & Hohmann, 2003, p. 195)

Numa sala de Creche destinada a crianças de um e dois anos, um dos principais focos prende-se com o desenvolvimento da autonomia, uma vez que, tal como já foi referido, as crianças, por exemplo, começam a comer sozinhas ou acabaram de adquirir a marcha e algumas ainda estão em processo de aquisição. Deste modo é importante que as atividades propostas bem como a organização da sala sejam potenciadoras do desenvolvimento global e especificamente do desenvolvimento da autonomia, bem como que transmitam segurança a cada uma das crianças.

Por este motivo, a sala (cf. Anexo 4) está pensada para que as crianças se possam mover livremente, com espaço suficiente para a progressão da aquisição da marcha.

¹¹ “Durante o tempo de brincadeira livre, o D.C. e o M.F. estavam a brincar na garagem. Entretanto, as duas crianças queriam brincar com o mesmo carro e começaram a falar um pouco mais alto. Perguntei o que se passava, e o M.F. respondeu «O D. não me dá aquele carro!». Aproximei-me, perguntei quem tinha o carro primeiro. Disseram ser o D. e, então, pedi ao D. para que quando acabasse emprestasse ao M. e pedi ao M. para esperar um pouco, perguntando se podia ser assim. As duas crianças concordaram e voltaram a brincar” (Nota de campo do dia 13 de março de 2014).

Tendo em conta que a sala deve proporcionar a segurança do grupo, os móveis, os materiais e as paredes são compostos por materiais macios, para que as crianças não se magoem severamente.

Os jogos e brinquedos são diversificados e possibilitam um leque de oportunidades para que as crianças se apropriem deles e lhes atribuam o significado que pretendem, estando a maior parte dos materiais ao seu alcance¹², permitindo-lhes, assim, escolher com que materiais querem brincar. Já os materiais de desenho estão fora do alcance das crianças uma vez que apenas são usados com a supervisão de algum adulto, até porque as crianças habitualmente não fazem desenhos por iniciativa própria mas apenas por solicitação do adulto.

A Rotina Diária está planeada de modo a proporcionar o maior conforto e bem-estar a cada uma das crianças. Cada momento tem como objetivo permitir que a criança se desenvolva nas diversas áreas de desenvolvimento (Desenvolvimento Pessoal e Social, Motor e Cognitivo) e que adquira cada vez mais autonomia (cf. Anexo 5).

A vivência diária do grupo de JI também está de acordo com sua faixa etária, onde prevalece um ambiente de tranquilidade, autonomia, exploração, experiências, incutindo os valores cívicos, a responsabilização individual e a cooperação, bem como a atribuição de um papel ativo às crianças.

Para a educadora cooperante o principal objetivo é

seguir com o grupo um fio condutor que tem início no conhecimento do corpo físico (esquema corporal, cinco sentidos), emoções principais e sentimentos para promover o auto conhecimento e valorização pessoal como ponto de partida para experiências de aprendizagem orientadas para as expressões e a descoberta de respostas para as interrogações das crianças. (PTT, 2013, p. 15).

A educadora também valoriza a planificação de alguns temas transversais que tenham potencial para proporcionarem respostas às necessidades e interesses das crianças deste grupo, proporcionando aprendizagens significativas e diversificadas.

A sala de atividades do grupo de JI (cf. Anexo 6) está dividida em áreas, sendo que cada uma tem um limite de crianças que pode estar a usufruir do espaço, estipulado pela educadora e pelo grupo¹³ (cf. Anexo 7):

Apesar de todas as áreas estarem muito bem equipadas com materiais diversos, as

¹² No tempo de brincadeira livre, a equipa educativa delimita a sala a fim de que os materiais que necessitam de intervenção dos adultos não estejam ao alcance das crianças, pois estes materiais apenas são utilizados com alguma intenção pedagógica e que carecem de supervisão de um adulto.

¹³ Os limites de cada área foram estipulados tendo em conta o espaço e os objetos disponíveis, sendo visível em cada área o contributo dos desenhos das crianças para os cartaz. Também em cada área existem colares para os seus utilizadores, de forma a favorecer a autonomia e a responsabilização. Informação recolhida através de conversas informais e da análise do documento PTT (2013)

crianças demonstram ter um maior interesse pelas Áreas da Casa¹⁴ e da Garagem. Esta situação leva a que a equipa educativa tenha de ajudar as crianças a experimentarem outras áreas, pois todas as crianças têm o direito de usufruir dos vários espaços da sala de atividades. Deste modo, uma das minhas intenções¹⁵ foi estimular as crianças a explorar alguns dos materiais que não são tão requisitados.

A disposição das mesas e cadeiras vai sendo alterada consoante as atividades e trabalhos desenvolvidos pelo grupo, pois, segundo o PTT (2013), a disposição da sala não é estanque, uma vez que ao longo do ano é alterada “de acordo com a evolução do grupo, as atividades planificadas e a aquisição de equipamentos que enriqueçam a oferta de atividades, para que proporcione situações desafiadoras” (p. 10).¹⁶

Também é importante referir que os materiais estão ao alcance das crianças, permitindo assim que os utilizem e os arrumem nos respetivos lugares, sendo um indicador da promoção de autonomia.

A rotina (cf. Anexo 8) está organizada de acordo com o grupo, uma vez que a educadora cooperante teve a preocupação de planear diferentes momentos com uma periodicidade regular e previsível para as crianças.

As rotinas e os ritmos diários e semanais constituem referências securizantes para as crianças e ajudam-nas a estruturar não só noções temporais como também a regular o seu comportamento em diferentes contextos. Por sua vez o tempo utilizado para as diferentes atividades propostas é adaptado ao interesse, ritmo e concentração das crianças. (PTT, 2013, p. 11)

Apesar de ser respeitada a Rotina Diária e Semanal, esta pode ser alterada consoante seja necessário finalizar algum trabalho ou em função de alguma atividade pontual ou visita de estudo. Outra preocupação constante é a de respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, principalmente das crianças mais novas e com NEE, promovendo, frequentemente, situações de aprendizagem cooperativa.

¹⁴ “Hoje durante o tempo de brincadeira livre, a N.S. perguntou-me se podia ir para a «Casinha» apesar de já estarem as quatro crianças permitidas, dizendo também que nunca ia. Após conversar com a educadora cooperante, decidimos que poderia ir para esta área.” (Nota de campo do dia 24 de abril de 2014)

¹⁵ Abordarei este assunto no Capítulo II.

¹⁶ No decorrer do estágio alteramos a disposição da sala três vezes.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Tendo por base a caracterização reflexiva dos dois meios socioeducativos, inscrita no Capítulo I do presente relatório, foi possível definir as intenções para a minha ação pedagógica junto dos dois grupos. Estas intenções espelham também os valores morais e cívicos, bem como os pressupostos teóricos que regem a minha conduta enquanto futura educadora de infância. Deste modo, neste capítulo será feita a análise reflexiva e crítica de toda a intervenção no decorrer da PPS.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Segundo Siraj-Blatchford (2004),

As intenções devem reflectir os objectivos individuais e a orientação do contexto, e englobar todos os elementos de trabalho desse contexto, incluindo as aprendizagens das crianças, as características distintivas da escola, o envolvimento dos pais e o elo com a comunidade” (p. 27).

Por este motivo, é crucial conhecer o contexto nas várias vertentes, possibilitando adaptar o que enquanto educadora defendo, tendo em conta as características individuais de cada criança, grupo, instituição e família, sem esquecer o meio social e físico envolvente.

Porém, considero ser fundamental enumerar, primeiramente, os princípios que considero mais indicados para regular a minha ação educativa em qualquer contexto e que na minha ótica fazem sentido serem aplicadas em qualquer meio socioeducativo, adaptando-as, claramente, a cada realidade. Assim sendo, apresento um conjunto de princípios que defini para ambos os contextos e se constituem como referências para mim enquanto futura educadora de infância.

O primeiro princípio ético e pedagógico que saliento é o **respeito pela criança e a valorização da sua singularidade**, pois as crianças são seres únicos, com um historial de vivências distinto ou proveniente de diferentes culturas e ao se sentirem compreendidas, respeitadas e aceites estarão mais predispostas a aceitarem também as diferenças dos outros, contribuindo para o bem-estar coletivo, a amizade, o companheirismo, a cooperação entre as mesmas e a noção de pertença a um grupo. Também importa que a criança tenha uma voz e um papel ativo, desenvolvendo o pensamento crítico, o poder argumentativo, a construção de opinião própria, da curiosidade e do ímpeto exploratório. Deste modo, a escola ganha cada vez mais um lugar de inclusão, **promovendo também o respeito pela diferença** que é facilitador de

um bom ambiente educativo.

Outro dos princípios prende-se com a **promoção da autonomia**, pois “quando é dada às crianças a responsabilidade de fazerem escolhas por elas próprias e quando lhes é atribuída responsabilidade pelas suas pessoas, elas demonstram independência ao selecionarem uma atividade ou recursos e ao vestirem-se e cuidarem da sua higiene pessoal.” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 158) Também o **desenvolvimento da autoestima** será uma constante na minha prática, uma vez que Coopersmith (1967 citado em Pestana, 1990), revela que as crianças que têm uma autoestima mais elevada resolvem com maior facilidade questões pessoais, sociais e académicas, enquanto que as crianças que apresentam uma autoestima mais baixa têm mais dificuldades.

