

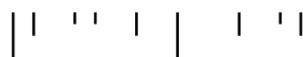


◊ JARDIM DE INFÂNCIA COMO ESPAÇO
ABERTO ÀS FAMÍLIAS:
Um estudo sobre estratégias de
envolvimento parental

Mafalda Lemos

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

2022-2023

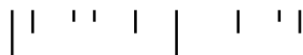


0 JARDIM DE INFÂNCIA COMO ESPAÇO
ABERTO ÀS FAMÍLIAS:
Um estudo sobre estratégias de
envolvimento parental

Mafalda Lemos

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador(a): Carina Rodrigues

2022-2023



Para a minha filha Maria Clara, que me deu uma outra realidade da maternidade e me abriu os olhos para a importância do envolvimento parental no contexto educativo.

Para todas as crianças deste mundo, que tenham o privilégio de uma educação de qualidade, em que o educar e o cuidar sejam indissociáveis ao olhar dos seus cuidadores.

AGRADECIMENTOS

Quando reflito sobre esta jornada, recordo-a com muito amor e orgulho. Orgulho de mim, que decidi vir à luta; e amor vindo dos meus, que me apoiaram neste reingresso ao Ensino Superior.

As primeiras pessoas a agradecer são, sem dúvida: o meu namorado e melhor amigo, o primeiro a dizer-me “Vai! E vai com tudo.” e o meu pilar, desde então até hoje; tal como os meus pais, que me apoiaram, incondicionalmente, desde sempre.

Devo, também, um enorme obrigada aos meus avós, por toda a força e ajuda que me deram ao longo deste ano. Assim como a restante família. Sou uma sortuda por ser uma família e sermos tão unidos.

Alice, és e serás sempre a minha melhor amiga da faculdade. És a primeira a quem “corro” contar as minhas novidades e angústias. E tens sempre uma palavra a dar para me voltar a pôr para cima. Começámos e terminamos juntas. Não presencialmente, mas de coração.

Susana, obrigada por me teres aberto as portas da tua sala, teres partilhado os teus meninos comigo e me teres ensinado tanto sobre o que é ser Educadora de Infância.

Professora Carina, sem a sua orientação, cuidada e regular, este caminho tinha sido, sem dúvida, muito mais difícil.

Maria Clara, filhota. Foste, és e serás sempre a minha força maior. Por ti, tudo. E este reingresso foi por mim, mas principalmente por ti. Que daqui em diante seja uma página em branco, onde possamos escrever muitas coisas boas, juntas!

“A vida muda. Os planos mudam. Os sonhos, não.”

RESUMO*

A existência de uma relação entre os contextos educativo e familiar no jardim de infância traz vantagens para a criança, para as famílias e para a instituição. Esta relação é valorizada numa “escola aberta”, dado que coincide com um contexto que fomenta o envolvimento parental.

Partindo deste pressuposto, optou-se, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II da qual resulta o presente relatório, por realizar uma investigação centrada na Relação Escola-Família e no Envolvimento Parental, com o objetivo de compreender quais as estratégias adotadas num jardim de infância como “espaço aberto” às famílias. A intervenção ocorreu numa sala de 2/3 anos, com doze crianças, durante o período compreendido entre 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023. Começou-se por caracterizar, de forma reflexiva, o contexto onde decorreu a prática, de modo a definir objetivos de intervenção, em conjunto com as intencionalidades educativas para o contexto.

A investigação assentou numa abordagem mista, recorrendo ao método do estudo de caso e utilizando como técnicas de recolha de dados a observação direta, a consulta documental, a implementação de uma entrevista semiestruturada às educadoras e a aplicação de questionários aos pais do contexto de estudo.

Tendo em vista a problemática do estudo, e a partir dos dados recolhidos e organizados em torno de quatro categorias – (i) perspetivas sobre a Educação de Infância; (ii) relação escola-família; (iii) tipologias de envolvimento parental; e (iv) estratégias de envolvimento parental –, procurei analisar, por um lado, as conceções e práticas das educadoras sobre o envolvimento parental num contexto educativo aberto às famílias e, por outro, as próprias representações das famílias sobre o seu envolvimento e a sua participação nas atividades da escola.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Relação escola-família; Envolvimento parental.

ABSTRACT*

The existence of a relationship between the educational and family contexts in kindergarten brings advantages for the child, for the families and for the institution. This relationship is valued in an “open school”, as it coincides with a context that encourages parental involvement.

Based on this assumption, it was decided, within the scope of Supervised Professional Practice II from which this report results, to carry out an investigation centred on the School-Family Relationship and on Parental Involvement, with the aim of understanding which strategies are adopted in a kindergarten. as an “open space” for families. The intervention took place in a 2/3-year-old classroom, with twelve children, during the period between October 17, 2022, and February 6, 2023, to define intervention objectives, together with the educational intentions for the context.

The research was based on a mixed approach, resorting to the case study method and using direct observation, document consultation, implementation of a semi-structured interview with the educators and the application of questionnaires to parents in the study context as data collection techniques.

Having the study's problem in mind, and from the data collected and organized around four categories – (i) perspectives on Childhood Education; (ii) school-family relationship; (iii) types of parental involvement; and (iv) parental involvement strategies –, I tried to analyse, on the one hand, the educators' conceptions and practices about parental involvement in an educational context open to families and, on the other hand, the families' own representations about their involvement and their participation in school activities.

Keywords: Preschool Education; School-Family Relationship; Parental Involvement

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo.....	4
2.1. Meio.....	5
2.2. Contexto Socioeducativo.....	5
2.3. Equipa Educativa.....	7
2.4. Ambiente Educativo.....	9
2.5. Crianças.....	11
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	16
3.1. Intenções para a ação.....	17
3.2. Processo de intervenção da PPS.....	19
3.3. Relação entre a Análise Reflexiva e a Problemática para a Investigação.....	21
4. Investigação em JI.....	23
4.1. Identificação da Problemática.....	24
4.2. Revisão da Literatura sobre a Problemática Identificada.....	24
4.2.1. Relação Escola-Família e Envolvimento Parental no JI.....	24
4.2.2. Tipologias de Envolvimento Parental.....	26
4.2.3. Estratégias de Envolvimento Parental.....	28
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	30
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados.....	33
4.4.1. Análise de Conteúdo.....	33
4.4.2. Caracterização dos Participantes.....	34
4.4.3. Apresentação, Análise e Discussão de dados.....	35
4.4.4. Considerações Finais.....	45
5. Construção da Profissionalidade Docente.....	46
6. Considerações Finais.....	46
Referências.....	46
Anexos.....	46
Anexo A. Portefólio Individual.....	46
Anexo B. Guião e Respostas Entrevista Educadora Cooperante.....	46

Anexo C. Organização do Tempo Educativo	46
Anexo D. Grelha de Caracterização Socioeducativa do Grupo de Crianças	46
Anexo E. Roteiro Ético da Investigação	46
Anexo F. Guião e Respostas Entrevista da Investigação	46
Anexo G. Questionário aplicado aos Pais	46
Anexo H. Árvore Categorial	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência.....	27
Figura 2. Prioridades dos pais na escolha de um JI ideal	37
Figura 3. Motivos de escolha dos pais do JI em estudo	38
Figura 4. Participação dos pais de acordo com as expetativas	38
Figura 5. Perceção dos pais sobre a estimulação do JI.....	39
Figura 6. Frequência de Comunicação do JI com os pais	40
Figura 7. Frequência de envolvimento dos pais em atividades no JI	40
Figura 8. Frequência de envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem em casa	41
Figura 9. Frequência de envolvimento dos pais na tomada de decisões do JI	41
Figura 10. Frequência de envolvimento dos pais nas atividades da comunidade envolvente ao JI	42
Figura 11. Considera que a sua participação no JI influencia a comunicação com o seu filho?.....	45
Figura 12. Sente que a sua participação no JI é apreciada pelo seu filho?	45

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

A.A.E. – Auxiliar de Ação Educativa

EB – Ensino Básico

EP – Envolvimento Parental

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

IP – Intervenção Precoce

JI – Jardim de infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OE – Organização Educativa

PPS – Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

O relatório apresentado surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), desenvolvida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2022/2023, tendo como principal objetivo a apresentação do trabalho realizado numa sala de jardim de infância (JI), com crianças com idades, inicialmente, compreendidas entre os dois e três anos, e, no final, situadas nos três anos.

Este relatório apresenta, assim, a intervenção educativa realizada com o grupo de crianças e, em simultâneo, a investigação realizada no período desta intervenção. A investigação, de **natureza mista**, foca-se na relação escola-família, visando, mais concretamente, **compreender as estratégias de envolvimento parental adotadas num jardim de infância como “espaço aberto” às famílias**. Desta forma, foi utilizado como método o **estudo de caso**, recorrendo a técnicas de recolha de dados baseadas: 1) na observação direta, sustentada em registos diários denominados notas de campo e respetivas reflexões semanais (Anexo A); 2) na conversação, através da implementação de uma entrevista semiestruturada às educadoras que pertencem à organização e de um questionário às famílias das crianças matriculadas na valência de Pré-Escolar; e, ainda, 3) na análise documental, onde foi revista literatura pertinente acerca do tema abordado, em diferentes recursos bibliográficos de referência.

Para sua organização mais clara, o presente relatório encontra-se estruturado em cinco pontos essenciais: (i) a **caracterização de uma ação educativa contextualizada**, onde é feita uma breve caracterização macro, meso e microanalítica do contexto socioeducativo, refletindo sobre o meio, a organização da instituição, a equipa, o ambiente educativo e o grupo de crianças. Neste ponto, apoio-me, essencialmente, no Projeto Educativo da Instituição (2020) e na entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante (Anexo B); (ii) a **análise reflexiva da intervenção em JI**, onde são apresentadas as intenções que delinee para a minha ação e uma breve avaliação de todo o processo, a intervenção realizada com as crianças, e a relação entre estes dois pontos com a problemática de investigação; (iii) a **investigação em JI**, onde é identificada e fundamentada a questão de partida e todo o processo de investigação, sendo apresentados e discutidos os dados da mesma; (iv) a **construção da profissionalidade docente como educador de infância em contexto**, onde é analisado o percurso realizado

em Creche e II; e, por fim, (v) as **considerações finais**, onde são apresentadas as aprendizagens significativas de toda a intervenção e investigação realizadas ao longo da PPS.

2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Meio

A organização socioeducativa situa-se no Parque das Nações, em Lisboa, numa zona de fácil acesso através de qualquer meio de transporte.

É uma zona de classe média-alta, a nível socioeconómico, e apresenta diversos locais que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O Oceanário de Lisboa é uma opção educativa que, além de possuir uma imensa diversidade de animais marinhos, dinamiza diversas atividades educativas ao longo do ano. O Pavilhão do Conhecimento constitui outra opção de visita: apesar de estar perto da organização educativa, este equipamento também possibilita serviços e deslocações aos estabelecimentos educativos situados em todo o país, realizando atividades com os grupos/turmas de crianças (sessões de 60 minutos, aproximadamente). Esta iniciativa chama-se “Pavilhão vai à Escola” e pode ser consultada no site oficial - [Pavilhão vai à Escola - Pavilhão do Conhecimento \(pavconhecimento.pt\)](http://pavconhecimento.pt). Outra alternativa, apesar de requerer o uso de transporte, é a quinta pedagógica que se encontra na localidade, com um programa igualmente diversificado de propostas educativas.

Para as atividades de tempo livre, a zona conta com espaços verdes à beira-rio, a proximidade da marina e vários parques infantis. Relativamente a cuidados de saúde, a zona contempla, igualmente, várias farmácias e um hospital.

2.2. Contexto Socioeducativo

O estabelecimento educativo onde decorre a PPS II é uma **instituição de ensino particular e cooperativo**, ou seja, é um estabelecimento com fins lucrativos pertencente à rede privada (cf. N.º 3 do artigo 3.º do Decreto Lei n.º 147/97), de 11 de junho). Trata-se de um sistema **unitário/integrado**, *i.e.*, tem como **oferta educativa** as valências de berçário (dos quatro meses até à aquisição da marcha), Creche (desde a aquisição da marcha até aos 36 meses) e Pré-Escolar (desde os 36 meses até aos seis anos). Este tipo de sistema permite que as crianças que chegam à organização para frequentarem a Creche não tenham que ser transferidas na sua transição para o JI, podendo continuar na mesma instituição até ao ingresso no ensino básico.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição (2020), a sua inauguração deu-se em setembro de 2005, 7 anos após o início da sua construção – de raiz – como uma escola de *franchising*. Em 2013, adotou o nome que mantém até hoje. A sua **missão**, desde a sua abertura, é a de “oferecer cuidados e educação de infância de elevada qualidade” (p.4), tendo como prioridade “o crescimento, o desenvolvimento equilibrado e global, e a felicidade das crianças (...)” (p.4). Tal como é esperado na educação de infância, esta instituição privilegia o educar e o cuidar. Dias (2012) defende o conceito *educare*, aglutinando os dois conceitos, uma vez que considera que não é possível educar-se sem se prestar cuidados e proteção, assim como não se prestam cuidados à criança sem ao mesmo tempo educar. Tem como **valores** assentes a transparência, a partilha, a responsabilidade, o profissionalismo e a solidariedade. O seu lema – “estimular a curiosidade, promover o aprender fazendo, valorizar a diferença, inspirar atitudes e valores.” (p.5) –, vai ao encontro dos **objetivos estabelecidos com as crianças**, que são exatamente os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Considera-se uma organização educativa de cultura integradora, *i.e.*, com um sentido de missão, em que todos partilham e se identificam com a mesma visão tentando alcançar em conjunto os objetivos traçados. A **visão** mencionada corresponde à da escola como extensão da família, partilhando com ela os objetivos estabelecidos para as crianças e ajudando no seu processo de aprendizagem e na construção do seu sucesso e felicidade.

De acordo com Costa *et al.* (2013), a organização educativa adota o **modelo de gestão e liderança formal**, uma vez que se trata de um sistema hierárquico de estrutura mecanicista em que a diretora da instituição é responsável pela prestação de contas e pela tomada de decisões, baseadas nos objetivos definidos pela mesma (González *et al.*, 2009). “O modelo *formal* parte do princípio que as organizações são sistemas hierárquicos nos quais os gestores utilizam processos racionais para atingir determinados objetivos, invariavelmente definidos pelos líderes que, no contexto escolar, correspondem aos diretores das escolas” (Bush, 2011, citado por Costa *et al.*, 2013, p. 4). Contudo, apesar das regras estabelecidas comuns a todos, cada equipa de sala tem a oportunidade de tomar as suas decisões, criando a sua própria conduta, tendo em conta o grupo de crianças, a comunidade, o meio envolvente e os interesses e curiosidades individuais de cada criança

(Leite, 2000), pois este é um dos princípios básicos que orienta o currículo: ir ao encontro dos interesses das crianças.

Esta perspectiva de cada equipa adotar a sua própria conduta em sala vai ao encontro da **pedagogia diferenciada**, em que, de acordo com Santana (2000), são utilizadas um conjunto de estratégias onde as aprendizagens são adequadas para que cada criança aprenda segundo o seu próprio itinerário de apropriação de conhecimentos e competências. Por isso, em Creche, a organização educativa considera ser influenciada pelo **Modelo Pedagógico High Scope**, priorizando o clima relacional, *i.e.*, estabelecendo relações próximas com os bebés, escutando as suas necessidades e conhecendo e interagindo com as famílias. No Pré-Escolar, o modelo pedagógico utilizado é o **Movimento Escola Moderna (MEM)**, em que, segundo Silva (s.d.), as crianças têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem – em parceria com a equipa educativa, que traduz significado a essa aprendizagem –, contribuindo para a planificação e gestão das atividades que desenvolvem. Este tipo de currículo privilegia as interações entre pares e com o meio envolvente, fomentando a aprendizagem através dessas relações, da partilha de saberes e entreajuda. Rege-se, por isso, por princípios assentes na cooperação, no diálogo e na negociação que, no decorrer do processo educativo, dão origem às finalidades definidas deste modelo: “iniciação às práticas democráticas”, a “reinstituição dos valores e das significações sociais” e “reconstrução cooperada da cultura” (Folque *et al.*, 2015; Folque & Bettencourt, 2018; Niza, 2013). É também utilizada a **Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)**, uma metodologia investigativa que tem como objetivo dar resposta a questões que surgem dos interesses das crianças. A partir de um tópico, a criança, o grupo ou parte dele, investiga, “envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Ramos & Valente, 2011, p. 7). Esta metodologia promove o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a sua curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa (Projeto Educativo, 2020).

2.3. Equipa Educativa

Tal como mencionado no ponto anterior, quanto à dimensão estrutural, a organização apresenta uma **estrutura mecanicista**, dado que existe uma diferenciação

horizontal, relações hierárquicas e centralização de decisões (González *et al.*, 2009). Deste modo, quanto ao **quadro de pessoal**, este é constituído por: uma diretora; uma educadora por sala de atividades (exceto nas salas de berçário, que partilham ambas a mesma educadora); uma auxiliar por sala de atividades (exceto as salas de berçários que contam com duas auxiliares devido à divisão da educadora por salas), uma auxiliar polivalente, uma psicóloga educacional no horário matinal, uma psicopedagoga e uma rececionista/telefonista. Todos os elementos da equipa educativa devem preencher os seguintes **requisitos**: possuir formação adequada para educar e cuidar de crianças – incluindo as A.A.E. – e vontade e iniciativa para a alargar e aprofundar; ser capaz de possuir a perspetiva dos pais/familiares; capacidade de discernimento para avaliar e decidir que ajuda é necessária numa determinada circunstância e qual a melhor forma de a oferecer; identificação pessoal com os valores da escola e vivência em consonância com os mesmos; e vocação (Projeto Educativo, 2020). Extraquadro estão as terapeutas da fala e de desenvolvimento, a cozinheira e copeira, e as professoras das atividades (extra)curriculares – inglês, expressão musical, *ballet*, dança criativa, *inventors*, natação e piano.

Quanto à **dimensão relacional**, a equipa educativa mostra-se organizada e todos os elementos são cordiais. São realizadas reuniões mensais no seio da equipa docente, onde são planeadas atividades em conjunto, tanto da valência de Creche, como de Pré-Escolar. É notório que toda a equipa trabalha em prol dos mesmos objetivos, caminhando na mesma direção, existindo cooperação entre salas. Todos os elementos da equipa educativa conhecem todas as crianças (rodando, inclusive, entre todas, nas horas de entrada e saída para participarem no acolhimento e despedida), sendo um aspeto benéfico para as crianças, por se sentirem acarinhadas e reconhecidas, aproximando-as o máximo possível de um contexto familiar.

A sala de atividades PE1A, onde decorreu a PPS II, é constituída por uma educadora e uma A.A.E. Ambas contribuem para que tenham uma relação saudável e, apesar de não acompanharem juntas o grupo de crianças desde a Creche (apenas a A.A.E. esteve em Creche com algumas crianças do grupo), construíram uma rotina em conjunto que zela pelo bem-estar físico e emocional do grupo e que tem tido sucesso no seu funcionamento. A A.A.E. trabalha no estabelecimento desde junho de 2021 e tem um

curso profissional de A.A.E. realizado no ensino secundário. Tem como experiência dois anos em Creche e outros dois em JI. Participa ativamente em todas as atividades propostas ao longo do dia, assim como nos restantes momentos da rotina das crianças. Realiza pesquisa para contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo, propondo tarefas/atividades significativas para o mesmo. Tem estabelecidas relações positivas com todas as crianças do grupo, mesmo as que não acompanhou no ano transato. Na sua carta de apresentação, refere que “As crianças são a esperança para o futuro, o sorriso do mundo e a alegria da vida”.

A Educadora Cooperante formou-se na ESELx em 2002 e exerce na instituição desde setembro de 2005, data da sua abertura. Possui 20 anos de experiência: seis em JI e 14 em Creche. Reflete, na sua carta de apresentação, que “nesta maravilhosa profissão cada dia é diferente, encantador, surpreendente e apaixonante. E nesta troca de emoções, surpresas, afetos e carinhos todos conseguimos crescer a cada dia!”. Considera que ser educadora de infância é um dom que nasceu com ela. Em relação ao currículo, tem preferência no MEM, tendo feito várias formações incidentes neste modelo. Além dessas, frequenta outras formações relacionadas com Educação, sempre que tem possibilidade. Privilegia a autonomia e tenta diariamente ir ao encontro dos interesses das crianças.

2.4. Ambiente Educativo

De acordo com Silva *et al.* (2016), existem diversos fatores que influenciam o ambiente educativo. Estes fatores podem estar relacionados, por exemplo, com a rede onde o estabelecimento se insere, com a sua dimensão, os recursos (humanos e materiais) existentes e os níveis educativos que engloba. Um fator que se destaca nesta organização educativa é o facto de o rácio adulto-criança ser reduzido de acordo com o que está estabelecido legalmente. O Artigo 10.º do Decreto Lei n.º 147/97, de 11 de junho, estipula que as salas de Pré-Escolar devem contemplar entre 20 a 25 crianças, no entanto, nesta organização o número de crianças é, por opção institucional, mais reduzido, “porque sabemos que nestas idades as crianças precisam ainda de muita atenção individualizada” (Projeto Educativo, 2020).

Relativamente à **organização do estabelecimento educativo**, este é constituído por dois pisos, o térreo e o terraço. No piso térreo, os recursos físicos são uma receção, o

gabinete da direção, uma sala de *staff*, uma cozinha, instalações sanitárias, uma sala de isolamento, o refeitório e uma sala polivalente. Além disso, é constituído por seis salas da valência de Creche (cada par de salas tem em comum uma copa e um fraldário) e quatro salas de Pré-Escolar (autónomas em termos de instalações sanitárias e zona de preparação de serviço de refeições ligeiras. Todas as salas são constituídas por grupos homogéneos, relativamente à faixa etária, exceto a sala cujo regime é em *part-time*. Esta sala funciona apenas numa parte do dia, existindo a possibilidade de acolher crianças entre os 18 meses e os três anos. É também constituída por uma A.A.E. e uma educadora, tal como as restantes salas. Na cobertura, o terraço foi aproveitado para construir um recreio exterior muito rico em recursos, que inclui a zona da horta (Projeto Educativo, 2020).

No que concerne à **organização do ambiente educativo da sala**, Silva *et al.* (2016) afirmam que o educador deve refletir sobre a mesma, para que o ambiente educativo ofereça oportunidades educativas ricas e de qualidade. E, por esse motivo, tanto os materiais, como a rotina são organizados tendo em conta a organização do grupo, do espaço e do tempo (tendo sido alterado várias vezes no decorrer da PPS). Posto isto, relativamente à **organização do espaço e dos materiais**, a sala PE1A está dividida por seis áreas básicas definidas pelo MEM: (i) a área do faz de conta, com materiais e objetos que representam diversas áreas e atividades de uma casa; (ii) a biblioteca, onde estão dispostos um tapete e vários livros relacionados sobretudo com os projetos que decorrem/já decorreram na sala; (iii) a área da natureza, que inclui elementos naturais, imagens da Natureza e animais de diversos locais; (iv) a área das construções, em que estão disponíveis *legos*, outros jogos de construção, carros e outros elementos que sejam construídos ao longo dos projetos; (v) a área dos jogos, que contempla diversos jogos de vários domínios e temas; e (vi) a área de atividades plásticas, onde estão disponibilizados materiais para pintura, desenho e colagem (Niza, 2013). Além destas, e comum a outros modelos, existe a área destinada às reuniões da manhã, denominada *circle time*, e, por fim, a área polivalente, constituída por mesas e cadeiras.

Em relação à **organização do tempo** (Anexo C), o estabelecimento abre às 8h, mantendo as crianças de ambas as valências numa sala polivalente com diversas áreas de brincadeira. A partir das 9h, as crianças de Creche e Pré-Escolar são separadas, dividindo-

se pelas salas respectivas de cada valência. Até às 9h30, o Pré-Escolar divide-se em dois grandes grupos até chegar um adulto respetivo de cada sala. A partir das 9:30h começam as atividades. Tal como é característico do MEM, as atividades iniciam-se numa reunião de grupo matinal, onde é elaborado o “Plano do Dia”. À segunda-feira, privilegiam-se atividades no domínio da “Abordagem à Linguagem Oral e Escrita”; a terça-feira é dedicada ao “Trabalho de Projeto e Ida à Horta”; à quarta-feira é dia de “Saída ao Exterior ou Animação Cultural”, intercaladas quinzenalmente; à quinta-feira, realizam-se “Atividades Experimentais e Abordagem à Matemática” (quinzenal); e, finalmente, à sexta-feira, praticam-se as “Artes”. Segue-se o tempo de exploração ativa e, eventualmente, algum trabalho individual e, mais tarde, uma nova reunião de grupo para dialogar sobre o que foi feito durante a manhã, à exceção da sexta-feira, em que decorre a atividade extracurricular de inglês, às 11:30h. A hora de almoço decorre entre as 11:45h e as 12:30h, e prossegue a sesta até às 15:30h. Da parte da tarde, decorrem atividades curriculares às segundas, quintas e sextas-feiras: expressão motora, expressão musical e expressão artística, respetivamente. A instituição fecha às 20:00h, sendo feita a “despedida” a partir das 17:00h.

2.5. Crianças

O grupo que acompanhei durante a PPS II é constituído por **12 crianças**: nove do sexo masculino e três do sexo feminino. No início da intervenção, oito crianças tinham dois anos e quatro crianças tinham três anos. No final da PPS, as suas idades situavam-se, para três crianças do grupo, nos dois anos, e para as restantes nove, nos três anos. Trata-se, portanto, de uma **sala de transição da valência de Creche para jardim de infância**.

A maioria das crianças frequenta a instituição desde a Creche (alguns desde o berçário, outros desde o *part-time*, que é válido para crianças dos 18 aos 36 meses), à exceção: da A., que vem da Rússia e, segundo a mãe, nesse país as crianças permanecem com as mães até aos três anos; e do V., que chegou a este grupo no mesmo dia em que se iniciou a PPS, vindo de outro jardim de infância. A A.A.E. acompanha os meninos que vieram do *part-time*, provindo os restantes de outros elementos da equipa da organização. No entanto, todos se adaptaram com facilidade à Educadora S.

As crianças têm **personalidades, gostos e formas de estar diferentes** e, por isso, cada uma apresenta as suas próprias características, revelando todas elas perfis individuais (Anexo D). Porém, existem características comuns no grupo. No geral, todas as crianças apresentam bem-estar físico, são **curiosas, participativas, comunicativas e manifestam especial gosto por histórias**. Encontram-se em fases diferentes ao nível da linguagem e a maioria **possui poucas competências no domínio da matemática**. Para realizar o Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, foi escolhido o D.R., dado o seu especial gosto em participar e por ser muito interventivo. É uma criança muito desenvolvida que, no entanto, surpreendeu no domínio da matemática, sendo um dos que não são capazes de realizar contagens (Anexo A).

Paralelamente, o grupo também não inclui nenhuma criança sinalizada para Intervenção Precoce (IP) ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No que concerne à **Área de Formação Pessoal e Social**, as crianças estão a construir o seu “Eu”, sendo fundamental o *feedback* que lhes é passado pelos adultos que contactam diariamente com elas (Silva *et al.*, 2016). Por esse motivo, ainda procuram a aprovação verbal e/ou não-verbal do adulto quando realizam alguma tarefa que ainda não lhes transmite suficiente autoconfiança: “(...) *a auxiliar disponibiliza a cada criança o seu par de meia antiderrapantes (...) O V.C. vem ter comigo e diz “Não consigo”. Explico-lhe que tem primeiro que tentar. Inclusive perguntei-lhe “Já tentaste?”. O V.C. respondeu-me “Não, porque não consigo.”. Exemplifiquei-lhe, com gestos e poucas palavras, o processo de calçar a meia (...) O V.C. faz como lhe expliquei e consegue calçar a meia à primeira.*” (Anexo A, Nota de Campo n.º 70, de 31 de outubro de 2022). É um grupo de crianças muito independentes e autónomas, conseguindo realizar praticamente todas as suas tarefas pessoais sozinhas: “*Na casa-de-banho, as crianças mostram ser autónomas, despindo-se, sentando-se na sanita, limpando-se e voltando a vestir-se sozinhas, algumas com algumas dificuldades, outras de forma muito espontânea. Puxam o autoclismo e lavam as mãos autonomamente. Todos esperam pela sua vez.*” (Anexo A, Nota de Campo n.º 7, de 17 de outubro de 2022). Algumas competências como a utilização da faca, calçar os sapatos no pé correto e vestir/despir-se sozinho ainda estão em aquisição, embora levantar a loiça na hora da refeição, abrir o iogurte, calçar os sapatos e vestir/despir as calças são capacidades já adquiridas por todos.