Tenciono **proporcionar às crianças um ambiente educativo de qualidade e de segurança**, o qual tem de ser calmo e acolhedor e que espelhe as suas necessidades e interesses, estando também adequado às faixas etárias. Bem como **desenvolver trabalho em parceria com as famílias**, tendo como meta a presença diária das famílias na instituição, a participação ativa nas reuniões e também nos projetos e atividades das crianças.¹⁷

Algo que também considero essencial para proporcionar às crianças um melhor ambiente educativo é o **trabalho em parceria**, uma vez que considero que a **equipa educativa da sala** deve trocar ideias sobre as atividades e sobre o grupo em si, pois a assistente operacional também está diariamente com o grupo e pode partilhar os seus conhecimentos e as suas propostas de atividades, enriquecendo a vivência diária do grupo. A troca de ideias e a proximidade com os **restantes educadores do centro** trará benefícios para a minha prática, visto que podemos interligar projetos ou realizar atividades em conjunto, sendo também importante que as crianças estejam em contacto com os outros adultos do colégio ou da escola.

Algo que não posso deixar de mencionar é que é essencial **desenvolver estratégias de observação**, pois a observação constitui a forma mais eficaz de conhecer cada criança, identificando os seus interesses, as suas dificuldades. Assim como permite mais facilmente avaliar as crianças, de forma não quantitativa, mas qualitativa, realizando um balanço sobre o que a criança já adquiriu e aprendeu.

No decorrer da PPS, tive em conta as particularidades de cada criança e de cada um

¹⁷ Ao longo da PPS, fui-me apercebendo que nem sempre é fácil desenvolver um trabalho de parceria com as famílias, porém, no decorrer do meu percurso na ESELx este sempre foi uma intenção que achei pertinente, deste modo, considero ter sido desde o início uma preocupação minha.

dos grupos, a fim de definir as minhas intenções para ação pedagógica na PPS, proporcionando às crianças momentos lúdicos e de aprendizagem significativa. Tanto num contexto como noutro, as reflexões diárias foram essenciais para adequar a minha prática e mudar a minha forma de estar e de intervir para benefício dos grupos e para que evoluísse enquanto futura educadora. As vozes das crianças também foram fulcrais para que moldasse a minha prática, visto que era através das suas opiniões ou do *feedback* que me davam de algum modo, que alterava as minhas planificações.

Ao planificar e ao desenvolver as diversas atividades quer em contexto de Creche, quer em jardim-de-infância, tive por base intenções pedagógicas, pois nas atitudes que tive, nos trabalhos que desenvolvemos e nos temas que abordámos, estiveram implícitos objetivos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo.

2.1.1. Intenções em contexto de Creche

«As relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de “tomar conta”»
(Portugal, 2012).

Uma vez que a minha experiência em Creche era reduzida, tive algumas dificuldades em estabelecer quais seriam as minhas intenções para a intervenção neste contexto, porém foram construídas tendo também em conta a semana de observação e o PCG, bem como os objetivos para cada uma das áreas de desenvolvimento que a educadora cooperante estabeleceu para o ano letivo.

Inicialmente, tive em especial atenção **desenvolver uma relação de confiança com as crianças**, uma vez que por vezes estranham a chegada de um outro adulto à sala. Por este motivo, tentei que a minha presença não suscitasse estranheza, mas sim que as crianças vissem em mim, mais um adulto em quem podem confiar e que está atento às suas necessidades.

Deste modo a segunda intenção que estabeleci é **assegurar a prestação de cuidados a fim de satisfazer as necessidades básicas das crianças**, até porque segundo Portugal (2000)

Na creche o principal não são as actividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de actividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em

contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.

Deste modo, esforcei-me para interiorizar e auxiliar nos diferentes momentos da rotina diária, dando principal foco aos tempos de prestação de cuidados, como a higienização e a alimentação.

Também tive em especial atenção **auxiliar as crianças no seu desenvolvimento**, ajudando no processo de **aquisição da marcha**, pois apesar de Papalia, Olds e Feldman (2001) defenderem que andar é uma competência motora que não necessita de ser ensinada à criança, mas sim de que esta tenha espaço livre e liberdade para testar o que é capaz de fazer, considero que a criança também necessita de estímulo neste sentido. Tal como referi anteriormente na caracterização do grupo de crianças (Capítulo I), o elemento mais novo do grupo ainda não tinha iniciado o processo de aquisição da marcha. Deste modo, ao longo da intervenção em Creche, fui estabelecendo com esta criança uma relação cada vez mais próxima a fim de a auxiliar no início deste processo, vendo em mim um pilar e um apoio.

Nos momentos de brincadeira livre e sempre que tinha oportunidade para tal, tentava ajudar a criança que estava a começar a dar os seus primeiros passos sozinha. Também com esta criança fui estabelecendo uma relação cada vez mais estreita, incentivando-a a deixar de usar os móveis como apoio, atingindo mais facilmente a condição de *toddler*¹⁸.

Outra das minhas preocupações foi a de **estabelecer diálogos com as crianças**, uma vez que as crianças estão a preparar-se para a fala, através das “inflecções” e da “exercitação” de palavras e frases. Segundo Brazelton (2010), os adultos nestes momentos, sentem-se forçados a corrigir as crianças e a modelar os seus discursos, preparando-as para que introduzam cada vez mais palavras no seu dia-a-dia. (p. 192)

Através de algumas atividades quis **proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina**, começando por trabalhar a preensão em momentos de pintura e desenho (Figura 1). Apesar de ser um grupo bastante jovem, achei importante **estimular a criatividade das crianças** nestas atividades¹⁹ e também em situações de faz de conta, como por exemplo, simulando conversas ao telefone com algumas crianças, brincar com os bebés existentes na sala (Figura 2) ou através da atribuição de significados a outros

¹⁸ Segundo Papalia e Olds (2000), a palavra inglesa *toddler* vem do verbo *to toddle*, que significa “caminhar com passos incertos, como fazem as crianças muito jovens”, deste modo *toddler* é a criança que está nesta fase de desenvolvimento, ou seja, que já pode caminhar. (p.119)

¹⁹ “Na atividade de pintura também fui solicitando às crianças que mudassem de cor e que preenchessem mais a folha.” (Nota de campo de 8 de janeiro de 2014).

objetos (Figura 3).

Outra intenção que tinha para o mês de estágio em Creche era continuar a **desenvolver o interesse do grupo pelos livros e pelas histórias**, explorando com as crianças vários livros e contando-lhes algumas histórias, bem como **ensinar canções**, onde eles podiam reproduzir alguns sons.



Figura 1: Desenho feito com lápis de cera de abelha.



Figura 2: Criança a brincar com o carrinho de bebés – jogo simbólico.



Figura 3: Criança a falar ao telefone.

Achei também pertinente **intensificar a exploração sensorial que estes bebés fazem do seu ambiente, através dos cinco sentidos**. Introduzi na sala a “Caixa dos Sentidos”, que foi explorada durante a Semana dos Sentidos, e em cada dia da semana, trazia na caixa materiais alusivos a cada uma das diferentes sensações: táteis, olfativas, auditivas, visuais e gustativa (Ver Figuras 4, 5, 6, 7 e 8).²⁰ Durante esta semana, fui adaptando a atividade consoante o *feedback* que as crianças me davam, uma vez que tentava ser mais dinâmica e proporcionar um maior envolvimento na exploração dos diferentes materiais. O facto de ter optado por utilizar a mesma caixa alterando apenas os materiais, proporcionou que as crianças previssem o que se iria passar, dando-lhes a tranquilidade e segurança na exploração daquele material. Ao fazer a introdução da atividade de uma forma cada vez mais divertida, foi possível atingir sucesso nesta proposta pedagógica, uma vez que as crianças demonstravam querer ver que surpresas estavam na “Caixa dos Sentidos”.

²⁰ Consultar a secção 2 do portfólio de Creche, as planificações diárias e semanal – semana de 20 a 24 de janeiro de 2014.



Figura 4: “Caixa dos Sentidos”
– Dia do tato.



Figura 5: “Caixa dos Sentidos”
– Dia da audição.



Figura 6: “Caixa dos Sentidos”
– Dia do olfato.



Figura 7: “Caixa dos Sentidos”
– Dia da visão.



Figura 8: “Caixa dos Sentidos”
– Dia do paladar.

Enquanto estagiária foi minha intenção **auxiliar a equipa educativa da sala**, quer nos diversos momentos da Rotina Diária, tal como mencionei anteriormente, quer na planificação de atividades e proposta de adaptação do espaço. No decorrer da PPS em Creche foi-me possível cumprir esta intenção, uma vez que estive sempre disponível para auxiliar respondendo ao que me solicitavam, porém não o fiz de uma forma intrusiva, nem apresentei qualquer sugestão por iniciativa própria.

No que toca à **promoção da participação das famílias**, esta intenção não foi cumprida na totalidade, uma vez que apenas consegui estabelecer um contacto diário com a maioria dos pais, não tendo proposto uma atividade em que houvesse a participação ativa dos pais.

2.1.2. Intenções em contexto de JI

As intenções para a PPS neste contexto, foram sendo criadas ao longo da PPS, com base na caracterização reflexiva que fiz, mas principalmente através da observação diária que fui fazendo, e da autoavaliação que fiz diariamente, do *feedback* dado pelas crianças

e pela equipa educativa, pois em conjunto foi possível obter bases para melhorar significativamente.

Considero que a minha primeira intenção foi **estabelecer uma relação próxima com as famílias**, de modo a aprofundar a articulação entre as famílias e a equipa educativa do JI na construção de processos educativos mais convergentes e mais conhecedores das intencionalidades e prioridades de cada um. Uma vez que foi algo que não consegui executar no decorrer da PPS em Creche, comecei por querer conhecer as famílias das crianças, e para o efeito foi fulcral ser apresentada à maioria dos pais no primeiro dia. Para além disso, através da semana de observação, pude observar que na maior parte dos dias, as famílias apenas vão levar e buscar as crianças, o que me fez pensar que haveria uma relação pouco próxima com a escola. Em conversa com a educadora cooperante pude expor esta minha inquietação. A educadora explicou-me que, tal como referi na caracterização dos documentos reguladores, os familiares só podem entrar na escola quando são convocados para tal ou se tiverem algum assunto a tratar, porém a educadora demonstrou que também gostava de trabalhar no sentido de estreitar esta relação, beneficiando assim as vivências das crianças no contexto escolar.

Por este motivo, a escolha do tema de aprofundamento teria de estar ligado a esta minha preocupação e, deste modo, foi importante definir alguns objetivos para atingir esta meta:

- Proporcionar o contacto entre o JI e a família em datas festivas;
- Desenvolver um clima próximo e de confiança com as famílias, através de conversas formais e informais com as mesmas;
- Promover momentos em que os pais possam mostrar algo que saibam fazer ou desenvolver algum tipo de atividades com as crianças;
- Informar e envolver as famílias no projeto de PCI;
- Informar as famílias sobre as atividades que realizo com os educandos;
- Preparar e participar na “reunião de encarregados de educação”, dando o meu contributo para a mesma.²¹

Também neste contexto, foi minha intenção **proporcionar um ambiente seguro e acolhedor**, uma vez que considero que é algo fulcral **para que as crianças possam brincar, realizar tarefas e atividades, conseguindo assim apreender de forma**

²¹ Este tema será aprofundado no Capítulo III do presente relatório.

enriquecedora e significativa.

Durante o período de estágio em JI, senti-me parte **integrante da equipa educativa**, visto que houve uma grande entreaajuda entre os três adultos presentes na sala, quer no decorrer das atividades, na prestação de cuidados com as crianças, quer na gestão dos tempos e dos espaços. Deste modo, pude **adaptar o espaço e a rotina às necessidades pontuais do grupo**, pois, por exemplo, a disposição das mesas da sala foram alteradas em função das atividades e do projeto que estávamos a desenvolver. Assim como a adaptação dos momentos da rotina, permitindo uma maior flexibilidade para que as crianças beneficiassem das atividades e do projeto.

Tal como já referi anteriormente, uma das intenções que acho fulcrais ter em qualquer contexto é a **promoção da autonomia**. Durante o estágio, tive em especial atenção ajudar as crianças a perceberem que são capazes de fazer, são capazes de ultrapassar obstáculos e de conseguir o que querem sem que seja sempre necessária a intervenção de um adulto, deixando-as “tentar fazer”.

A minha prática teve como principal foco **escutar as crianças**, na medida em que

Escutar significa que se dá valor ao outro, significa que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito. (Rinaldi, 2006). A escuta atenta do que a criança diz torna possível construir conhecimentos sobre os seus saberes e as suas ideias, os seus pensamentos e os seus sentimentos, os seus interesses e motivações. (Parente, 2010, p. 36)

Tendo em conta a importância deste fator, ao longo do meu percurso neste centro de estágio, fui sabendo o que as crianças mais gostavam, o que queriam ou não fazer, deixando-as escolher sempre que possível, tentando também ajudar para que houvesse consensos e harmonia dentro do grupo.

Considero também que é essencial para o bom funcionamento **fazer um acompanhamento individual** sempre que se justifique, pois, mais uma vez, importa referir que cada criança é um ser único e devemos respeitá-la como tal, a fim de que assimile alguns conhecimentos e faça aprendizagens significativas ao seu ritmo.

Outra das intenções que estipulei para este contexto, surgiu tendo em conta que o meio envolvente à instituição era bastante rico e seria uma mais-valia ser explorado em contexto escolar. Ao termos realizado uma visita pelo bairro onde está situada a escola, as crianças demonstraram que de facto gostavam destas saídas em grupo, até porque demonstraram querer conhecer a estação ferroviária próxima da escola. Deste modo, tornava-se fulcral **proporcionar mais saídas ao exterior**, promovendo a envolvência, o

interesse e bem-estar do grupo.

Saliento ainda a intenção **proporcionar atividades nas diferentes áreas de conteúdo**, assumindo os vários momentos da Rotina Diária.

Tendo em conta esta intenção desenvolvi com as crianças atividades da área de conhecimento do mundo e da área de expressão e comunicação, tendo em conta os seus vários domínios (Ver figuras 9, 10 e 11). Estas atividades foram planificadas de acordo com as OCEPE, de forma a ser lúdicas e diversificadas, enriquecendo e complementando as vivências das crianças.



Figura 9: Atividade do domínio da matemática.

Figura 10: Atividade do domínio da abordagem à escrita.

Figura 11: Atividade do domínio de expressão motora.

A última intenção que estipulei e que surgiu no decorrer da prática, prende-se com a necessidade de **mediar a relação das crianças com os materiais, incentivando o uso de uma maior diversidade de materiais**, uma vez que através dos dados recolhidos por observação direta me apercebi que havia na sala jogos que as crianças não procuravam e que por vezes nem sabiam que existia. Um exemplo dessa minha preocupação e que ocorreu no final da PPS foi começado a explorar um desses jogos no tempo de brincadeira livre, pois depressa muitas crianças quiseram experimentá-lo comigo. De facto as crianças gostaram do jogo, uma vez que na segunda-feira a seguir voltámos a brincar com o mesmo jogo:

No tempo de brincadeira livre, várias crianças quiseram fazer um jogo comigo, pois já as tinha ajudado com o mesmo jogo na sexta-feira. É gratificante ver que algumas crianças já entendiam o que era pretendido no jogo, sem recorrer integralmente à minha ajuda, pois sinto que as consegui ajudar e que expliquei bem. Também é importante referir que não foram só as crianças mais velhas que quiseram experienciar este jogo, mas várias mais novas vieram ter comigo para o mesmo. (Nota de campo do dia 12 de maio de 2014)

CAPÍTULO III – ARTICULAÇÃO ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E AS FAMÍLIAS: RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS PROPOSTAS DA EDUCADORA

Neste capítulo, que dá título ao presente relatório, apresento a problemática mais significativa no decorrer da PPS. Numa primeira fase, irei explicitar como surgiu a problemática, salientando os principais motivos que me levaram a escolher este tema de aprofundamento. Posteriormente, será apresentada a metodologia de investigação utilizada, expondo também o enquadramento conceptual do tema, destacando a importância da participação das famílias nas atividades, bem como a entrevista realizada à educadora cooperante. Por fim, será realizada a reflexão sobre a pertinência das estratégias utilizadas, nomeadamente sobre as propostas de atividades feitas às famílias no decorrer da PPS.

3.1. Contexto de emergência da problemática

Na Creche, mais do que em qualquer outro contexto educativo, a proximidade entre a instituição, a equipa educativa e a família é fundamental, uma vez que, em primeiro lugar, as crianças são muito jovens e ao estabelecer uma relação estreita entre estes dois agentes de socialização a criança terá um acompanhamento mais atento e adequado. Para que isto aconteça é essencial que haja uma partilha e uma constante comunicação entre a família e a instituição, sobre o estado emocional e físico da criança, os vários cuidados a ter, a existência de alguma situação pontual ou estranha sobre o bebé.

A descontinuidade entre as experiências e os cuidados na família e na creche podem prejudicar o bem-estar dos bebés, pelo que o educador deve colaborar com a família nesta partilha de responsabilidades em todo o processo educativo. Segundo Gabriela Portugal (1998) “aquilo que parece predizer o desenvolvimento social da criança é a combinação das situações familiares e da creche” (p. 181). É necessário escutar, comunicar e retirar as barreiras que possam impedir a família de interagir e usufruir desse espaço.

Porém, tal como referi anteriormente, no final da prática em Creche, refleti sobre o facto de, enquanto estagiária, não ter conseguido estreitar esta relação com a família,

uma vez que me limitei a estabelecer conversas informais com as famílias e não planeei um momento, com um caráter mais formal, cujo objetivo fosse estabelecer contacto com as mesmas. É também de salientar que, enquanto futura profissional, esta é uma intenção que pretendo ser constante no meu percurso²².

Contudo, apesar de saber da importância que a articulação entre a instituição de educação de infância e as famílias tem para o desenvolvimento da criança, ao longo da PPS senti que precisava de conhecer estratégias que permitissem comunicar de forma mais informal e espontânea com os pais e integrando-os, também, em atividades e momentos lúdicos dentro e fora da sala de atividades.

Quando comecei a perspetivar a intervenção em contexto de JI, foi minha intenção envolver as famílias em atividades e, enquanto membro da equipa educativa, estreitar o relacionamento que viria a ter com elas. Mas, este meu interesse pessoal foi secundarizado perante a necessidade de ter uma prática enraizada nas características do contexto de intervenção, como tal, comecei por conhecer o grupo, as suas famílias e a equipa educativa, a fim de reavaliar a pertinência de desenvolver um trabalho neste sentido.

Assim, ao realizar a semana de observação em JI e, tal como está presente na caracterização das famílias²³, pude observar que é frequente as famílias irem levar e buscar as crianças ao JI, porém aguardam no portão (cf. Anexo 2) e não se dirigem à sala, o que me fez pensar que haveria uma relação pouco próxima entre as famílias e o JI. Esta situação intrigou-me e em conversa com a educadora cooperante pude expor esta inquietação, a qual me explicou que os familiares só podem entrar na escola quando são convocados para tal ou se tiverem algum assunto a tratar. Apesar de esta ser uma regra do Agrupamento, a educadora demonstrou algum desacordo e revelou o seu interesse em trabalhar mais em articulação com as famílias, porque isto tem caracterizado o seu perfil profissional e por considerar que assim se beneficiam as vivências das crianças no contexto escolar.