O controlo dos esfíncteres está também alcançado por todos, menos pelo D., que ainda utiliza fralda durante o dia, apesar de ir à sanita/bacio (é, no entanto, a criança mais nova e só completa os três anos em maio de 2023). Além de autónomas, têm também consciência das suas características individuais, identificando-as e reconhecendo diferenças e semelhanças em relação às características dos outros. À exceção da A., todos interagem entre pares, mostrando já alguma preferência na escolha de pares na hora de brincar: “(...) o D.R., ao ver que o V.M. ainda se estava a calçar, exclamou “Eu não vou já. Eu só vou quando o V.M. for. Não o vou deixar aqui sozinho.”. Respondi-lhe “Ok D.R. Obrigada. Eu também fico à vossa espera.” (Anexo A, Nota de Campo n.º 70, de 31 de outubro de 2022).

Relativamente à **Área da Expressão e Comunicação**, no Domínio da **Educação Física**, o grupo está em fase emergente dos movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, bem como dos movimentos que envolvem perícia e manipulação. O movimento de pinça está adquirido e cooperam entre si e respeitam as regras dos jogos (Silva *et al.*, 2016): “Quando estavam todos prontos combinou que ao 3 faziam todos uma corrida até à parede. Educadora: “1...”. O D.R. começa a correr. Volta para trás e diz “Ai desculpa S. Batota”. A educadora volta a contar “1... 2... 3...”. E correm todos.” (Anexo A, Nota de Campo n.º 58, de 25 de outubro de 2022); no Domínio da **Educação Artística** as crianças demonstram prazer e curiosidade em explorar diversos materiais/instrumentos/espacos, observam (re)criam e refletem sobre diferentes formas de expressão: “Todos quiseram participar na pintura e utilizaram os diferentes materiais: pincéis, rolos e esponjas. Assim como as diferentes cores de tinta: vermelho, castanho, laranja, amarelo, azul. (...) O V.M. e o D. pintaram o chão, a Y. explorou a tinta com as mãos e o V. pintou as mãos com o pincel.” (Anexo A, Nota de Campo n.º 109, de 21 de novembro de 2022); no Domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** é onde se notam mais discrepâncias entre as crianças. Enquanto algumas conseguem estabelecer um diálogo tanto com os pares, como com adultos, existem crianças que ainda não são capazes de compreender uma simples questão ou um simples pedido, e uma criança que praticamente não comunica verbalmente, apesar de compreender o que é pedido/perguntado (devido à sua nacionalidade). É um grupo que está na fase de descoberta da rima – consciência linguística – e ainda não demonstra

interesse pela escrita. Relativamente à leitura, todos entendem as suas diferentes funcionalidades, mostrando especial gosto por livros e pedindo, por vezes, para serem eles próprios a “ler”: *“A A.A.E. mostrou o livro que a C. tinha trazido para partilhar com os amigos e convidou-a a contar a história, uma vez que ela na reunião da manhã tinha pedido para a narrar. A C. foi passando as páginas e narrando o que via e as personagens. Fomos ajudando com algumas ideias.”* (Anexo A, Nota de Campo n.º 84, de 4 de novembro de 2022); no Domínio da **Matemática** foram notadas menos competências. A maioria das crianças não tem o sentido de número desenvolvido: não são capazes de realizar contagens, identificar os algarismos, nem relacionar o algarismo à unidade. Algumas crianças não sabem iniciar a contagem pelo número um, nem conseguem ir além do número cinco. Quando questionadas, algumas crianças não sabem a sua idade, nem identificar o termo correspondente à mesma: *“(…) a seguir pediu para contarem os arcos, mas a primeira criança dizia as cores em vez de os contar. A criança seguinte começou a contar, mas saltou números. Algumas contaram sem mostrar dificuldades.”* (Anexo A, Nota de Campo n.º 71, de 31 de outubro de 2022). A maioria tem conhecimento das formas geométricas mais recorrentes: círculo, quadrado e triângulo.

No que toca à **Área do Conhecimento do Mundo**, o grupo está familiarizado com a MTP e, portanto, é constantemente estimulado a colocar questões, hipóteses e prosseguir à procura de respostas e soluções para os problemas encontrados: *“(…) conversámos sobre o que já sabíamos sobre as lagartas e, posteriormente, o que gostaríamos de saber. Ficou combinado pesquisarmos em livros, revistas, na internet e nas várias observações que iríamos fazer na nossa lagarta. O grupo ainda referiu que gostava de fazer uma lagarta gigante e o D.R. sugeriu fazermos um livro sobre lagartas.”* (Anexo A, Nota de Campo n.º 138, de 6 de dezembro de 2022). É um grupo curioso que gosta de aprender e dá conta de uma gradual aquisição de conhecimentos na área em questão. O grupo está a ganhar consciência, progressivamente, da sua identidade e pertença, assim como das unidades de tempo, e a descobrir novas coisas sobre o mundo físico e natural.

Em suma, são crianças muito estimuladas diariamente, mas que necessitam, no geral, de especial atenção no domínio da matemática e algumas no domínio da linguagem oral.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " " | | " "

3.1. Intenções para a ação

Depois de observar e recolher informação necessária acerca do grupo de crianças, da equipa educativa, da organização educativa e da participação das famílias, definiram-se algumas intenções gerais para a ação, com base na competência, na responsabilidade, na integridade e no respeito (APEI, 2011).

No compromisso com as famílias, indo ao encontro da “filosofia” praticada pela instituição como “escola aberta”, a primeira intenção é **estabelecer comunicação via escrita e oral**. O contacto presencial com as famílias é possível da parte da manhã, podendo estabelecer diálogos e comunicar informações pertinentes em relação à criança ou outros assuntos relacionados com ela. A comunicação escrita é feita através da plataforma digital *Growappy*, onde são descritas, diariamente, às famílias a rotina e as atividades implementadas, assim como partilhadas fotografias das crianças em contexto. Esta comunicação é bilateral e, por isso, as famílias podem recorrer a ela sempre que necessário. Durante a PPS, além dos diálogos presenciais, elaborei algumas descrições (a pedido da Educadora Cooperante ou por iniciativa própria) sobre as atividades implementadas para partilhar *online* com as famílias. A **participação ativa na gestão do currículo** por parte das famílias é outra prioridade (APEI, 2011), uma vez que é importante estabelecer uma relação (contínua) entre o contexto familiar e o contexto escolar, dado que ambos contribuem para a educação da criança (Silva *et al.*, 2016). Desta forma, a participação das famílias é constante através: das animações culturais realizadas quinzenalmente, em que o familiar se inscreve e propõe um momento diferente com o grupo de crianças; das “sextas-feiras fantásticas”, em que é proposto um desafio às famílias semanalmente; da partilha de uma obra de arte, que é posteriormente analisada e explorada pelas crianças junto da equipa de sala; da partilha constante de livros, propostas de atividades e contribuições para os projetos a decorrer em sala. Por fim, esteve sempre presente, em todo o decorrer da intervenção pedagógica, a obrigação de **manter a privacidade relativamente às informações sobre a família**, sendo feito, em primeiro lugar, um pedido de acesso a todos os dados necessários à caracterização e investigação, incluindo as crianças. Estes dados serão todos eliminados depois de analisados.

No compromisso com a equipa e a organização socioeducativa, estabeleceu-se ir ao encontro das formas de agir da organização, de modo a **articular a intervenção**

pedagógica com a metodologia definida, respeitando o modelo pedagógico e a metodologia adotados, mais concretamente o MEM e a MTP. Assim, as reuniões da manhã foram dirigidas segundo o MEM, incluindo instrumentos piloto: Mapa de Presenças, Mapa do Dia, Plano do Dia e Diário de Grupo à sexta-feira; foram também implementados projetos seguindo a MTP. No mesmo sentido, pretendeu-se respeitar o currículo definido pela Educadora Cooperante, de forma a **articular formas de agir**. Por este motivo, as planificações diárias foram planeadas junto da Educadora Cooperante, tendo em conta a organização das atividades de acordo com o domínio privilegiado a cada dia da semana. Tal possibilitou, diariamente, a **partilha de estratégias e conhecimentos** de ambas as partes. Foi também possível incluir a A.A.E. da sala, que participava ativamente nos diversos momentos com as crianças.

As crianças têm direitos que devem ser respeitados e, de entre eles, o/a educador(a) deve assegurar o direito aos cuidados, à proteção, à privacidade e à educação (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989). Por isso, no compromisso com as crianças, foi estabelecido que é de máxima prioridade **garantir o interesse superior da criança**, estabelecendo, em primeiro lugar, um vínculo de segurança com cada criança, de modo a criar uma relação em que as crianças se sintam à vontade em partilhar os seus interesses, necessidades e preocupações. Desta forma, torna-se possível **dar resposta a todas as crianças**, uma vez que, de acordo com APEI (2011) e Silva *et al.* (2016), que partilham da mesma opinião, o/a educador(a) deve “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p.1); “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva *et al.*, 2016, p. 12). Deste modo, através da organização do ambiente educativo e dos materiais, assim como através do planeamento de atividades, é possível dar resposta aos interesses e necessidades das crianças se feito em conjunto com elas, dando-lhes assim a possibilidade de uma **participação ativa na gestão do currículo**. Por fim, de acordo com os objetivos da organização educativa, as crianças devem **aprender a conhecer** (trabalhado diariamente através da MTP e dos diferentes momentos ao longo do dia), **aprender a fazer** (fazendo parte do processo diário a promoção da autonomia e a atribuição de responsabilidades, já que, afirmando Davies (2020), “através da

independência, as crianças aprendem a ser responsáveis por cuidarem de si mesmas, dos outros e do ambiente” (p. 31).), **aprender a conviver** (sendo proporcionada uma “vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica” (APEI, 2011, p. 2) e **aprender a ser** (sendo transmitidos, diariamente, valores como a tolerância, a cooperação e o respeito pelo Outro).

3.2. Processo de intervenção da PPS

Tal como descrito nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), as mesmas não são um documento que traduz um programa a seguir, mas sim, e tal como o nome indica, uma orientação para os/as educadores/as construírem e gerirem o currículo. O mesmo constrói-se tendo em conta o contexto social, as características e necessidades do grupo de crianças e respetivas famílias e, ao longo do tempo, gere-se consoante a evolução das aprendizagens e do desenvolvimento do grupo (Silva *et al.*, 2016).

Nesse sentido, a minha intervenção só começou verdadeiramente quando senti que tinha recolhido o mínimo de informação necessária para poder agir. Até lá, adotei uma postura de observadora participante, com o objetivo de conhecer a dinâmica do grupo, da equipa educativa e das rotinas por ambos estabelecidas. Aos poucos, fui-me integrando no dia-a-dia da sala, estabelecendo relações com todos os elementos e participando cada vez mais, até lograr a confiança das crianças que me permitissem moderar reuniões de grupo e atividades. As planificações e calendarização de todas as atividades implementadas estão incluídas no Anexo A.

No que concerne ao grupo de crianças, tal como descrito anteriormente, é um grupo que revela particular **gosto por histórias** e que demonstra **possuir menos competências no domínio da matemática**, especialmente no que toca a números e operações. Silva *et al.* (2016) afirmam que as experiências matemáticas das crianças no Pré-Escolar devem estar relacionadas com os seus interesses e curiosidades do dia-a-dia, podendo ser oferecidas em conjunto com outras áreas de conteúdo e, baseada nesta afirmação, sabendo que o grupo adora ouvir histórias, a minha primeira estratégia residiu em **disponibilizar livros ilustrados infantis com conteúdo incorporado**, *i.e.*, livros que incluam de forma intencional conteúdos matemáticos (Mendes & Costa, 2018), proporcionando, de forma mútua, o interesse e a curiosidade pela matemática e o prazer

e a motivação para ler e escrever, além de todas as restantes aprendizagens envolvidas (Silva *et al.*, 2016). De acordo com Silva e Gonçalves (2020), os momentos de leitura estimulam a comunicação através da análise, discussão, expressão de ideias e opiniões sobre o que se está a ler. A leitura fomenta, ainda, o espírito crítico, transmite valores e crenças culturais e estimula a criatividade.

A partir destas histórias, o objetivo é **desenvolver desafios matemáticos** que ajudem a promover aprendizagens neste domínio. Além disto, foi construído também um “Jogo da Glória Humano”: um jogo com várias casas que contêm diferentes desafios relacionados com as diferentes áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, mas focados essencialmente no domínio da matemática. A construção do jogo foi feita em conjunto com as crianças, que tiveram a possibilidade de decorar as casas do jogo, enquanto desenvolviam a motricidade fina (pintura com caneta e colagem de círculos), realizavam contagens e identificavam o número em questão. É um jogo muito completo, contribuindo para atingir objetivos nas outras áreas, tornando-se num recurso interdisciplinar e inclusivo, sendo que pode ser adaptado e alterado consoante as necessidades do grupo.

É também, como se referiu já, um grupo muito curioso, participativo e comunicativo. As crianças demonstram **prazer em questionar, colocar hipóteses e prever conclusões**. Por isto, ao longo da PPS, o objetivo foi **realizar projetos segundo a MTP, de acordo com as questões e os interesses do grupo**. O ato de investigar e descobrir por si próprio sobre questões do seu interesse proporciona à criança momentos de prazer e vontade de querer saber mais e mais (Santos & Magalhães, 2019), porque “mais importante do que respostas melhores, é orientá-las nessas indagações, possibilitando a essas crianças desenvolverem cada vez mais um olhar curioso sobre as coisas e a expressarem as suas curiosidades na certeza de que elas serão bem-aceitas” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 11). Devido ao pedido para construir um carro, surgiu um projeto sobre os “Meios de Transporte”, focado nas características do carro, do avião, do comboio e do barco (os veículos pelos quais as crianças demonstraram mais interesse ao longo do projeto). Numa ida à horta, ao encontrarmos uma lagarta nas couves plantadas, o grupo questionou-se como é que a lagarta poderia lá ter ido parar e, ao fim de algumas hipóteses, concordaram em pesquisar para dar resposta a essa pergunta e a outras que surgiram em diálogo.