Também através da observação direta, consegui aperceber-me que estava perante um contexto familiar que apresentava níveis de literacia muito baixos²⁴, bem como situações de desemprego. Para alguns autores, por vezes estas situações de desemprego originam o afastamento por parte das famílias do JI, por estarem mais preocupados com

²² Como já referi no subcapítulo 2.1. do presente relatório.

²³ Ver Subcapítulo 1.5. do presente relatório.

²⁴ Ver subcapítulo 1.5. do presente relatório.

questões de sobrevivência ou por não se sentirem capazes de acompanhar as aprendizagens dos filhos. (Barros, Pereira & Goes, 2007)

Porém, estas conclusões não podem ser generalizadas, cabendo-me a mim, enquanto estagiária, saber relacionar o que a literatura defende com as observações que realizo, recorrendo a estratégias de articulação em parceria com a equipa educativa da sala para colmatar eventuais lacunas.

Tal como também referi, no grupo de JI há a particularidade de haver pais e crianças de diversas culturas e línguas. Neste sentido, a minha opção foi delinear estratégias facilitadoras da comunicação entre a instituição e as famílias, referentes às dinâmicas relacionais, aspetos de linguagem, bem como em relação às festividades das diferentes culturas.

Este panorama revelou ser pertinente para escolher este tema como a problemática, a fim de estabelecer uma relação próxima e de articulação com as famílias, aprofundando os meus conhecimentos e manipulando estratégias que me ajudem a estreitar esta relação.

3.2. Enquadramento Conceptual do Tema

Ao falarmos sobre a importância da articulação entre a instituição e a família, é crucial abordar o conceito de **Família**. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2008), *Família* significa “o pai, a mãe e os filhos; conjunto de parentes por consanguinidade ou por afinidade; pessoas do mesmo sangue; descendência, linhagem, estirpe” (p. 739), porém este conceito não é estanque, uma vez que não podemos falar de “família” como se houvesse um modelo universal ou apenas uma definição. Por este motivo, o conceito em questão tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos. De facto,

O conceito de família não é um conceito unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar substâncias diferentes transculturais entre os membros da família que se sentem parte dela, assim como nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo. (Gimero, 2001, p. 39)

Giddens (2007) formula alguns conceitos elementares sobre esta temática. Em primeiro lugar, defende que “Uma Família é um grupo de pessoas unidas directamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças.” (p. 175). Importa referir que estes laços não têm que ser exclusivamente de sangue, uma vez que os adultos que cuidam e se responsabilizam pela criança não são

obrigatoriamente os pais biológicos, pois podem ser, por exemplo, pais adotivos, avós, outros membros familiares ou famílias de acolhimento. Deste modo, é crucial expor a utilização do termo “família” invés de “pais”, pois o primeiro termo é mais inclusivo e mais abrangente, não particularizando o caso de cada criança, nem excluindo nenhuma.

Giddens (2007) também defende que em todas as sociedades podemos encontrar famílias nucleares, ou seja, “dois adultos vivendo juntos num mesmo agregado com os seus filhos biológicos ou adoptados.” (p. 175), podendo também ser compostas por outros membros da família além do casal e filhos (como avós, tios), denominando estes casos de “família extensa” (p. 175).

Após esta breve introdução ao conceito, importa referir que a família é o primeiro agente de socialização da criança, pois devemos considerar que é “a primeira célula social que elas [as crianças] encontram ao nascer e que vai modelar o seu futuro, ao preservar e transmitir-lhes os valores culturais e tradicionais.” (Almeida, 1987, citado em Carvalho, 2008, p. 33). Por este motivo, é de salientar que as famílias detêm um conhecimento mais aprofundado sobre a criança que está aos seus cuidados, sendo que ao estabelecerem uma relação estreita com as instituições proporcionam uma melhor adequação dos cuidados, tendo em vista um conhecimento mais aprofundado das especificidades de cada criança. “De facto, o jardim de infância parece ser um espaço privilegiado para a ligação escola-família devido, não só à não obrigatoriedade da sua frequência” (Homem, 2002, p. 41), como também tendo em conta a idade das crianças, a monodocência, a não existência de um programa curricular rígido obrigatório e à importância que é dada aos “aspectos relacionais e afectivos” (idem, p. 41).

Ao abordar a articulação entre estes dois agentes de socialização, é crucial ter em consideração que

A relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias, sempre houve algum tipo de relação entre ambas: ora mais directa, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indirecta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa. (Silva, 2003, p. 29)

Tal como salienta o autor, as relações que as instituições e as famílias estabelecem entre si são distintas, pois as famílias e as instituições são diferentes e devemos estar cientes das suas especificidades, procurando implementar estratégias que se possam adequar a cada caso. Só deste modo, será possível estabelecer uma boa relação de parceria, de complementaridade e de trabalho em conjunto, a fim de dar frutos verdadeiramente vistosos.

No JI a ligação com a família é preponderante para a qualidade da oferta educativa e das aprendizagens das crianças.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que *a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.* (Silva et al, 1997, p. 15)

Tendo como objetivo atingir este princípio geral da Educação Pré-Escolar, importa, antes de mais, explicitar o que é entendido por **articulação**. *Articulação* é o “ato ou efeito de articular(-se)” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2013, p. 164), sendo que se entende por *articular* “ligar de modo coerente; organizar; estruturar; unir; ligar; juntar (...)” (idem, p. 164). Deste modo, é possível dizer que ao existir uma relação de articulação entre as instituições e as famílias, estes dois agentes socializadores estarão mais próximos e mais unidos, para que juntos possam proporcionar um melhor desenvolvimento das crianças, pois são as crianças o que verdadeiramente os une.

Para que seja mais clara a compreensão do tema de aprofundamento, é fulcral definir também o conceito de **parceria**, uma vez que é importante distingui-lo do último conceito apresentado. *Parceria*, segundo o Dicionário Priberam, define-se como a “relação de colaboração entre duas ou mais pessoas com vista à realização de um objectivo comum”, ou seja, como atrás referido, este objetivo comum é, então, o bem-estar da criança, assim como o seu desenvolvimento motor, intelectual e social.

Numa primeira análise, parceria e articulação são conceitos que parecem designar o mesmo, ou seja, o esforço conjunto de ambas as instituições, família e escola, para a promoção do bem-estar das crianças através da continuidade de cuidados básicos. Porém, defendo que a articulação seja algo mais “duradouro”, uma vez que, tendo em conta as definições apresentadas, a articulação pode ser vista como o ato de, neste caso, os dois agentes socializadores estarem em sintonia e verdadeiramente unidos na partilha da educação da criança. Ou seja, a relação de articulação dá conta que trabalham em conjunto e em simultâneo. Não obstante, a relação de parceria dá a entender que as duas instituições apenas colaboram uma com a outra, ou seja não necessariamente um trabalho em conjunto, a fim de chegar ao objetivo em comum. Porém também é importante que haja parceria, uma vez que, se trocarem informações, já se nota melhorias significativas nesta relação.

Silva et al (1997), defendem ainda que

Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus

primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias. Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem e as crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso. (p. 22).

Tendo em conta a citação anteriormente mencionada, creio que deveria haver uma maior preocupação por parte das duas instituições a fim de se adequarem uma à outra, tendo a instituição de educação de conhecer a história da criança e da sua família, vendo em cada situação hipóteses de partilha, de aprendizagem e de aceitação das diferenças, sendo uma ótima oportunidade para convidar as famílias de culturas diferentes para trazer às instituições os seus rituais, língua e jogos.

É notória, ainda que não seja generalizada, a preocupação das famílias em perceber a rotina diária e saber o que as crianças fazem no dia-a-dia na instituição de educação. Porém, pode-se dizer que ainda há algumas barreiras ao passar a porta e permanecer na sala de atividades regularmente.

Retomando o princípio geral estabelecido pela Lei-Quadro atrás referido, o JI serve como um complemento à família e é possível afirmar que nem o JI substitui a família, nem a família o JI (apesar de ainda não ser de frequência obrigatória em Portugal, não é substituível). É importante que a educação pré-escolar assegure a **articulação** entre o estabelecimento e as famílias, promovendo a **participação** das mesmas em atividades e também na elaboração do projeto educativo (Silva et al, pp. 22-23), até porque o envolvimento das famílias também “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) e enriquece a própria acção educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas.” (Zabalza, 1998, p. 55).

Porém, na opinião de Marques (2001, em Figueiredo & Sarmiento, 2009, p.2220), “não existem fórmulas milagrosas para envolver as famílias na escola, cada uma delas terá de trabalhar no sentido de oferecer um sem número de estratégias diversificadas que se adaptem às necessidades e características de cada um”. Deste modo é fulcral conhecer cada família, promovendo o maior contato possível e não se cingindo apenas aos recados e conversas informais, mas propondo atividades, para que haja maior interação e envolvimento.

Não obstante, estes contatos informais são importantes, uma vez que têm em vista a proximidade progressiva e o sentimento de confiança entre as famílias e a equipa educativa e a instituição, sendo que possibilita que a criança se aperceba de uma

evolução no relacionamento entre ambos.

Importa ainda referir que em qualquer ciclo de ensino deve haver um esforço para que haja articulação e parceria entre a escola e as famílias, ajudando-as a participar na vida escolar do filho e sendo presença assídua em todo o processo. Porém, considero ser necessário que esta articulação seja constante com as famílias das crianças utentes da creche e do JI, uma vez que são crianças mais pequenas e necessitam que haja uma relação mais próxima entre estes dois agentes de socialização. É através desta articulação que conseguimos satisfazer as necessidades e os cuidados base das crianças, assim como auxiliá-las na descoberta das suas curiosidades, com o fim de que se desenvolvam e se tornem mais autónomas, privilegiando o seu bem-estar físico e emocional. Até porque se as famílias sentirem que são parte integrante desde a educação pré-escolar, esta relação poderá abrir portas para que nos outros ciclos esta a mesma perdure.