Todas as atividades já mencionadas foram implementadas respeitando a organização das áreas de conteúdo pelos dias da semana, dando prioridade à linguagem oral à segunda-feira, ao Trabalho de Projeto e ida à horta à terça-feira, às saídas ao exterior à quarta-feira, às atividades experimentais e de matemática à quinta-feira, e às artes à sexta-feira. Apesar de serem áreas distintas, que se focam em determinadas aprendizagens, “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspectos formativos que lhes são comuns” (Silva *et al.*, 2016, p. 31), não esquecendo a formação pessoal e social, enquanto área transversal e indissociável de todas as outras, presente ao longo de toda a organização do ambiente educativo. Portanto, transversalmente, através da transmissão de valores e do exemplo, pretendi contribuir para a **formação de futuros cidadãos autônomos e responsáveis.**

3.3. Relação entre a Análise Reflexiva e a Problemática para a Investigação

No decorrer da PPS I, em contexto de Creche e logo após a pandemia provocada pela covid-19, apercebi-me de que as famílias estavam muito pouco envolvidas no contexto educativo dos seus educandos. Nesse sentido, optei por compreender, num estudo de caso, qual o impacto que a covid-19 provocou na relação Creche-família, na perspetiva das educadoras da organização em causa. Foi possível deferir desta investigação que, na opinião das entrevistadas, a pandemia provocada pela covid-19 veio influenciar negativamente a relação entre a Creche e as famílias, tornando-a pouco harmoniosa e satisfatória.

Devido à investigação realizada em Creche, inicio a intervenção mais desperta para este tema – relação JI-família – e sou surpreendida por novas observações. Ao contrário do ocorrido em contexto de Creche, na PPS II deparo-me, pois, com um ambiente completamente diferente: as famílias têm, agora, um papel ativo na vida escolar das crianças, interagindo diariamente com a equipa educativa e contribuindo para a gestão do currículo.

As famílias são o primeiro contexto no qual a criança se insere, onde interage socialmente pela primeira vez e estabelece valores e crenças. Posteriormente, o contexto familiar deve ser articulado com o contexto escolar, considerado o segundo ambiente onde a criança estabelece interações. O ambiente escolar deve ser, assim, uma continuação do ambiente familiar, promovendo, além de interações sociais, conhecimentos que contribuirão para a formação das crianças como futuros cidadãos. Com isto, conclui-se que os contextos familiar e escolar devem estabelecer um papel colaborativo, para que ambos cumpram o seu papel no desenvolvimento de cada criança (Nascimento *et al.*, 2021).

Sendo tão interessante esta diferença entre contextos educativos, escolhi, por um lado, compreender se o facto de este Jardim de Infância ter na sua visão a escola como “extensão da família”, partilhando com ela objetivos estabelecidos para as crianças (Projeto Educativo, 2020), influencia o seu envolvimento e a sua participação, e, por outro, analisar as estratégias adotadas pela equipa educativa neste contexto de atuação.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " | | " |

4.1. Identificação da Problemática

De acordo com Silva *et al.* (2016), os pais são os primeiros e principais responsáveis pela educação dos seus filhos e, por isso, “têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 29). O estabelecimento educativo onde ocorreu a PPS II alinha-se com esta afirmação, reconhecendo-se, no Projeto Educativo (2020), como uma “extensão das famílias”. O mesmo apresenta-se como um espaço aberto, em que as famílias são convidadas a “entrar” diariamente. Por tal “entrada” refere-se ao estabelecimento de uma relação entre ambos os contextos, centrada na criança e, logo, facilitadora do seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva *et al.*, 2016). É certo que a relação escola-família é uma realidade em todos os contextos escolares, embora o envolvimento parental varie de contexto para contexto (Ferreira & Triches, 2009). No entanto, neste estabelecimento, ele é claramente priorizado e é por esse motivo que a problemática em estudo assenta neste pressuposto, dando título ao presente relatório: **o jardim de infância como espaço aberto às famílias: um estudo sobre estratégias de envolvimento parental**. Através deste estudo, pretende, mais precipuamente, (i) compreender se o jardim de infância como espaço aberto à participação das famílias influencia a sua opinião e o seu envolvimento; (ii) indagar as perceções das educadoras sobre o envolvimento parental num contexto educativo aberto às famílias; (iii) examinar estratégias de envolvimento parental em contexto de jardim de infância; e (iv) analisar as perceções das famílias sobre o seu envolvimento nas atividades da escola.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. Relação Escola-Família e Envolvimento Parental no JI

De acordo com Petrucci *et al.* (2016), e conforme se introduziu já, é no contexto familiar que ocorrem as primeiras interações sociais. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) concordam e consideram que é responsabilidade da família o acesso a uma educação primária, dado que é neste ambiente que a criança adquire “conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos” (Petrucci *et al.*,

2016, p. 393). O jardim de infância é considerado uma **extensão da família**, onde as crianças têm a possibilidade de desenvolver e complementar todas as habilidades adquiridas no contexto familiar (Ferreira & Triches, 2009). No contexto escolar, as crianças tornam-se capazes de dar significado às suas aprendizagens – feitas tanto na escola, como em casa –, utilizá-las e partilhá-las com outros sujeitos envolvidos no contexto educativo (Nascimento *et al.*, 2021).

Sendo, então, ambos os contextos centrais no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, faz todo o sentido partilharem a **função educativa** e nutrirem uma “relação de confiança e respeito” (Nascimento *et al.*, 2021, p. 18), que irá transmitir, consequentemente, segurança e tranquilidade às crianças. Polinia e Dessen (2005), citados por Lopes *et al.* (2016), completam esta ideia, afirmando que relações positivas entre ambos os contextos contribuem para “possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (p. 27). A relação estabelecida deve ser **bilateral**, embora nem sempre aconteça. Nestes casos, cabe à instituição estimular e fortalecer o vínculo, dado que são os profissionais docentes que possuem o conhecimento e entendimento da importância da sua relação para o desenvolvimento holístico da criança (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Importa referir que a manutenção desta relação não se torna apenas vantajosa para a criança, mas também para os cuidadores – tanto os pais, como os educadores. Fontes *et al.* (2011) afirmam que a existência de uma relação colaborativa e de parceria dá luz a uma parentalidade mais satisfatória. Zenhas (2010) justifica, sublinhando o facto de as expectativas parentais se tornarem mais adequadas no que toca à educação, bem como o desenvolvimento de competências aumentarem a confiança, e tornando os pais educadores mais eficazes. No que concerne aos benefícios escolares, uma relação colaborativa permite aos docentes um maior conhecimento das crianças, assim como uma maior facilidade e adequação de estratégias pedagógicas mais consistentes e eficazes (Fontes *et al.*, 2011). Zenhas (2010) aponta ainda o facto de existir uma valorização social, dado que a perceção das famílias sobre o ambiente educativo melhora. No que toca ao elemento central, a criança, Nascimento *et al.* (2021) evidenciam que o Envolvimento Parental (EP) no contexto educativo suscita um maior desenvolvimento cognitivo e social, assim como uma maior aquisição de competências na área de expressão e comunicação, mais concretamente, no

domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Já o seu afastamento causa um impacto negativo no que toca à aprendizagem e ao desenvolvimento, demonstrando exatamente o contrário ao seu envolvimento: as crianças, mais tarde, apresentam baixo rendimento escolar e dificuldades na leitura e na escrita, assim como na área da matemática.

Por todos os benefícios que acata, os pais devem mostrar-se presentes e envolver-se na educação dos seus filhos, colaborando com o contexto educativo. No que se refere ao EP, este é entendido como “um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos, em domínios específicos” (Grolnick & Slowiaczeck, 1994, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 12). Fontes *et al.* (2011) referem que esta é a definição que generaliza todos os tipos de interação entre a família e o contexto educativo, existindo diferentes tipos de envolvimento.

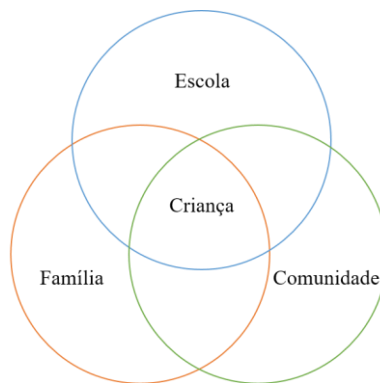
4.2.2. Tipologias de Envolvimento Parental

De acordo com Bhering (2003), o EP no processo educativo é, atualmente, tão importante como a atuação dos restantes intervenientes educativos. Isto acontece devido ao conhecimento atual da importância que a participação das famílias traz para o ambiente educativo – defendida por diversos autores e evidenciada nas OCEPE: “os pais/famílias e o estabelecimento de educação Pré-Escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Silva *et al.*, 2016, p. 28).

A investigadora norte-americana Joyce Epstein desenvolveu a **Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência** (*Theory of Overlapping Spheres of Influence*), que enfatiza as diferentes esferas da vida da criança – família, escola e comunidade – e como é que estas, em interação, influenciam a sua educação (Zenhas, 2010). Epstein (2010) afirma que esta teoria localiza a criança no centro da ação, enquanto as restantes esferas interagem com ela e entre elas, no sentido da “satisfação dos interesses, responsabilidades e investimentos na aprendizagem”, como se pode conferir na Figura 1 (Fontes *et al.*, 2011, p. 159).

Figura 1

Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência



Epstein propôs seis tipos de envolvimento entre a escola, a família e a comunidade. A investigadora afirma que, embora todos os estabelecimentos educativos possam utilizar como guia os seis tipos de envolvimento, cada um deve selecionar as práticas mais adequadas ao seu contexto, “to meet the needs of its families and students” (Epstein, 2010, p. 13).

1. **Parentalidade** – a organização educativa suporta as famílias a estabelecer ambientes favorecedores para o sucesso escolar da criança, tais como uma alimentação adequada, regras básicas de higiene, cuidado na autoestima e comportamentos sociais (Epstein, 2010; Zenhas, 2010; Fontes *et al.*, 2011).
2. **Comunicação** – diz respeito às formas de comunicação entre escola-família e vice-versa sobre a criança (Epstein, 2010) e todo o ambiente educativo que a envolve (Zenhas, 2010). A comunicação é crucial na criação de uma relação positiva entre os intervenientes, uma vez que tem como objetivo atrair os pais à escola, ao invés de apenas informá-los sobre o seu filho (Bhering, 2003).
3. **Voluntariado** – o estabelecimento educativo incentiva os pais a participarem em atividades no local (Epstein, 2010), que suportem os objetivos estabelecidos e que o apoiem (Fontes *et al.*, 2011). Neste tipo estão incluídas, por exemplo, apresentações das crianças aos pais ou dinamizações por parte dos pais de acordo com os seus talentos/profissões (Zenhas, 2010).

4. **Aprendizagem em Casa** – trata-se de fornecer informação e apoio às famílias no que concerne ao acompanhamento da educação em casa, seja relacionado com o currículo, decisões ou planeamento (Epstein, 2010).
5. **Tomada de Decisões** – a escola inclui os Encarregados de Educação nas decisões escolares (Epstein, 2010; Fontes *et al.*, 2011), possibilitando, por exemplo, a formação de Associações de Pais ou Representantes de Encarregados de Educação (Zenhas, 2010).
6. **Colaboração com a comunidade** – as instituições educativas integram recursos e serviços da comunidade que contribuam para práticas e programas pedagógicos e familiares (Epstein, 2010; Fontes *et al.*, 2011).

De acordo com Fontes *et al.* (2011), numa verdadeira parceria escola-família, a escola suporta e estimula o EP, enquanto as famílias assumem responsabilidades, envolvendo-se na prática educativa e colaborando com o contexto educativo. Existe, portanto, uma parceria funcional entre ambos, capaz de atingir os objetivos previstos com base num trabalho colaborativo. Epstein (2010) corrobora este pressuposto, designando as escolas “amigas das famílias” e afirmando que “a family-like school recognizes each child’s individuality and makes each child feel special and included. Family-like schools welcome all families, not just those that are easy to reach. In a partnership, parents create more school-like families” (p. 9).

No entanto, importa referir que colaborar e estabelecer uma relação em parceria não é sinónimo de desenvolver as mesmas estratégias em todos os contextos (Zenhas, 2010). O planeamento de estratégias de EP precisa de ter como base o conhecimento da criança e, essencialmente, das famílias (Ferreira & Triches, 2009).

4.2.3. Estratégias de Envolvimento Parental

De acordo com Bastiani (1989), citado por Bhering (2003), o EP é visto como “uma preocupação necessária e legítima e não mais como uma opção extra” (p. 485). No entanto, Fontes *et al.* (2011) ressaltam o facto de existirem novas realidades que interferem no modo de envolvimento, tais como famílias estruturalmente diferentes e/ou mais difíceis de alcançar devido aos constrangimentos culturais da atualidade. Por este

motivo, os estabelecimentos de educação infantil devem criar estratégias que ofereçam diferentes alternativas de EP, mais abrangentes e diversificadas, de modo a aumentar a parceria escola-família.

O alcance da noção de parceria inclui várias formas de práticas, de comunicação, de participação nos órgãos da instituição, de colaboração em atividades educativas fora da sala, de colaboração em atividades educativas dentro da sala, de apoio ao estudo, em casa e outras (Ferreira & Triches, 2009, p. 41).

Vários autores apontam diversas estratégias de EP. Mata e Pedro (2021) propõem, para uma reflexão inicial, três elementos centrais de **motivação dos pais**, que me atrevo a dizer que se trata de uma questão inicial de empatia e ética por parte dos profissionais de educação: (i) promover a motivação dos pais para se envolverem e participarem; (ii) suscitar um sentimento de que a participação dos pais é bem-vinda; e (iii) compreender e respeitar as situações que podem condicionar a participação dos pais. Fontes *et al.* (2011) explicam que o modo como os pais são recebidos e a atitude que o docente demonstra para com eles são um fator determinante no estabelecimento de uma relação. Ao que tudo indica, a **valorização das preocupações e opiniões parentais**, a **proximidade** e o estabelecimento de uma **comunicação clara** são um fator facilitador nas relações estabelecidas e demonstram maior qualidade no EP. Destaca-se aqui a comunicação para ressaltar que esta tanto pode ser um fator facilitador, como bloqueador, dependendo do contexto. Mata e Pedro (2021) defendem que o estabelecimento educativo e os docentes devem privilegiar uma comunicação “empática e afável” (p. 31), bem como diversificada no que toca às diferentes culturas e que inclua as informações necessárias a transmitir. Ferreira e Triches (2009) afirmam que não existem “receitas” exclusivas e que, consoante a família, são adotadas diferentes estratégias e fazem referência a algumas que, segundo elas, são as mais referidas teoricamente. Além da comunicação, já referida, evidenciam o **cuidado no período de adaptação**, a **organização de atividades que incluam os pais** (individualmente ou em conjunto; em casa ou na escola), **formação parental** (no que concerne a temas educacionais, tais como a saúde, a higiene, alimentação, ...), **espaço de informações e sugestões** (por exemplo um *placard* onde possam ser dadas informações,

bem como feitas sugestões ou colocadas questões) e **notícias diárias** (informações sobre o que a criança fez, acompanhadas de registos fotográficos/outro tipo de ilustração).

Como se pode deduzir, as estratégias mencionadas dão luz um trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes educativos, impondo-se a necessidade de ir além da transmissão/receção de informações e de um esforço por parte das famílias em participar ativamente, partilhando responsabilidades com o contexto educativo (Ferreira & Triches, 2009). Zenhas (2010) aponta atitudes parentais acessíveis a todos, que não necessitam da presença física, tais como a manifestação de interesse pelo trabalho a ser desenvolvido no contexto educativo e as expectativas relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. No entanto, importa relembrar que a responsabilidade de motivar o EP, iniciar e manter uma relação entre a escola e a família cabe ao docente e ao estabelecimento educativo, desenvolvendo diferentes práticas respeitadoras e inclusivas de todas as famílias (Ferreira & Triches, 2009). Fontes *et al.* (2011) completam esta ideia, afirmando que, quanto maior for a diversidade de estratégias, maior é a abrangência das famílias e, conseqüentemente, o sucesso das práticas de EP.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Neste capítulo será explicitado o roteiro metodológico e ético (Anexo E) desenhado para a investigação realizada ao longo da PPS II, sendo abordada a natureza, o método e as técnicas utilizadas na prática empírica.

No contexto onde decorreu a PPS I, o EP era praticamente inexistente, tendo sido estudado a influência da pandemia provocada pela covid-19 na relação Creche-família. Este estudo deixou-me desperta para o tema da **relação escola-família e do envolvimento parental no JI** e deparo-me, na PPS II, com um contexto totalmente diferente, em que são notórios a presença e o envolvimento das famílias. Tal como já mencionado, é importante que os contextos educativo e familiar colaborem e operem numa relação de parceria para atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta relação torna-se benéfica para a criança, contribuindo, comprovadamente, para o seu desenvolvimento integral, mas também para ambos os contextos. Tomás (2011) afirma que “a investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam” (p. 163) e, por este motivo, optei

por **compreender se e de que forma o jardim de infância como “espaço aberto” às famílias influencia o seu envolvimento**, procurando saber quais as estratégias que vão ao encontro do EP no JI.

Para esta problemática, defino como objetivos gerais: (i) **compreender se o jardim de infância como espaço aberto à participação das famílias influencia a sua opinião e envolvimento**, pretendendo-se compreender, especificamente, se as práticas de EP da instituição foram uma condicionante na escolha das famílias e se estas influenciam a sua participação, além de categorizar os níveis de EP no jardim de infância; (ii) **indagar as perceções das educadoras sobre o envolvimento parental num contexto educativo aberto às famílias**, logo, interpretar o tipo de EP que as educadoras consideram existir atualmente e se o JI como espaço aberto às famílias o influencia; (iii) **examinar estratégias de envolvimento parental em contexto de jardim de infância, isto é**, compreender que estratégias são, neste contexto de estudo, implementadas pelas educadoras e pela organização educativa; e, por fim, (iv) **analisar as perceções das famílias sobre o seu envolvimento nas atividades da escola**, analisando se se consideram participativas e qual o seu nível de EP, de acordo com a Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência.

Neste sentido, o método de investigação adotado é o **estudo de caso**, dado que a pesquisa é feita num JI que se considera uma “extensão da família”, um aspeto não evidenciado em todos os contextos educativos, tal como se pode observar na diferença de experiência vivenciada entre os contextos da PPS I e PPS II. Portanto, um estudo de caso revelou-se a metodologia mais pertinente, uma vez que visa investigar um fenómeno dentro do seu contexto, *i.e.*, pretende compreender o fenómeno dentro da sua realidade. Este método supõe como procedimentos a recolha, análise e interpretação dos dados (Meirinhos & Osório, 2010). Os autores referem que o estudo de caso pode ser de carácter qualitativo ou quantitativo, pelo que nesta investigação, se optou por uma combinação de ambos, numa abordagem de **natureza mista**, pelo que Moran-Ellis *et al.* (2006) afirmam que os métodos mistos coincidem com a triangulação de dados obtidos através de duas ou mais técnicas. As técnicas de recolha de informação utilizadas neste estudo são baseadas na observação (registada em notas de campo e reflexões), na conversação

(**questionário aos pais de JI e entrevista semiestruturada às educadoras de JI**) e na análise de documentos.

Com as crianças, pedi o **assentimento** para a recolha de dados via oral e procedemos ao registo escrito do mesmo (Tomás, 2011; Artigo 7.º, da lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, do RGPD). De acordo com Alderson e Morrow (2004), citados por Ferreira (2010), o assentimento é a “aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; aceitação por crianças que entendem algumas, mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar “pelo menos não recusar” (p. 163). Às famílias foi pedida **autorização para aceder aos dados pessoais das suas crianças**, assim como o seu consentimento para a recolha de fotografias do trabalho a desenvolver, adaptando o documento oficial do estabelecimento educativo. Na aplicação de questionários, realizei, primeiramente, um estudo-piloto que me permitiu adequar algumas questões à amostra e, de seguida, efetuei o procedimento ético de **consentimento na participação na investigação**. Neste bloco, os intervenientes são informados da investigação que irá decorrer, bem como os objetivos, e do seu direito de retirar o consentimento dado a qualquer momento, sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado. No final, é declarada a divulgação das conclusões obtidas na investigação (APEI, 2011). Com a equipa, antes de iniciar as entrevistas, pedi **autorização** a cada educadora **para gravar áudio** e explicitarei os objetivos e finalidade da entrevista. Garanti o **sigilo de informação** que pudesse comprometer a sua identidade e informei que serão devolvidas as transcrições das entrevistas a cada uma via correio eletrónico, assim como no final da PPS II as conclusões vindouras da investigação na qual participaram (APEI, 2011).

Após a implementação das entrevistas e dos questionários, irei prosseguir à **triangulação de dados**, característica do método de estudo de caso. Assim mesmo, irei categorizar as respostas obtidas na recolha de dados e relacioná-las entre elas, com as notas de campo da temática envolvida e com o enquadramento teórico previamente realizado (Meirinhos & Osório, 2010). Daí também o relevo do consentimento pedido às famílias e às crianças, uma vez que esta investigação integra observações feitas às mesmas. De seguida irei elaborar a **análise dos dados** e, posteriormente, realizarei as minhas **considerações finais**. No final, como supramencionado, tenciono divulgar o

relatório onde consta a investigação realizada, com o objetivo de **divulgar as conclusões obtidas** (APEI, 2011).

Segundo Meirinhos e Osório (2010), um estudo de caso pode ser generalizado, mas os contextos podem divergir de caso para caso e, desse modo, as conclusões tornarem-se irrelevantes. No entanto, Stake (1999), citado por Meirinhos e Osório (2010), afirma que “(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais.” (p. 54). Este estudo irá permitir, desta forma, uma **reflexão sobre a importância de um trabalho colaborativo entre o JI e as famílias em prol da criança e do ambiente educativo**. Em simultâneo, é uma ferramenta que se pode tornar muito útil para os/as educadores/as de infância, uma vez que **possibilita o conhecimento, a adequação e a implementação de estratégias de envolvimento parental no contexto educativo**.

Ao longo de todo o processo de investigação, adotei uma postura com base no **respeito** por todos os envolvidos, numa constante construção da minha identidade como investigadora com **competência, responsabilidade e integridade** (APEI, 2011).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

4.4.1. Análise de Conteúdo

Toda a investigação supõe, no seguimento da recolha dos dados, a leitura e análise dos mesmos. Uma das formas de analisar os dados recolhidos - e a escolhida nesta investigação - é **a análise de conteúdo** que, de acordo com Silva e Fossá (2013), resulta num “conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo” (p. 3). Esta técnica permite categorizar a informação obtida através de inferências das observações, entrevistas e questionários realizados e abrange três etapas definidas por Bardin (2006), citadas pelos autores.

Na primeira fase, a **pré-análise**, recorreu-se a uma pesquisa intensiva sobre a temática, assim como a sua leitura teórica e respetiva construção de fundamentação. Neste seguimento, foram transcritas e relidas as entrevistas realizadas às educadoras

cooperantes (Anexo F), assim como organizadas as respostas obtidas nos questionários aplicados aos pais (Anexo G).

A segunda fase consiste na **exploração do material**, onde os dados das entrevistas foram organizados por temas ou categorias. Foi construída uma tabela/árvore categorial com cinco colunas encabeçadas por: “tema”, “categorias”, “subcategorias”, “unidades de contexto” e “n.º de ocorrências”, com vista à compilação das informações relevantes retiradas das entrevistas (Anexo H). Os dados dos questionários foram organizados em gráficos.

Na terceira e última fase respeitante à **interpretação dos resultados obtidos**, optou-se por integrar a informação obtida nas diferentes técnicas após a análise dos dados, uma vez que, segundo Moran-Ellis *et al.* (2006), os dados obtidos em diferentes abordagens só podem ser integrados na fase da discussão. Nesta etapa foi, finalmente, integrada toda a informação retirada das entrevistas, dos questionários e das observações, e relacionada com a teoria já existente, conforme registam os subcapítulos seguintes.

4.4.2. Caracterização dos Participantes

Os participantes das entrevistas são todos do sexo feminino e profissionais de Educação de Infância. Duas das educadoras inquiridas possuem uma Licenciatura (Pré-Bolonha) em Educação de Infância; uma, um Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do EB; e a quarta, um Mestrado em Educação Pré-Escolar, uma Pós-Graduação em IP e parte do Mestrado em Educação Especial concluído. Na totalidade, já experienciaram a valência de Creche e de JI e exercem nesta profissão há menos de 20 anos, apresentando a amostra um mínimo de 9 anos de serviço. Uma das entrevistadas revela, também, ter já desempenhado funções docentes na Educação Especial, acrescentando ter-lhe sido uma experiência muito rica.

No que concerne ao tema **Família**, apenas uma das entrevistadas já frequentou formações relacionadas com ele, embora as restantes o tenham abordado noutras formações relacionadas com a Educação de Infância e considerarem tratar-se de um tema importante na área. Quando questionadas acerca do que, na sua opinião, é ser Educadora de Infância consideram: (i) “ser uma grande responsabilidade”; (ii) “estar emocionalmente predisposta para tudo”; e (iii) “ser um equilíbrio entre educar e cuidar”.

Na aplicação dos questionários, apesar de terem sido convidados todos os Encarregados de Educação do JI do contexto a participar, foram obtidas 19 respostas no total. Os participantes são maioritariamente do sexo feminino, mais concretamente 14 mães, e os restantes cinco do sexo masculino, sendo todos pais. Na sua generalidade, situam-se entre os 34 e os 51 anos de idade e a maioria (89%) frequentou o Ensino Superior, possuindo, um deles, um Doutoramento; oito, um Mestrado; e outros oito, uma Licenciatura (pré ou pós-Bolonha). São todos pais de crianças que frequentam o JI, portanto, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, embora existam pais que também têm filhos na Creche deste estabelecimento educativo.

4.4.3. Apresentação, Análise e Discussão de dados

No que toca às entrevistas, foi feito um balanço inicial das **Perspetivas sobre a Educação de Infância**, focando-se as questões na Educação Pré-Escolar. Todas as entrevistadas afirmam que, na sua perspetiva, não se devem escolarizar as crianças nesta fase, mas, sim, desenvolver competências. Uma das educadoras avança que estas competências são desenvolvidas naturalmente nas situações que surgem no dia a dia, enquanto as outras sugerem que as competências surgem no brincar, considerando-o uma atividade essencial para estas idades. Neste sentido, concordam que a Educação Pré-Escolar tem uma importância educativa para as crianças, na medida em que é um *“lugar onde elas são estimuladas, onde elas aprendem mais, onde brincam (...) onde têm acesso a outros materiais”* (E1). Por sua vez, consideram-no igualmente importante para as famílias, embora numa perspetiva mais social. Enquanto duas das educadoras descrevem o JI como uma resposta social e um espaço onde os pais deixam os filhos enquanto trabalham; outra educadora reflete sobre a importância de ajudar as famílias a seguir o melhor caminho na Educação das suas crianças. Duas das participantes concordam, ainda, que é um local importante para *“desmistificar aos poucos esse pré-conceito que as pessoas têm e fazer com que as famílias percebam que o Pré-Escolar é um todo”* (E2), demonstrando valorizar as experiências, em detrimento dos produtos.