Silva (2003, citado em Carvalho, 2008, p. 38), analisou vários estudos sobre a participação dos pais, e refere que

uma maior co-responsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes, daí advenientes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar.

Este estreitamento da relação entre as instituições de educação e as famílias é crucial, uma vez que promove não só o desenvolvimento das crianças, do trabalho dos educadores de infância e dos familiares, como contribui para a democratização da escola e também da sociedade (Silva, 2003, citado em Carvalho, 2008, p. 55), uma vez que é importante haver cada vez mais uma atitude democrática mais **participativa**. O mesmo autor vai ainda mais longe e considera ser “demasiado o que está em jogo. Trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do tipo de sociedade que se constrói. É que a relação escola-família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade” (Silva, 2003, citado em Sarmiento & Marques 2006, p. 64)

Homem (2002, p. 38), refletindo sobre vários autores apresenta dois pontos de vista referentes à participação das famílias na escola: em primeira instância, salienta ser um direito que têm, uma vez que podem controlar a qualidade da oferta educacional; numa segunda perspetiva apresenta a participação como sendo um “modo de relação comunitário mas personalizado”, dando conta de que podem ser vistos como cidadãos

cooperativos. Desta forma é importante salientar que de facto podemos ter mais do que uma perspectiva do que é participação das famílias.

Natália Fernandes (2005, citado em Sarmiento & Marques, 2006, p. 76), vê a participação como “a acção de fazer parte”, mas também como um conceito multidimensional “que faz depender tal acção ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam.”

Para Guerra (2002, citado em Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2212), participar não é apenas estar presente nas reuniões, nem nas festas,

Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista. A participação dos pais e das mães na escola exige a transparência informativa, a possibilidade de eleger livremente, a capacidade real de intervir nas decisões... Não bastam as estruturas formais. É necessário enchê-las de uma prática aberta, transparente e honesta.

Porém, para alcançar esta participação ativa que o autor menciona é necessário construir um longo e sólido caminho anteriormente, que começa precisamente pela comparência dos familiares nas festas e reuniões, onde o educador deve criar dinâmicas criativas e garantir que cada membro familiar tenha o seu espaço (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2215), sendo esta uma porta aberta para que se queira ir mais além. Segundo Pinhal (1995, citado em Homem, 2002, p 44), “a participação será largamente facilitada se, para além da existência de uma real vontade política nesse sentido, existir já uma razoável prática de relações entre os interessados”. Por este motivo, torna-se importante que se comece por estreitar a relação como condição fundamental para chegar à participação.

Para que esta participação seja dinâmica, cabe ao educador encontrar estratégias adequadas ao grupo de famílias com o qual está a trabalhar, para que se respeitem as especificidades de cada grupo de crianças e respetivas famílias. Por este motivo, considero ser importante e muito pertinente a troca de ideias com colegas, porém estas devem ser analisadas e avaliadas para que sejam executadas com sucesso.

O jardim de infância é um local onde os pais podem cooperar. Assim, os pais têm a oportunidade de ver os filhos em acção como, também, os filhos dos outros. A sala do jardim de infância está preparada para uma exploração constante de tudo, proporcionando um ambiente em que as crianças estão libertas das restrições impostas em casa pelo desejo natural de manter a casa arrumada. O contacto dos pais com o jardim de infância oferece-lhes a oportunidade de ajudar a construir o ambiente nele existente, de influenciarem directamente as actividades partilhando os

seus conhecimentos com as educadoras. Para isso, os educadores demonstram aos pais que os seus contributos são desejados e necessários dando-lhes a conhecer a forma como poderão colaborar nas actividades, pedindo-lhes que partilhem os seus costumes e tradições, jogos, canções, histórias. (Ministério da Educação, 1994, p. 20)

É através desta presença, que as famílias se sentem parte integrante de todo o processo educacional das crianças. Destacou-se também a importância do convívio entre as famílias, uma vez que o facto de estarem a conviver com outras famílias do grupo, possibilita a troca de experiências, partilhando, por exemplo, como lidaram com determinada situação no desenvolvimento do educando.

Por último e mais importante, é necessário que as crianças percebam que os adultos de referência se respeitam e se preocupam com elas, partilhando entre si a responsabilidade da educação da criança, até porque “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as actividades da vida familiar no contexto pré-escolar”. (Hohmann & Weikart, 2003)

Apesar de a articulação entre as instituições de educação de infância e as famílias ainda não ser uma constante em Portugal, interessa destacar que, segundo Homem (2002, p.41), a relação que a educação pré-escolar estabelece com as famílias demonstra um quadro bastante mais animador do que ao nível do ensino básico. Isto dá-se uma vez que há, sem dúvida, uma maior proximidade com as famílias, tendo em conta, como já referi anteriormente, a idade das crianças e a afetividade que precisam nesta faixa etária.

Em jeito de conclusão, importa referir que considero que a articulação é a relação que devemos estabelecer com as famílias em prol do desenvolvimento das crianças, onde as duas instituições complementam-se com o objetivo de educar a criança. Porém, esta relação tem de ser conquistada gradualmente, transmitindo segurança aos familiares. A participação surge então como uma das formas de estreitar esta relação, na medida em que se os pais estiverem mais presentes no quotidiano do JI, é possível que as duas instituições se articulem.

Tal como foi referido, a participação não se cinge apenas à presença dos pais (Guerra, 2002), porém considero-a como um início. Assim sendo, foi minha intenção durante a PPS, que os pais comesçassem a ser presença assídua nas festas e reuniões, permitindo futuramente, a articulação.

3.3. Metodologia de investigação e plano de ação para aprofundar as relações entre o JI e as famílias das crianças

Após apresentar o modo como surgiu o interesse e a necessidade de aprofundar o meu conhecimento sobre este tema, importa referir a metodologia utilizada nesta investigação e que achei ser mais pertinente para a minha prática.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), é importante que o tema ou o **objeto de estudo seja familiar ao investigador**, uma vez que “é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador.” (p. 47). Esta convicção torna-se ainda mais forte no contexto de um trabalho de investigação que ocorre durante a Prática Profissional Supervisionada com vista à obtenção da qualificação profissional.

3.3.1. Procedimentos de investigação

A investigação que realizei pode caracterizar-se como uma investigação em educação que, nas palavras de Gomes (2011, p. 9)

Privilegia uma abordagem indutiva à investigação e à construção do conhecimento, uma vez que este deverá tomar como referência nuclear os fenómenos educativos, identificados como objectos de estudo, para a definição progressiva do quadro teórico que permite a sua inteligibilidade. É do diálogo atento e persistente entre empiria e teoria que é feita a investigação em educação.

Tal como referi anteriormente, o tema vai ao encontro de algo que considerava ser importante na minha conduta profissional futura, mas que me faltava aprofundar. Também importa salientar que o tema surgiu no decorrer da PPS, não sendo previamente decidido por mim. De facto, considero que a investigação em torno da problemática já identificada foi central para a construção da minha intervenção pedagógica e é nesse sentido que aqui se apresenta. A observação direta foi a estratégia privilegiada e a partir da mesma fui seleccionando leituras e conduzindo conversas com a educadora cooperante que me permitiram delinear as estratégias de acção.

Neste sentido, recorrer às observações feitas no decorrer do estágio em JI foi crucial para este estudo, uma vez que foi através da observação do contexto socioeducativo em JI, bem como do dia-a-dia vivido, que escolhi e formulei a problemática.

Carmo e Ferreira (2008) assumem a pesquisa documental como uma “passagem de testemunho” (p. 73), por ser importante ler publicações e artigos que outros investigadores tenham feito sobre o mesmo assunto, a fim de que seja um ponto de

partida para a investigação. Posto isto e tendo em conta os exemplos dados por Carmo e Ferreira, procurei literatura especializada sobre a problemática. Deste modo, recorri à leitura de estudos e artigos de vários autores sobre esta temática, a fim de conseguir estruturar um enquadramento teórico que me ajudasse a entender melhor a importância da articulação com as famílias e em especial a importância da participação das mesmas nas atividades propostas pela educadora, canalizando assim a vasta informação sobre o tema em causa.

Por último, recorri à elaboração de uma entrevista de aprofundamento à educadora cooperante no contexto de JI, possibilitando-me, enquanto entrevistador, fornecer ao entrevistado dados que me permitem “entender a sua importância como fornecedor de informação e, por consequência, a sua utilidade para a investigação em curso.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 142)

3.3.2. Conclusões da Entrevista realizada à Educadora Cooperante

A conceção da entrevista surgiu da necessidade de formalizar e sistematizar a informação recolhida através de conversas informais com a educadora cooperante, uma vez que o trabalho desenvolvido durante a PPS em JI foi essencialmente em articulação com a equipa educativa. Deste modo, importa referir que a minha intervenção neste contexto apoiou-se essencialmente na troca e discussão de ideias com a equipa educativa e, em especial, com a educadora cooperante, quer no projeto desenvolvido com as crianças, quer nas atividades e também no desenvolvimento do trabalho com as famílias.

Considerei ser pertinente aferir qual a importância que a educadora atribuía à relação de articulação com as famílias, formulando uma pequena entrevista (cf. Anexo 9). Através da análise das respostas dadas pela educadora (cf. Anexo 8), é possível afirmar, primeiramente, que a cooperante acredita que sendo a família o primeiro contexto de formação e educação da criança, faz sentido trabalhar esta relação de articulação, focando a pertinência desta relação para benefício das crianças. Também afirma que as crianças se sentem “orgulhosas e valorizadas com a presença e protagonismo dos seus familiares” (Sá, 2014), uma vez que aguardam os dias festivos ou em que os pais vão à escola com muita expectativa e recordam por muito tempo estas experiências.