Relativamente ao tema **Relação Escola-Família**, este foi levantado em ambas as técnicas de recolha de dados. Às educadoras, foi questionado, em primeiro lugar, qual a sua conceção de *família*, questão à qual três delas partilharam a sua visão humanista,

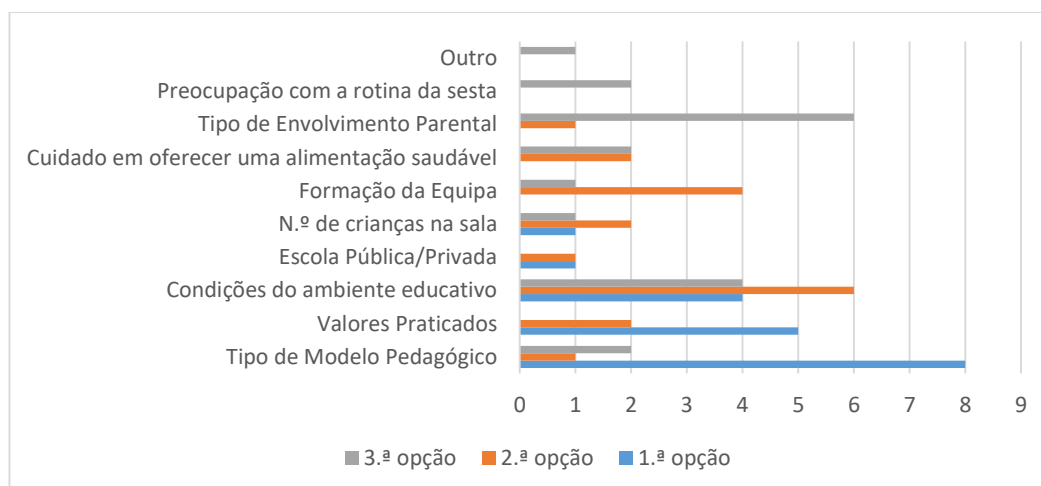
considerando ser a base que cuida, apoia e está “*lá para nós independentemente de tudo*” (E4). No seio desta mesma visão, uma das educadoras ainda apresenta outra mais tradicional, considerando importante existir uma figura materna e paterna. De acordo com Lopes *et al.* (2016), a conceção de família tem sofrido alterações ao longo do tempo, devendo encarar-se como “uma instituição com várias estruturas e papéis diferentes” (p. 21-22), formadas por laços de sangue ou apenas afetivos. Outra entrevistada apresenta uma visão diferente das restantes, afirmando que “*a educação das crianças vem da família*” (E3). De facto, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) assumem que a base educacional parte do contexto familiar, uma vez que é nele que ocorre o primeiro contacto com conceitos, regras e práticas culturais (Petrucci *et al.*, 2016). Com a entrada da criança no JI, a família estabelece um elo de ligação com a instituição, tornando-se ambas influenciadoras do desenvolvimento e da aprendizagem dessa criança (Lopes *et al.*, 2016). As entrevistadas consideram que a criação deste elo é fundamental em todos os aspetos, salientando vantagens para os intervenientes.

O facto de os pais transmitirem mais conhecimentos acerca da criança - de onde ela veio, como foi o seu início - e trazerem uma nova bagagem de experiências para partilhar com os educadores e a questão de existir maior interesse e envolvimento por parte das famílias. A criação e manutenção de uma relação colaborativa entre os contextos familiar e educativo traz vantagens para (i) as crianças, existindo uma clara relação entre esta colaboração e o desenvolvimento holístico da criança (Nascimento *et al.*, 2021); (ii) o contexto educativo – tal como uma das educadoras exemplificou, os docentes obtêm conhecimentos das crianças e, conseqüentemente, adequam as suas práticas de acordo com as suas características pessoais e familiares (Fontes *et al.*, 2011); e (iii) o contexto familiar, adequando os cuidadores as suas expectativas à realidade, tornando-se mais confiantes e, conseqüentemente, mais colaborativos e eficazes (Zenhas, 2010). O autor ainda faz referência ao facto de o EP motivar a valorização por parte das famílias do ambiente educativo. Quando questionadas sobre este assunto, as educadoras consideram que a valorização do Pré-Escolar, no que toca às famílias, está em crescimento, embora resulte numa questão ambígua, porque tanto existem famílias que “*questionam para depois darem continuidade a esse trabalho em casa*” (E3), como “*depois há outras que não*” (E3).

Numa primeira fase dos questionários, foi pedido que os pais priorizassem as suas escolhas, tendo sido possível constatar, através da análise da Figura 2, que a 1.ª opção dos pais, na escolha de um JI ideal, assenta no tipo de modelo pedagógico adotado pela instituição, seguido dos valores praticados pela mesma. Quanto ao tipo de envolvimento parental, ocupa a 3.ª prioridade, o que permite assumir que os pais têm cada vez mais noção do impacto do seu envolvimento no processo de desenvolvimento da criança e da sua importância na estrutura educacional, revelando, portanto, tal como as educadoras refletiram, constituir uma noção em crescimento.

Figura 2

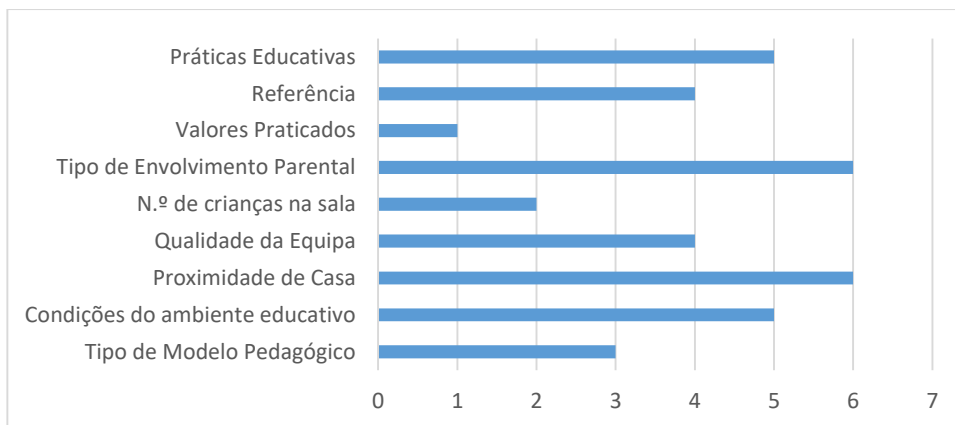
Prioridades dos pais na escolha de um JI ideal



Quando questionados sobre os motivos para a escolha do contexto em estudo, os pais justificaram maioritariamente que se deveu à proximidade de casa e ao tipo de envolvimento parental, corroborando as indagações feitas acerca da sua perceção sobre o seu envolvimento no ambiente educativo.

Figura 3

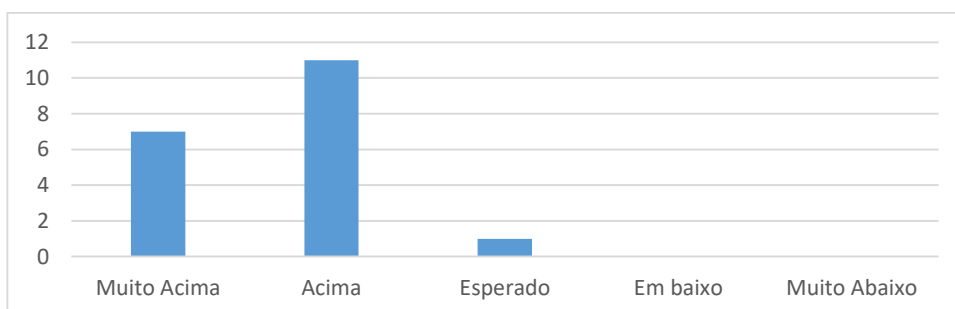
Motivos de escolha dos pais do JI em estudo



No que se refere ao grau de satisfação dos pais em relação ao contexto escolhido, com a aplicação do questionário foi possível perceber que ele é bastante elevado, dividindo-se as respostas entre “muito” e “completamente satisfeito”, numa escala de cinco parâmetros, sendo que a totalidade dos pais sente que o seu envolvimento na vida escolar dos filhos é bastante próximo e ativo, confessando, inclusivamente, ser acima do esperado (Figura 4).

Figura 4

Participação dos pais de acordo com as expectativas

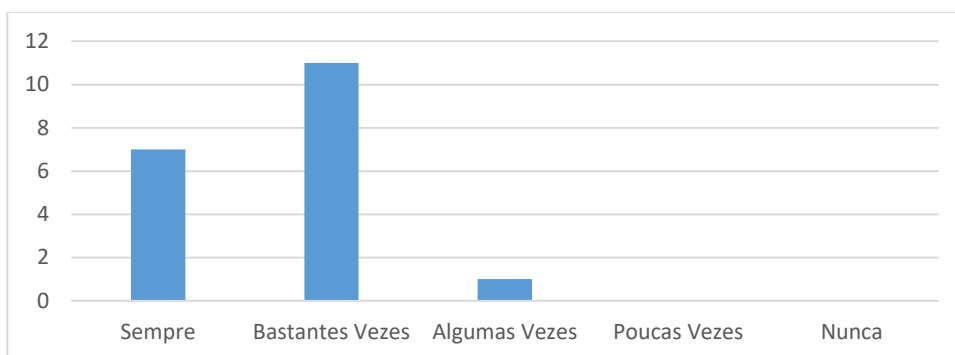


Duas das educadoras entrevistadas consideram que os pais se envolvem na vida escolar dos seus filhos, apesar de uma delas considerar que “*as famílias participam*

quando são levadas a participar” (E2). Na percepção da maioria dos participantes do questionário, o JI estimula a sua participação bastantes vezes, como se pode observar na Figura 5.

Figura 5

Percepção dos pais sobre a estimulação do JI



No entanto, para os participantes do questionário, envolver-se na vida escolar dos seus educandos significa, maioritariamente, participar nas atividades da escola, seja por iniciativa própria ou por iniciativa da instituição (13 respostas), mostrar interesse na vida escolar do seu filho e conversar com ele sobre o dia a dia (10 respostas), bem como estabelecer uma comunicação regular com a equipa educativa (4 respostas).

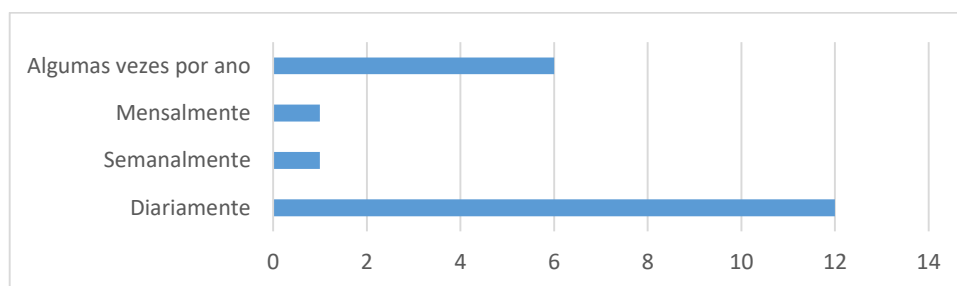
Estas opiniões dão-nos um avanço para a próxima categoria, dedicada ao **Tipo de Envolvimento Parental**. Com base nas tipologias de EP, definidas por Joyce Epstein na sua “Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência”, questionaram-se os pais sobre a frequência (i) da sua comunicação com o JI; (ii) do seu envolvimento em atividades no JI; (iii) do seu envolvimento na aprendizagem em casa; (iv) da sua participação nas tomadas de decisões relativas ao JI; e (v) da sua participação nas atividades da comunidade envolvente ao JI.

De acordo com as respostas dos inquiridos, a equipa educativa revela comunicar diariamente com mais de metade dos mesmos (Figura 6), através da comunicação oral e das plataformas *online*. Os restantes inquiridos mencionaram apenas as reuniões feitas ao longo do ano. A respeito, Bhering (2003) afirma que a comunicação é um fator

determinante na relação entre a escola e os Encarregados de Educação, que tem como objetivo, além da transmissão de informação, aproximar os pais do contexto educativo.

Figura 6

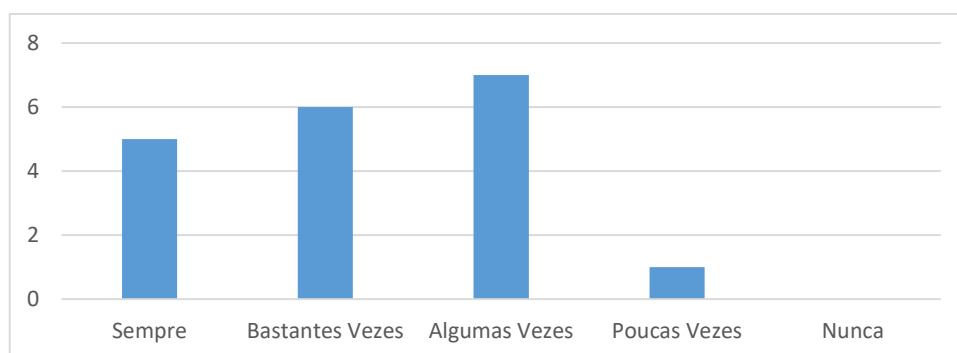
Frequência de Comunicação do JI com os pais



No que concerne à frequência de envolvimento dos pais nas atividades do JI, as percepções distinguem-se, na medida em que as respostas se dividem entre “sempre”, “bastantes vezes” e “algumas vezes” e que um dos pais considera acontecer “poucas vezes” (Figura 7). Nesta questão, os pais referem que participam, essencialmente, nos dias comemorativos e nas sextas-feiras fantásticas, portanto, atividades propostas pelo contexto educativo e não de iniciativa própria, tal como Epstein (2010) apresenta.

Figura 7

Frequência de envolvimento dos pais em atividades no JI

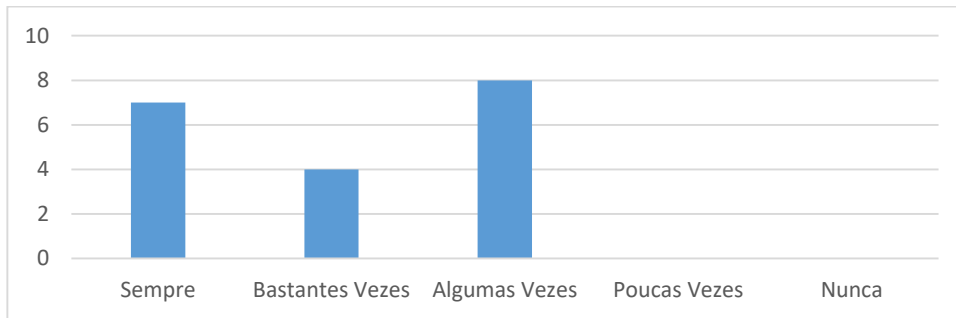


Foi também questionado qual a frequência com que os pais se envolviam nas atividades de aprendizagem em casa com os filhos e, neste aspeto, as respostas dividiram-se novamente entre “algumas vezes”, “bastantes vezes” e “sempre” (Figura 8), sendo que

acabam por confessar que essa “tarefa” é muitas das vezes assumida pela mãe ou mesmo pelos avós e, mais uma vez, apenas quando a escola propõe tarefas específicas.

Figura 8

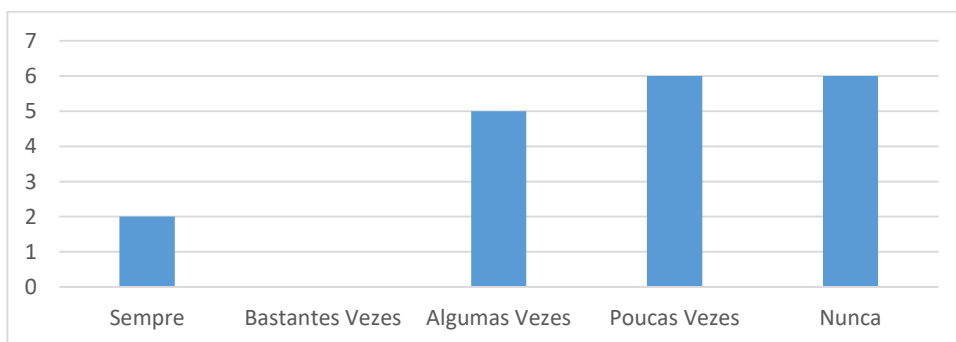
Frequência de envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem em casa



Quando inquiridos sobre a tomada de decisões sobre aspetos relativos ao JI e a sua participação na mesma, os pais reconhecem não ter um papel ativo, sendo que mais de metade da amostra poucas vezes ou nunca foi chamada a intervir nas decisões, e os que referem “sempre” afirmam ter sido apenas informados, não tendo participado em qualquer tomada de decisão (Figura 9).

Figura 9

Frequência de envolvimento dos pais na tomada de decisões do JI

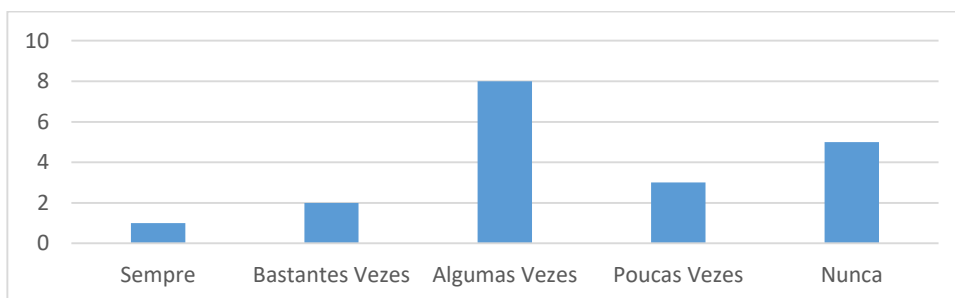


Finalmente, no que toca à frequência da participação dos pais nas atividades da comunidade envolvente ao JI as opiniões distribuem-se pelos parâmetros de escolha, como se pode observar na Figura 10. Nesta questão, os pais mencionam festas de aniversário de colegas de sala ou a proximidade da sua habitação, no entanto Epstein

(2010) considera que esta tipologia se refere a recursos e serviços da comunidade que contribuam para práticas e programas pedagógicos.

Figura 10

Frequência de envolvimento dos pais nas atividades da comunidade envolvente ao JI



É possível depreender, através das respostas do questionário, que a escola mantém uma relação de proximidade com as famílias, promovendo a sua participação nas diferentes tipologias de EP. Três educadoras defendem que esta relação deve partir da escola, enquanto uma delas acredita que a responsabilidade de manter uma relação colaborativa é de ambos os contextos (familiar e educativo), uma vez que “*depois de os chamarmos, fica para eles o vir*” (E1). Fontes *et al.* (2011) afirmam que é função do contexto educativo iniciar, suportar e estimular o EP, mas as famílias também têm o seu papel e responsabilidade. Cabe, pois, às famílias, depois de incentivadas, envolverem-se no ambiente educativo e colaborarem nas práticas educativas. As educadoras apontam como fatores facilitadores da participação das famílias as estratégias que implementam para as envolver, bem como a existência de uma escola aberta que fomenta, conseqüentemente, uma comunicação aberta entre a escola e a família. Fontes *et al.* (2011) enumeram fatores facilitadores do EP, tais como a proximidade – a forma como os pais são recebidos no contexto escolar influencia a sua postura; uma comunicação clara, capaz de fomentar a resolução de conflitos e a participação dos pais na escola; e uma atitude positiva, focando-se nos pontos positivos e efetuando práticas promotoras do EP. Como fatores bloqueadores, os autores apontam uma relação tensa, centrada nas dificuldades e em que os educadores não acreditam nas suas capacidades de EP. Na perceção das educadoras inquiridas, estes residem nas falhas de comunicação e no

impedimento por parte da escola da entrada dos pais, bem como a existência de formalidades e a falta de tempo devido aos contextos de vida atuais.

Posto isto, questionaram-se as entrevistadas acerca das **Estratégias de Envolvimento Parental** que implementam no contexto de estudo, atualmente. As estratégias enumeradas organizaram-se de acordo com a tipologia de Epstein, para uma melhor compreensão do EP do contexto em questão.

No que toca à comunicação, as educadoras referiram privilegiar o contacto presencial, embora comuniquem diariamente com os Encarregados de Educação através de duas plataformas *online*, o *Growappy* e o *e-mail*. Além disso, realizam três reuniões anuais. Uma, grupal, no início do ano letivo, e as restantes individuais. Referem, ainda, poder existir mais reuniões além destas, ao longo do ano letivo, no caso de algum interveniente educativo achar que seja necessário. Mata e Pedro (2021) consideram que uma comunicação clara, empática e positiva facilita a relação estabelecida com as famílias e, consequentemente, o seu envolvimento. As educadoras revelam que este é tanto o seu ponto forte como fraco. Paralelamente, enquanto três educadoras consideram a comunicação uma das suas potencialidades, além de uma delas considerar, também, a disponibilidade prestada, outra educadora revela ter sido a sua maior dificuldade quando começou a exercer. Outra educadora reflete, também, que não sabe como atuar quando os pais desvalorizam uma preocupação face ao desenvolvimento de determinada criança. E duas educadoras acrescentam que sentem que poderiam comunicar mais com os pais e envolvê-los nas atividades da sala.

Relativamente às atividades realizadas nas escolas, existem as atividades comuns a todas: as “sextas-feiras fantásticas” (em que a Direção lança um convite aos pais para planearem uma atividade com os filhos e trazerem-na para a escola), as animações socioculturais (em que os pais se inscrevem para participar numa manhã na sala do seu filho) e os dias comemorativos (Dia da Mãe, Dia do Pai, festa de final de ano, Magusto e festa de Natal). Também no início do ano letivo, todas as educadoras pedem aos pais que pesquisem uma obra de Arte para ser trabalhada na sala com o grupo de crianças. Uma das educadoras aproveita esta oportunidade para chamar os pais à sala quando é trabalhada a obra escolhida por eles. Uma das educadoras também adotou como estratégia a marcação de presenças das crianças com os pais na chegada à instituição, de modo a

levá-los diariamente à sala. No que se refere aos projetos desenvolvidos em sala, as educadoras também mostram preferência em envolver as famílias, pedindo que pesquisem com as crianças em casa ou convidando-as a irem à escola assistir às comunicações.

Ao pedir às famílias para pesquisarem com as crianças em casa, as educadoras estão a fomentar a continuidade da aprendizagem em casa, outra das estratégias de EP recomendadas por Epstein (2010). Além dos projetos, uma das docentes também dá sugestões aos pais de atividades que estimulem competências adequadas ao desenvolvimento de cada criança e, outra, partilha algumas atividades em sala que podem ser adaptadas em sala, dando o exemplo de receitas ou de experiências. Mata e Pedro (2021) destacam, ainda, além das estratégias mencionadas pelas educadoras, envolver as crianças nas rotinas de casa, devido à diversidade de competências que estas tarefas desenvolvem sem ser necessário despende tempo extra

No que concerne à participação dos pais nas tomadas de decisões da instituição, as educadoras não têm conhecimento deste envolvimento, apesar de uma delas considerar que a construção do Projeto Educativo assenta nos interesses e nas necessidades das crianças, mas também das famílias, e outra educadora refere que o Projeto Curricular de Sala é revisto e aberto a sugestões e alterações dos pais.

Em relação às atividades da comunidade envolvente, duas educadoras realizaram um piquenique no jardim com as famílias e uma terceira pretende fazê-lo brevemente.

Por fim, considerando o ator principal da Relação Escola-Família e do Envolvimento Parental - a criança, perguntou-se às famílias se consideram que a sua participação ajuda a melhorar a sua comunicação com os filhos e se sentem que esta é apreciada por eles. Os pais reconhecem que há uma relação direta entre a sua participação no JI e a comunicação com os filhos (Figura 11), sentindo, inclusive, o reforço positivo e a apreciação por parte dos filhos, relativamente ao seu envolvimento (Figura 12).

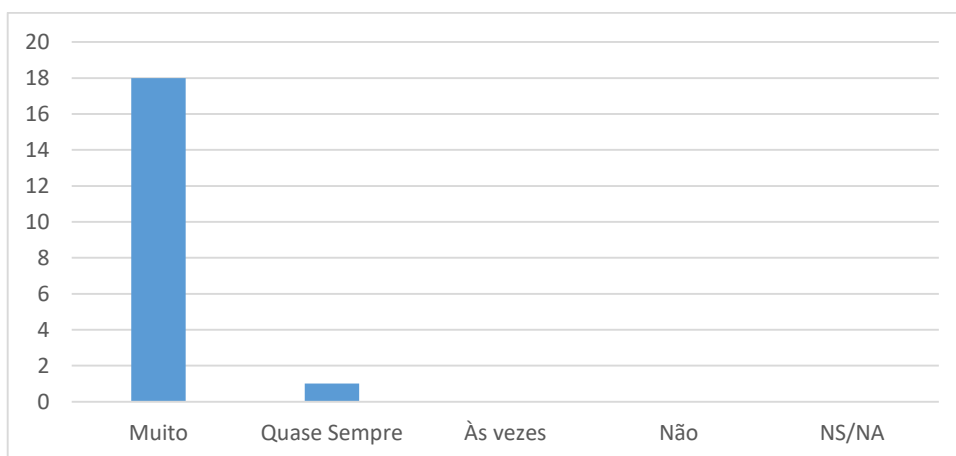
Figura 11

Considera que a sua participação no JI influencia a comunicação com o seu filho?



Figura 12

Sente que a sua participação no JI é apreciada pelo seu filho?



4.4.4. Considerações Finais

Após a análise e discussão dos dados, é possível indagar que, no que toca à **Educação Pré-Escolar**, as educadoras concordam que é uma fase importante na vida das crianças, em que se devem desenvolver as competências necessárias ao seu desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente, através do brincar e de práticas não escolarizadas. É, na sua opinião, extremamente necessário o envolvimento dos pais no contexto educativo e, para que isto aconteça, tem que existir uma sólida relação escola-

família (Nascimento *et al.*, 2021). No contexto em estudo, as docentes consideram as **famílias participativas**, quando levadas a isso. As famílias concordam, refletindo que participam o máximo que lhes é possibilitado, tanto pelo contexto educativo, como pelo seu contexto de vida. Pode verificar-se que o facto de a OE se definir como uma “escola aberta”, fornecendo às famílias todas as condições para se poderem envolver, incentiva a vinda dos pais ao local e a sua participação nas práticas desenvolvidas. Os pais inquiridos revelaram que as práticas de EP são uma prioridade na escolha de um JI e a maioria nomeou este parâmetro como uma das condicionantes na escolha do contexto em estudo, o que nos permite depreender que têm, cada vez mais, **consciência da sua influência** no contexto educativo e das vantagens que traz para a criança. Um dos pais refletiu, inclusive, que *“é importante para o desenvolvimento (intelectual, social, emocional) da criança que a escola e a família estejam “na mesma página” e é o que sucede com a escola do meu filho.”*.

Mata e Pedro (2021) abordam as **vantagens** que a colaboração entre a escola e a família trazem para os diversos intervenientes, maioritariamente nomeadas pelos entrevistados e inquiridos: (i) para a criança, nota-se uma maior proximidade dos pais, o que leva também à articulação das aprendizagens feitas no contexto educativo e familiar. Além disso, a criança valoriza o contributo dos pais e, como já mencionado, desenvolve novas competências; (ii) para os pais, existe um elo de ligação com a equipa educativa, que fomenta a valorização do trabalho desenvolvido na escola e a partilha de ideias, estratégias e atividades, bem como a compreensão do Projeto Curricular de Sala e, eventualmente, o seu contributo. A proximidade com o seu filho também se torna notória e, já referido por Fontes *et al.* (2011), a valorização do seu papel como cuidador capaz, que leva a expectativas e a uma colaboração mais adequada com o contexto educativo; (iii) para o contexto e a equipa educativa, ganhando os educadores novos conhecimentos sobre as crianças e suas famílias, o que lhes permite adotar competências e estratégias para lidar com as suas diversas características. Além disso, criam ligações mais profundas com as famílias, valorizando o seu papel de cuidadores.

De acordo com as conceções dos participantes e relatos das suas experiências, e com base na “Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência” (Epstein, 2010), pode afirmar-se que as famílias se envolvem com frequência no JI em estudo e as **educadoras**

promovem estratégias para a manutenção desta colaboração. No que toca à comunicação, esta é estabelecida diariamente através de plataformas *online* e, sempre que possível, pessoalmente. São realizadas pelo menos três reuniões de pais anuais, mostrando-se disponíveis para a marcação de mais, caso seja pertinente.

Em relação à proximidade estabelecida com as famílias, as educadoras promovem atividades que convidam os pais a ir à instituição, tais como as “sextas-feiras fantásticas”, as animações socioculturais e os dias comemorativos. Outros exemplos menos usados são, também, a participação na marcação de presenças, a participação numa atividade inspirada numa obra de Arte trazida pelos pais e o convite para assistir às comunicações dos projetos desenvolvidos em sala.

Outro tipo de atividades mencionadas que incluem os pais, a partir da aprendizagem em casa, são os exemplos da partilha de uma experiência ou receita para realizarem em casa, bem como o pedido de pesquisa que contribua para o projeto em desenvolvimento. Relativamente às tomadas de decisões, a direção do estabelecimento educativo informa as famílias das decisões que as influenciem e aos seus filhos, e a equipa docente partilha o Projeto Curricular de Sala, dando espaço para sugestões de alteração ou melhoria por parte dos pais.

Finalmente, no que concerne às atividades que envolvem a comunidade envolvente, estas não são tão fomentadas, embora exista um cuidado por parte da equipa docente em que isto venha a acontecer com mais frequência. Os contextos de vida na atualidade limitam a ocorrência deste tipo de atividades mais presenciais, que exigem outra dinâmica e dispêndio de tempo. De quaisquer das formas,

O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias.