Outra preocupação da educadora prende-se com a importância de conhecer e valorizar as famílias, a fim de que enriquecer os saberes das crianças, mas também os de

todos os adultos envolvidos.

Ao ser interrogada sobre o modo como a ligação entre as duas instituições seria uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, afirmou que sendo nestas duas instituições que a mesma criança se desenvolve, é importante que haja articulação e coerência entre ambas.

Posteriormente, foi minha intenção fazer o levantamento sobre algumas das estratégias que a cooperante utilizava, não só para o trabalho como estagiária, mas também como futura educadora. Deste modo ressalvo a importância das seguintes estratégias:

- Mostrar disponibilidade para contatos diários informais desde o início do ano letivo, para “vencer estranhezas e construir uma relação de confiança” (Sá, 2014)
- Flexibilizar o horário de atendimento semanal, para que todas as famílias possam marcar reuniões;
- Telefonar ou marcar pequenas reuniões com as famílias que não vemos regularmente;
- Reuniões com as famílias no início do ano escolar e, pelo menos, uma vez por período, uma vez que sempre que é necessário transmitir alguma informação pertinente, é preferível marcar mais reuniões;
- Planear atividades que permitam envolver os familiares;
- Presença e participação das famílias em festividades:
 - Nas comemorações dos dias do Pai e da Mãe, os pais são convidados a fazer jogos e danças e também a deixar um pequeno testemunho;
- Informar e solicitar o envolvimento das famílias no desenvolvimento dos projetos do grupo;
- Solicitar que os membros da família venham contar uma história na “Hora do Conto”;
- Solicitar que as famílias venham à sala de atividades para ensinar algum jogo ou canção ou explicar algumas características da sua cultura ou falar sobre a sua profissão;
- Conhecer as expectativas das famílias face ao JI.

A realização da entrevista em causa foi, sem dúvida, uma forma de formalizar o que ia debatendo com a educadora cooperante. Também me permitiu aprofundar qual a sua

opinião sobre o tema da problemática, ajudando-me a entender a importância da participação das famílias, bem como, a adotar algumas das suas estratégias para conseguir estreitar a relação entre o JI e as famílias.

3.3.3. Estratégias e Atividades utilizadas para promover a Participação das Famílias no JI

Neste subcapítulo apresento cronologicamente as estratégias utilizadas e as atividades que organizei para as famílias das crianças do grupo de JI, refletindo sobre as mesmas e tendo em conta os objetivos referidos anteriormente:

- Proporcionar o contacto entre o JI e a família em datas festivas;
- Desenvolver um clima próximo e de confiança com as famílias, através de conversas formais e informais com as mesmas;
- Promover momentos em que os pais possam mostrar algo que saibam fazer ou desenvolver algum tipo de atividades com as crianças;
- Informar e envolver as famílias no projeto de PCI;
- Informar as famílias sobre as atividades que realizo com os educandos;
- Preparar e participar na “reunião de encarregados de educação”, dando o meu contributo para a mesma.

Tendo em conta que o contacto com as famílias se estabelece primeiramente e

essencialmente no quotidiano, no entregar a criança e no ir buscar, em que sempre há espaço para uma simples troca de palavras, uma conversa mais profunda, se tal for necessário, no ficar pela sala durante algum tempo com aquele pai ou aquela mãe que ainda se sintam ansioso(a) em relação ao seu filho. (Ministério da Educação, 1994, p. 21),

e uma vez que no contexto de Creche, não tinha conseguido estabelecer uma relação próxima, como pretendia, com todas as famílias das crianças, comecei por querer **conhecer as famílias das crianças**, e para o efeito foi fulcral ser apresentada à maioria dos pais no primeiro dia.

Para além disso, através da semana de observação, pude constatar que é muito frequente ser algum membro das famílias a ir levar e buscar as crianças ao JI, o que me fez querer **estar presente quando as famílias iam buscar as crianças no final do dia**, a fim de possibilitar a ocorrência de conversas informais com as famílias, sendo uma das estratégias para estreitar o relacionamento com as mesmas. Deste modo esta primeira estratégia foi uma constante no decorrer da PPS, pois foi muito importante

para todo o desenvolvimento do trabalho em articulação com as famílias. Estes momentos podem ser utilizados para falar sobre algum trabalho em curso, atividades futuras, dar recados ou falar sobre a prestação de alguma das crianças do grupo numa dada atividade.

Na primeira festividade com a presença das famílias no decorrer do estágio – **Dia do Pai** (Figura 12) – ajudei a educadora cooperante na preparação da mesma, quer na construção das lembranças feitas pelas crianças, quer nas atividades que proporcionámos aos familiares (jogos tradicionais). Em primeiro lugar, importa referir que alargámos o convite a outros membros da família, uma vez que nem todas as crianças viviam com os progenitores ou porque alguns pais se encontravam a trabalhar.

Neste dia, pude receber os familiares e também ajudar a guiá-los pelos vários “recantos”, ou seja, mostrar os desenhos que as crianças fizeram dos pais (ou em alguns casos, das mães), mostrar o cartaz onde poderiam escrever o que para eles era ser “Pai”.

Também foi possível ajudar a dinamizar os jogos que a educadora cooperante tinha idealizado, contribuindo para ter algumas conversas informais com os familiares, assim como no momento do lanche.

A reflexão diária desse dia, espelha um pouco o que senti e, mais importante, o que as crianças sentiram:

Hoje não posso deixar de refletir sobre a comemoração do dia do Pai, uma vez que foi muito importante para o grupo e também para a equipa educativa este acontecimento. Em primeiro lugar, referir que houve uma grande adesão dos pais, o que deixou as crianças bastante felizes por poderem estar na escola com os seus pais ou mães e fazerem alguns jogos. Sinto que os pais também gostaram deste convívio e que puderam partilhar algumas conversas entre eles.

Para mim, o dia de hoje é uma porta aberta para convidar os pais a estarem mais envolvidos nos trabalhos dos filhos e a virem ao JI partilhar o que sabem, pois os pais sabem sempre muito. Acredito que se os convidarmos a participar, se envolvam mais e consigamos desenvolver algo muito rico e importante para todos, filhos, pais e equipa educativa da sala. Para mim esta participação dos pais é muito importante e é por este motivo que o envolvimento das famílias é o tema escolhido como problemática a defender. (Reflexão Diária do dia 19 de março de 2014)

A segunda atividade com a presença de um familiar prende-se com a **visita da Mãe da T.B.** (Figura 13), no dia 21 de março. Tal como referi anteriormente, a vinda de pais ou mães à sala do JI é uma das estratégias utilizadas pela educadora cooperante, por este



Figura 12: Dia do Pai – jogos tradicionais.

motivo, esta mãe foi convidada pela educadora antes do início da minha intervenção em JI.

A mãe da T.B. nasceu e viveu durante muitos anos na Roménia e como iria voltar para o mesmo país com a família foi uma ótima oportunidade para mostrar algumas particularidades da cultura às restantes crianças do grupo, uma vez que assim saberiam algo sobre o país para onde iria a T.B.

A mãe começou por mostrar às crianças onde era a Roménia num mapa, fazendo referência à distância face a Portugal. Mostrou também algumas gravuras de ícones religiosos frequentes na Roménia, assim como aproveitou o momento para incentivar a filha a ensinar um jogo de tabuleiro tradicional aos pares.

Hoje, quando a mãe da T.B. veio visitar a sala, pude falar sobre o que trouxe para mostrar às crianças, saber mais sobre a Roménia e falar sobre os trabalhos que a T.B. realizou durante o curto período em que pude acompanhar o seu desenvolvimento, as suas atividades e trabalhos. Foi muito importante para mim, pois uma vez mais, consegui ser espontânea e estabelecer uma conversa informal com esta mãe, desejando-lhe também boa sorte para a nova fase da vida da família. (Nota de campo do dia 21 de março de 2014)



Figura 13: Vinda da Mãe da T.B. à sala.

No início do terceiro período letivo, pude ajudar a educadora cooperante a preparar a **reunião de encarregados de educação**, sendo que fomos partilhando algumas ideias para a mesma. Esta participação em parceria, ajudou-me a entender a forma como a educadora cooperante prepara e dinamiza as reuniões com os encarregados de educação, sendo um ponto de partida para o meu futuro profissional, adequando as estratégias à minha forma de ser e às famílias com que irei trabalhar.

Tendo em conta a literatura consultada, é essencial ver as reuniões de encarregados de educação, como uma possibilidade de os dois agentes socializadores poderem conversar sobre o desenvolvimento da criança, partilhando progressos significativos que tenham ocorrido. Também, as reuniões, quando bem estruturadas, permitem o convívio entre famílias, sendo que, tal como referi, possibilita a troca de experiências entre as mesmas.

Também importa referir que neste dia pude falar acerca das atividades que fui desenvolvendo com as crianças, bem como sobre o projeto “Como são os comboios?”,

demonstrando que gostaria de ter as famílias presentes na divulgação do mesmo.²⁵ Apesar de ter exposto o ponto de situação do projeto na reunião, saliento que fui pondo a par os familiares com quem tinha mais contacto diário.

A reunião também permitiu averiguar a disponibilidade das mães para a comemoração do **Dia da Mãe**.

Após a comemoração do Dia do Pai, estipulei com a educadora cooperante que iria assumir e preparar a dinamização do Dia da Mãe, uma vez que seria um passo e um desafio importante para mim enquanto estagiária e futura educadora e um contributo muito significativo para este estudo.

Deste modo, comecei por perspetivar que atividades dinamizar na festa, de modo a que tanto as mães, como os familiares que pudessem substituir a mãe nesse dia, como as crianças e a equipa educativa gostassem do dia, sendo essencial que fossem atividades bastante lúdicas. Uma vez que as crianças gostavam muito das sessões de expressão motora, optei por propor que fizéssemos uma das atividades já realizadas com o grupo: a Roldana²⁶. Quando ensinei a música “Canção da Felicidade” ao grupo, era frequente solicitarem-me que a voltássemos a cantar e a dançar. Deste modo perguntei ao grupo se gostaria que ensinássemos às mães, sendo que o sim foi unânime. Por fim, também achei pertinente proporcionar um momento de aula de Zumba, ensinando alguns passos base.

A preparação dos cartazes e dos presentes decorreu em conjunto com a educadora cooperante, uma vez que sempre houve uma boa articulação no trabalho desenvolvido na sala. Porém, o levantamento junto das mães sobre a preferência do dia e hora da festa foi feito por mim, encurtando, assim, a distância entre mim e as famílias.

Refletindo sobre a preparação do Dia da Mãe cito a nota de campo de um dos dias em que preparávamos a festa:

Refletindo sobre as atividades relacionadas com o dia da mãe, pois de um modo geral acho que consigo perspetivar a importância destas festividades para as crianças e que mesmo dando algum trabalho a sua preparação, as reações e o interesse das crianças são bastante benéficos e gratificantes. (Nota de campo de 30 de abril de 2014)

O dia em si decorreu de uma forma bastante positiva, visto que foi possível ter a presença de várias mães e também de alguns pais, que embora a medo, iam participando

²⁵ No desenvolvimento do projeto não solicitei a participação das famílias, mas desde o início que foi uma preocupação minha a presença e participação na divulgação do mesmo. No dia da divulgação refleti sobre a importância de solicitar a participação também no desenvolvimento

²⁶ Ver “Plano de Sessão” de Expressão Motora do dia 24 de abril de 2014, no portfólio de JI (Anexo em CD)

nas atividades propostas por mim. As crianças estavam particularmente inquietas durante o dia, o que se veio a agravar com a chegada do momento da festa, o que, na minha opinião, demonstra a importância que dão ao facto dos familiares estarem presentes no JI.

Sinceramente, creio que é importante para as crianças e para as famílias esta ligação, que o facto de as mães/famílias poderem visitar a sala de atividades, bem como participar em atividades lúdicas em parceria com os seus filhos, faz com que as crianças se sintam bem, se sintam importantes e que gostem que haja esta ligação entre o que é feito em casa e no JI. (Nota de campo do dia 5 de maio de 2014)

Tal como tinha combinado com a educadora cooperante dinamizei as atividades no decorrer da festa (Figuras 14, 15 e 16)., sempre contando com o auxílio da equipa educativa da sala, porém horas antes de as famílias chegarem comecei a sentir algum receio de que as coisas não corressem bem, pois estaria perante muitas mães e alguns pais, o que me deixava um pouco insegura e sem “à vontade”. Todavia, faço um balanço positivo e penso que as estratégias usadas foram muito bem-sucedidas, conseguindo falar um pouco com algumas mães durante o lanche preparado.

Importa salientar que sinto que estou a conseguir atingir alguns dos meus objetivos enquanto estagiária e futura profissional, uma vez que não só nas festividades como no dia-a-dia sinto que consigo aproximar-me das famílias, pois de facto faz-me sentido haver esta cumplicidade profissional entre a família e a escola, para benefício das crianças. (Reflexão diária do dia 5 de maio de 2014)



Figura 14: Dia da Mãe – Cartaz “O que é ser mãe”.



Figura 15: Dia da Mãe – Canção da Felicidade.



Figura 16: Dia da Mãe – Jogo da Roldana.

Outro momento que também pude ajudar a organizar, foi a **vinda à sala da mãe da G.C.** (Figura 17), uma vez que combinei o dia desta visita, realçando que seria um momento importante para a G.C. e para o grupo.

A mãe da G.C., tendo nascido no Brasil, trouxe a guitarra e ensinou-nos uma canção de roda brasileira que cantava quando era criança.

Este momento foi muito importante, pois, na minha opinião, são estes pequenos momentos que alicerçam a relação entre as famílias e as escolas, promovendo a partilha de experiências e de momentos vividos pelos pais, onde podem ensinar o que sabem ao grupo. Também realço a importância que este dia teve para a G.B. uma vez que demonstrou um grande contentamento pelo facto da mãe ir à sala. Quando a criança viu a mãe a chegar disse: “A minha mãe vai cantar para nós e trouxe a guitarra!” (Nota de campo do dia 19 de maio de 2014)



Figura 17: Vinda da Mãe da G.C. à sala.

A última atividade com os pais coincidiu com o último dia de estágio em contexto de JI, uma vez que foi o dia escolhido para a **Divulgação do Projeto**²⁷ (Figura 18), onde os pais puderam ver o trabalho de projeto “Como são os comboios?” e ter uma melhor perceção das fases pelas quais o projeto passou. Apesar de ser minha intenção, não consegui dinamizar o espaço de avaliação dos pais, deste modo, no dia em que avaliei o projeto com as crianças, mandei uma ficha de avaliação do projeto para as famílias preencherem (cf. Anexo 11). Uma vez que, como já referi, há famílias provenientes de outros países e que não dominam a Língua Portuguesa, achei pertinente a ficha ser simples e que não exigisse um grande domínio da língua. Porém, estive disponível para explicar o que era pretendido junto destas famílias.

Também neste, dia, preparámos um **ateliê de trabalhos manuais com materiais reciclados** (Figura 19), sendo importante realçar que os familiares criaram verdadeiras obras de arte, ainda que no início tenham dito:

“Mas eu não sei fazer nada...”

“Claro que sabe!” – dizia eu. – Vamos andar por aqui para ajudar no que for preciso.” (Nota de campo do dia 23 de maio de 2014)

Neste momento, foi notável a entajuda entre os vários familiares, proporcionando não só a troca de informações sobre os trabalhos em percurso, como também falar sobre os seus educandos.

Houve uma grande adesão dos familiares neste dia e considero que o facto de ter falado pessoalmente com, pelo menos, um familiar de cada criança foi uma boa estratégia para que isso acontecesse, na medida em que expliquei que poderiam vir os pais, os avós, os irmãos, quem pudesse e quisesse estar presente.

²⁷ O Relatório do Projeto Curricular Integrado, está anexo e, CD.



Figura 18: Divulgação do Projeto.



Figura 19: Ateliês com material reciclado.

3.4. Conclusões

Com base no enquadramento conceptual do tema, na entrevista realizada à educadora cooperante e nas estratégias utilizadas e atividades preparadas com as famílias, considero que apesar de ser visível uma relação mais próxima com as famílias do grupo de JI, não foi notório com todas elas, devendo-se a alguns fatores.

Em primeiro lugar, encaro o período da PPS demasiado curto para conseguir atingir algo que requer tanto tempo e dedicação, a fim de alicerçar pilares firmes e sólidos para a articulação com as famílias. Em segundo lugar, não foi possível dinamizar as atividades num horário favorável a todos educandos, uma vez que aqueles que nunca compareceram nas dinamizações estavam no seu horário de trabalho, não conseguindo faltar ao mesmo. Por último, considero que, apesar dos familiares que não dominam a Língua Portuguesa terem comparecido a alguma das atividades ou momentos, a comunicação com estes membros foi mais difícil de estabelecer. Sendo importante realçar que o facto de não ter conseguido estabelecer uma relação tão próxima com estas famílias, não possibilitou que viessem à sala falar da cultura ou do país de origem, como gostaria que tivesse acontecido.

De facto, um dos momentos que poderia ter sido mais dinamizado por mim é a vinda dos familiares à sala do JI, uma vez que considero que é importante que se consciencializem que o que sabem é valorizado e sendo este um contexto em que as famílias apresentam habilitações inferiores à escolaridade obrigatória atual, torna-se ainda mais importante.

Porém, considero que foi possível estreitar esta relação, sendo que as famílias vieram a participar cada vez mais nas propostas feitas pela equipa educativa e a mostrarem-se disponíveis para tal.

Assim como já referi anteriormente, considero que as famílias, através da partilha e

escuta, devem ser ouvidas, incentivadas a participar e a construir parcerias com outras famílias ao longo do processo educativo. É por este motivo que considero fulcral proporcionar, a presença das famílias na rotina do jardim-de-infância, realizando atividades com o grupo, mas também em convívio com as outras famílias para que possam partilhar experiências entre eles. Neste sentido, acho que as propostas feitas e a participação das famílias nas atividades ajudaram a criar estes laços, pois de atividade para atividade, a relação entre as famílias ia crescendo, sendo frequente assistir a algumas brincadeiras entre membros das famílias.

Não obstante, considero, que este estudo e que a relação que fui estabelecendo com as famílias deram os seus frutos, na medida em que, em conversa com a educadora, podemos constatar que ocorreu uma evolução no número de participantes ao longo do estágio, contribuindo, assim, para que houvesse uma maior participação dos pais, com o fim de beneficiar as aprendizagens das crianças.

Tendo em conta que é esperado que um educador envolva as famílias nos projetos a desenvolver (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), este relatório também é um marco para a minha prática profissional futura, uma vez que, me apercebi da importância da participação das famílias no JI e que considero que vai ser uma constante no meu futuro, como educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É mais fácil ensinar que educar, porque para ensinar basta saber, enquanto para educar é preciso ser.”

(Adaptado e traduzido de Alberto Hurtado)

Concluída esta etapa da minha vida académica, chega o momento de refletir sobre os ensinamentos e as vivências ao longo destes quatro anos de formação, dando um maior foco ao que foi adquirido no contexto da minha Prática Profissional Supervisionada, perspetivando a minha identidade profissional futura. Deste modo, quero analisar criticamente o que aprendi com o objetivo de idealizar qual o papel que devo assumir perante um grupo de crianças, as suas famílias, as instituições e as restantes colegas.

No final do estágio de intervenção em Creche e fazendo uma retrospectiva da minha prática, considero que no decorrer deste período foi possível vivenciar momentos significantes para satisfazer algumas dúvidas quanto à prática neste contexto. Tendo em conta que a minha experiência em Creche era muito reduzida, considero que a possibilidade de contactar com um grupo cujas idades estão compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, me permitiu perceber a importância do contexto desde os primeiros anos de vida, sendo notório o envolvimento das crianças que se desenvolvem enquanto ser individual e apropriam-se do sentimento de pertença de grupo.

Tendo em conta que a intervenção em Creche é muito importante para o desenvolvimento da criança, poderia ter sido mais dinâmica e espontânea na interação com o grupo e com a restante comunidade educativa. Contudo considero que me apercebi da pertinência de proporcionar atividades diversificadas para esta faixa etária e que é possível fazê-las ainda que com algumas limitações, como o facto de as crianças destas idades ainda não despendem de muito tempo de atenção para a mesma atividade, precisando de desafios novos e constantes. Também é essencial dar tempo à criança para que possa explorar e brincar livremente, sem que haja alguém a dirigir a sua atenção.

Para além de me ter proporcionado um contacto mais próximo com esta faixa etária, permitiu-me perceber várias lacunas e entraves a melhorar. Desta forma, foi crucial ser mais firme, ter mais vigor quando falo com as crianças, assim como tentar ser mais

expressiva corporal e vocalmente, divertida e dinamizadora, de modo a que as crianças aprendam e se desenvolvam de uma forma lúdica e enriquecedora. Algo que devo ter sempre presente é que se eu acredito em mim, se tenho confiança no que faço e se o faço com um sorriso na cara, as crianças apropriar-se-ão e envolver-se-ão de uma forma muito mais completa.

No que se refere ao ambiente educativo da Creche, tenho de ter em conta para a minha prática futura que este deve proporcionar o maior conforto e segurança aos bebés, a fim de que se desenvolvam e adquiram progressivamente a autonomia.

A PPS em JI, foi um marco no meu desenvolvimento enquanto futura educadora de infância, uma vez que também me possibilitou “*voltar a acreditar em mim*”, apesar de ter sempre algo para melhorar.

Durante os quatro meses que se passaram senti que de dia para dia ia melhorando na minha conduta profissional, conseguindo aplicar aquilo em que acredito ser importante no comportamento de uma educadora, recorrendo às teorias adquiridas ao longo da minha formação.

Tal como já referi no desenvolvimento deste relatório, uma das minhas primeiras preocupações foi estabelecer uma relação mais próxima com as famílias do grupo de JI, sendo que através deste estudo consegui aprofundar e fundamentar a pertinência desta relação de articulação na minha prática futura.

“Penso que não há, não pode haver, programas, ideias, projectos *standard* para o trabalho com os pais. Parece-me, sim, que o trabalho com os pais pressupõe uma forma de estar do educador.” (Ministério da Educação, 1994, p. 22) De facto, a relação de articulação com as famílias é essencial para o desenvolvimento das crianças, porém é fundamental que este comportamento vá ao encontro da especificidade de cada educador, adaptando esta estratégia à sua forma de ser e ao trabalho que quer desenvolver com os familiares.

Para Gabriela Portugal (2011, p. 49), é necessário que haja “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias.”

Tendo por base a citação acima referida, procurei comunicar e estabelecer uma relação de confiança com as famílias, que se evidenciou mais com umas do que com outras, o que está relacionado com a presença das mesmas nos diversos momentos de

convívio. O meu papel como educadora tornou-se mais visível, uma vez que as famílias já me consideravam parte integrante da equipa educativa.

Ao perspetivar a minha intervenção futura, quero ter sempre presente que a presença e participação das famílias são de facto uma mais-valia para as crianças. Deste modo, é minha principal preocupação assumir um compromisso com as mesmas:

- Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.
- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.
- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.
- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança.
- Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança.
- Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais. (APEI – Carta de Princípios para uma Ética Profissional, 2011)

No decorrer do estágio tive em especial atenção respeitar os desejos e interesses de cada criança, gerindo a autoridade e o carinho que tinha para lhes oferecer. Algo que, neste momento, consigo evidenciar é que um bom educador de infância tem que adaptar os seus métodos pedagógicos às diferentes circunstâncias, pois acredito que o educador tem de deixar que as crianças escolham, mas também saber onde e quando deve ser diretivo, a fim de estabelecer a ordem na sala.

Ao longo do estágio, respeitei o que queriam fazer e como se sentiam, por exemplo, em algumas atividades perguntava-lhes se queriam ou não realizá-las, pois considero que as crianças não devem ser obrigadas a realizar uma atividade apenas porque o educador assim o decide. Quando as crianças têm o desejo de realizar a atividade, o seu envolvimento será mais alto e, posteriormente, a aprendizagem será, certamente, mais interiorizada porque foi significativa, uma vez que partiu de um desejo seu.

Também proporcionei momentos de aprendizagem de forma lúdica, pois é importante transmitir conhecimentos de forma divertida, porque acima de tudo, o espaço do JI deve ser vivido com alegria e boa disposição.

Perspetivando o meu futuro, considero ser fulcral o trabalho em conjunto com a assistente operacional da sala, na medida em que os dois adultos responsáveis pelas crianças, devem estabelecer uma boa parceria a fim de proporcionarem experiências significativas e enriquecedoras às crianças.

Outras das minhas principais preocupações prende-se com assegurar um ambiente

calmo e securizante para as crianças, uma vez que só desta forma, as crianças têm as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Enquanto futura educadora, também defendo que devo fazer uma avaliação diária da minha postura e intervenção, evidenciando os pontos fracos e fortes que ocorrem no meu desempenho, a fim de melhorar cada lacuna.

Ao realizar este trabalho e refletindo sobre as aprendizagens significativas nos dois contextos socioeducativos, consigo identificar a necessidade de ser uma educadora cuja ação se centra nas aprendizagens pela ação de cada criança. Acredito que “é fazendo que se aprende” e que “é errando que se evolui”, pois se tivermos a consciência que todos, crianças e adultos, estão em constante formação, é possível evoluir a cada dia. Evidencio, deste modo, a necessidade da participação em formações, com vista a melhorar a conduta profissional, em prol do desenvolvimento das crianças com que iremos trabalhar.

A PPS permitiu-me adquirir e aprofundar conhecimentos, vendo no meu percurso académico as ferramentas necessárias para a minha prática futura. Cada uma das crianças com que tive o privilégio de trabalhar ajudou-me a formar a educadora que hoje sou, pois cada sorriso e cada momento partilhado foram uma aprendizagem que realizei e uma grande alegria para mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APEI (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. (acessível em: <http://apei.pt/>)

Barros, M., Pereira, A. I., & Goes, A. R. (2007). *Educar Com Sucesso - Manual para Técnicos e Pais*. Lisboa: EPIS.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.

Brazelton, T. (2010). *O Grande Livro da Criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, S. (2008). *A Participação dos Pais no Jardim-de-Infância*. Portalegre.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). (Re)Pensar a Participação dos Pais na Escola in *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. pp.2212-2226

Gebalis (2013). *Comunicação do progresso*. Lisboa.

Giddens, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Caloste Gulbenkian.

Gimero, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gomes, E. X. (2011). *Perspectivar as cidades como «espaços públicos de educação» de crianças. Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutor em ciências da educação na especialidade de educação e desenvolvimento à Universidade Nova de Lisboa*. Monte da Caparica: <http://run.unl.pt/handle/10362/7779>.

Hohmann, M. &. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1994). *Jardim de Infância/Família: Uma Abordagem Interactiva*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Palacios, P., & Alava, M. J. (1993). *Será feliz uma criança feliz no infantário?* Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes

Médicas Sul.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Parente, C. (Abril de 2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 34-37.

Perfeito, A., Casto, A., Morgado, A. (2008). Dicionários Editora - Dicionário da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.

Perfeito, A., Casto, A., Morgado, A. (2013). Dicionários Editora - Dicionário da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.

Pestana, C. (1990). Como se forma a autoestima. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, p.7.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G: (2000). *Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas, Infância e Educação, Investigação e Práticas*. /Revista do GEDEI, n.º 1, pp.85-106. Porto, Porto Editora

Portugal, G. (2011) No Âmbito da Educação em Creche – O primado das relações e a importância dos espaços in *Conselho Nacional de Educação, Educação da Criança dos 0 aos 3 anos*, pp.47-60 CNE, Lisboa

Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sarmiento, T & Marques, J. (2006). A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com as Escolas in *Interações*, 2, pp.59-86

Silva, I. L. e Núcleo de Educação Pré-escolar do Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Siraj-Blatchford, I. (. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Zabalza, M. (1998). O Desafio da Qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 31-47). Porto Alegre: ArtMed.

Fontes Consultadas:

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/parceria> [consultado em 10-11-2014].

Plano de trabalho de Turma, 2013 – 2014. Lisboa

Projeto Curricular de Grupo, 2013 – 2014. Lisboa

Sá, M. (Abril de 2014). Relação com as famílias: a importância e as estratégias a utilizar. (A. Aguiar, Entrevistador)

Legislação:

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

ANEXOS