(Silva *et al.*, 2016, p. 28)

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
| " " | | " "

Uma vez terminada a minha experiência na Prática Profissional Supervisionada, faço um balanço daquelas que foram a minha prática e investigação, ao longo dos dois módulos nos quais ocorreu a intervenção pedagógica, considerando, primeiramente, a dimensão individual e, posteriormente, coletiva da análise do processo desenvolvido.

No módulo I, em Creche, tive a oportunidade de contactar com um grupo de crianças diversificado, tendo contribuído, essencialmente, para a minha identidade profissional, nesta fase do percurso, o **aprender a observar**. Através da observação direta diária, vi-me capaz de estar cada vez mais atenta a cada criança e compreendi que não intervir em alguns momentos-chave é crucial no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Davies (2020), a partir de uma observação atenta, vemos mais pormenores e realizamos registos objetivos, dos quais retiramos conclusões sem qualquer julgamento ou análise. Este processo permitiu-me compreender, na prática, que cada criança se desenvolve à sua maneira, de forma única. Permitiu-me, também, “ver a criança de uma nova maneira, todos os dias” (p. 108), estar atenta aos seus interesses e necessidades e atendê-las de uma forma mais eficaz e adequada, oferecendo-lhes uma prática de qualidade. Tal como Portugal (2000) afirma acerca da educação de bebés em Creche, “qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (p. 86).

No segundo módulo, que deu luz a este relatório, considero que o meu crescimento profissional foi mais significativo, embora mais desafiante. A intervenção foi feita com um grupo de crianças em transição de Creche para JI, em que a maioria ainda se encontrava na faixa etária dos 2 anos quando iniciou a prática. Tal como já mencionado, no primeiro estágio compreendi que o processo de observação é fulcral na prática educativa e, portanto, em contexto Pré-Escolar procurei estar em período de observação durante mais algum tempo, de modo a adaptar-me e adequar a minha prática às rotinas e dinâmicas implementadas, mais complexas neste contexto. Quando iniciei a intervenção, tive o privilégio de **contactar com o modelo pedagógico do MEM, podendo trabalhar de acordo com os seus pressupostos do processo educativo**, que privilegiam a voz e a participação das crianças, dando-lhes liberdade de expressão e oportunidade de questionarem sobre o mundo que os rodeia (Niza, 2013). Foi assim, também, que trabalhámos de acordo com a MTP, desenvolvendo um projeto que surgiu dos seus

interesses e curiosidades. O desenvolvimento deste projeto possibilitou-me **lidar com os diversos modos de ser, estar e aprender de cada criança**, ganhar conhecimentos e experiência no que toca a esta metodologia, bem como **desenvolver estratégias de integração das diferentes áreas de conteúdo**.

De modo geral, a Prática Profissional Supervisionada trouxe-me experiências enriquecedoras. A elaboração do Portefólio Individual foi, sem dúvida, uma tarefa demorada, embora compensadora. A elaboração de Reflexões Semanais permitiu-me **refletir constantemente sobre a prática** e os diversos temas relacionados com a Educação de Infância, permitindo-me ampliar conhecimentos sobre cada um deles. Por sua vez, a construção de um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem fez-me estar mais atenta aos diversos indicadores de desenvolvimento. Silva *et al.* (2016) afirmam que “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (p. 15). Nessa medida, a observação e o registo do desenvolvimento do grupo permitiu-me definir intencionalidades adequadas para a intervenção pedagógica e, mais tarde, “comparar cada criança consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (p. 15).

No que concerne à investigação desenvolvida, o tema foi coincidente nos dois módulos, dado que ambos se situavam na relação entre os contextos educativo e familiar, apesar de me deparar com realidades diferentes, em que, no primeiro contexto, não se verificava qualquer tipo de envolvimento parental e, no segundo, a relação escola-família era notória. A primeira investigação permitiu-me **obter saberes sobre a relação entre o contexto educativo e as famílias**, de acordo com as necessidades de uma criança em Creche, e compreender que a pandemia provocada pela covid-19 veio influenciar negativamente esta relação. Já a presente investigação, em resultado do estudo anteriormente realizado sobre a relação escola-família, permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema, explorando as diferentes tipologias de envolvimento parental propostas por Joyce Epstein e **analisar um conjunto de estratégias eficazes de envolvimento parental** num JI que se considera uma extensão, senão um “espaço aberto” às famílias.

Borges (2014) afirma que a construção da profissionalidade docente decorre “de uma racionalidade prática, cujos saberes são criados e baseados no próprio processo de

trabalho, exigindo tempo e prática (...) em que o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas têm tanta, ou mais, importância na construção da ‘teoria pessoal profissional docente’” (p. 41). O contacto com a equipa educativa de ambos os contextos foi também crucial. A **partilha de conhecimentos e experiências** de docentes que possuem outras vivências foi mais uma atenuante na construção da minha profissionalidade docente, permitindo muitas vezes a minha **reflexão e construção pessoal**, mas também das colegas.

Considero, em suma, que ambas as práticas foram significativas na construção da minha profissionalidade e ambas as experiências enriquecedoras e potenciadoras de aprendizagens e conhecimentos fundamentais para a minha função como futura Educadora de Infância. De entre as imensas aprendizagens logradas, levo como princípio-base que a Educação é a aglutinação do educar e do cuidar, conceitos intimamente ligados e que julgo indissociáveis na minha prática educativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Ao longo da intervenção pedagógica foram definidas intenções para com os diferentes intervenientes educativos: as crianças, a equipa educativa e as famílias. De acordo com Silva *et al.* (2016), a definição de intencionalidades permite ao educador “atribuir significado à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que fez e o que pretende alcançar” (p. 13). Deste modo, no que toca às crianças, principal interveniente da Educação de Infância, defini como intenções as que apresento seguidamente, oferecendo uma breve reflexão sobre o desenvolvimento de cada uma delas:

- (i) **Garantir o interesse superior da criança e dar resposta a todas as crianças** – “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva *et al.*, 2016, p. 12) e considero que respondi com qualidade a todas as necessidades das crianças, tenham sido elas educativas, emocionais ou afetivas.
- (ii) **Fomentar a participação ativa na gestão do currículo** – este pressuposto vem ao encontro do que é defendido no MEM, modelo pedagógico adotado pela instituição e que adotei na minha prática pedagógica. As crianças devem ter uma participação ativa na gestão do currículo, na medida em que elas próprias gerem o que fazer de acordo com os seus interesses. O meu papel como educadora foi o de adequar cada dinâmica às suas necessidades e penso que, desta forma, as crianças adquiriram competências e saberes que contribuíram para o seu desenvolvimento e aprendizagem.
- (iii) **Aprender a conhecer** - o grupo desenvolveu competências no domínio do conhecimento através do estímulo de uma atitude crítica e de pesquisa através da MTP;
- (iv) **Aprender a fazer** - através da fomentação da autonomia nas tarefas diárias, as crianças aprenderam a fazer, tornando-se cada vez mais responsáveis e independentes, assim como através das diversas dinâmicas proporcionadas no dia-a-dia.
- (v) **Aprender a conviver** – o MEM é um modelo pedagógico que privilegia a cooperação, o diálogo e a negociação que, no decorrer do processo

educativo, dão origem às finalidades definidas deste modelo: “iniciação às práticas democráticas”, a “reinstituição dos valores e das significações sociais” e “reconstrução cooperada da cultura” (Folque *et al.*, 2015).

- (vi) **Aprender a ser** – a partir da transmissão de valores como a tolerância, a cooperação e o respeito, mas sobretudo através do exemplo.

Relativamente à problemática da investigação desenvolvida, **o Jardim de Infância como espaço aberto às famílias: um estudo sobre estratégias de envolvimento parental**, esta teve origem num tema para o qual já estava desperta desde o primeiro módulo da PPS – a Relação Escola-Família –, suscitando-me agora curiosidade por compreender que estratégias eram utilizadas neste contexto específico, que assume fomentar o envolvimento parental de forma intencionada e eficaz. Assim, foi possível depreender, através de uma metodologia mista e de um estudo de caso, que, neste contexto, são adotadas estratégias que abrangem todos os tipos de envolvimento parental, nomeadamente, estratégias de comunicação, de voluntariado no contexto educativo, de aprendizagem em casa e, embora não tão comuns, estratégias na tomada de decisões do estabelecimento educativo e na realização de atividades com a comunidade envolvente ao JI.

As famílias que escolheram este JI como o ideal para as suas crianças revelam estar satisfeitas com a sua escolha e sentem-se incluídas nas diversas práticas educativas. Além disso, sentem que os filhos valorizam o seu envolvimento no ambiente educativo, o que entendo ser o mais importante, pois as crianças devem sentir-se valorizadas, orgulhosas do seu desenvolvimento e estabelecer uma relação afetiva com os seus educadores, seja em contexto familiar, como educativo.

REFERÊNCIAS

| " | | | " |

- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, 3(3), 483-510.
- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, 2(2), 39-53.
- Costa, J., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-160.
- Davies, S. (2020). *A Criança Montessori: Um Guia para a Educação de Seres Humanos Curiosos e Responsáveis* (3.^a Ed.). Editorial Presença.
- Decreto Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República, 1.^a série – A – N. 133.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e jardim de infância* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Epstein, J. (2010). School, Family and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *SAGE*, 92(3), 5-29. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Ferreira, S. L. G. & Triches, M. A. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ*, (22), 39-54.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. O. Formosinho., & S. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M.A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na Creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.

- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 157-174.
- González, M. T., Nieto, J. M., & Portela, A. (2009). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Educación, S.A.
- Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 151. – RGDP.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. In C. Leite, J. A. Pacheco, & L. G. Alonso (Coord.), *Território Educativo*, 7, pp. 20-26.
- Lopes, D. A. B., Oliveira, J. L. da S., Santana, F., São Paulo, K. P., & Batista, E. C. (2016). A Importância da Relação Entre Escola e Família no Desenvolvimento Intelectual e Afetivo do Aluno. *Saberes, Rolim de Moura*, 4(1), 20-29.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/DGE.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, F., & Costa, A. L. (2018). Para uma bibliografia comentada de livros infantis “com matemática”. *Educação e Matemática*, 147, 3-8.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *SAGE Publications*, 6(1), 45-59.
- Nascimento, F. E. de M., Paiva, M. R. F., Frota, R. C., & Sousa, M. H. A. (2021). A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. *Família e Sociedade em Debate*, 32(2), 1-24.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa (4.ª ed.). In J. O. Formosinho (Eds.), *Modelos Curriculares para a*

Educação de Infância-construindo uma práxis de participação (pp. 141-160).
Porto Editora.

Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(11), 99-108.

Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, pp. 85-106.

Projeto Educativo da Organização Educativa (2020).

Ramos, M. das M. S. R., & Valente, B. A. da C. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no Pré-Escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 2-16.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.

Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33.

Santos, M. O. F., & Magalhães, T. C. (maio, 2019). Efeitos de “Verdade”: Porque os porquês estão desaparecendo da pré-escola?”. *Seminário Gepráxis*, 7(7), 3549-3559.

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

Silva, D. do R. A., & Gonçalves, R. M. (2020). O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-18.

- Silva, I. L. (s.d.). *OFICINA DE FORMAÇÃO - Gerir o currículo na educação Pré-Escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Educação.
- Silva, I. L. (Coord), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Zenhas, A. (2010). Porquês e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, (18), 1-8.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A
Portefólio Individual
| " | | | " |

O Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada II encontra-se separado do presente relatório, num documento PDF, denominado AnexoA_PortefólioIndividualPPSII_MafaldaLemos_2019082_MEPEA

ANEXO B
Guião e Respostas
Entrevista Educadora

| " | | " |

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar as perspetivas e as conceções da educadora sobre:
 - A criança e a educação infantil
 - A forma como organiza o ambiente educativo
 - A sua ação profissional com as famílias.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">● Legitimar a entrevista;● Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “caracterização reflexiva do contexto socioeducativo” inerente ao relatório da PPS II;- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;- Pedir autorização para gravar áudio;- Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.	

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o percurso profissional da educadora. 	<p>B1. Qual a sua formação? Onde tirou o seu curso? B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância? B3. Já trabalhou noutras organizações educativas como educadora de infância? B4. O que significa, para si, ser educador/a de infância? B5. Fale-me do seu percurso profissional. B6. Qual o modelo pedagógico que adota/privilegia? B7. Já trabalhou com outros modelos pedagógicos? B8. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. B9. Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p>	<p>B4.1. Já trabalhou em Creche? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de JI e vice-versa?</p>
<p>C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Importância da educação Pré-Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o grau de importância que a educadora atribui à educação Pré-Escolar; ● Identificar o papel da educação Pré-Escolar para as crianças. 	<p>C1. O que significa para si a educação Pré-Escolar? C2. Qual a importância da educação Pré-Escolar para a criança? E para as famílias?</p>	

<p>D. Conceção e lugar das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar concepções de criança e infância; ● Compreender as características das crianças 	<p>D1. Como define criança, em termos concetuais?</p> <p>D2. Considera que a criança é vista da mesma forma em Creche e em Jardim de Infância? Porquê?</p> <p>D3. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p>D4. Existem crianças com características especiais? Quais?</p> <p>D5. Quais são as rotinas diárias do grupo?</p>	
<p>E. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo. 	<p>E1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?</p> <p>E2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p> <p>E3. Como costuma integrar as crianças NSE nas atividades?</p> <p>E4. Que outras atividades tem o grupo, para além das geridas por si?</p>	<p>E1.1. Quem é responsável pela organização do ambiente educativo? (instituição educador/a equipa educativa educador/a + crianças equipa educativa + crianças).</p>
<p>F. Compromisso com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a relação do/a profissional com as famílias. 	<p>F1. Promove o envolvimento e/ou a participação das famílias?</p> <p>F2. Como gere a heterogeneidade das famílias (religião,</p>	<p>F1.1. Se sim, de que forma?</p> <p>F1.2. Se não, porquê?</p>

		<p>género, etnia, cultura, condição social)?</p> <p>F3. Como é feita a partilha de informação entre a organização e as famílias e vice-versa?</p> <p>F4. Existe iniciativa por parte das famílias em fazer parte do percurso da criança na instituição?</p> <p>F5. Sente que o covid-19 veio influenciar o envolvimento das famílias?</p>	<p>F1.3. O que poderia ser melhorado?</p> <p>F5.1. Se sim, de que forma?</p>
G. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ● Finalizar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	

B1. Qual a sua formação? Onde tirou o seu curso?

A minha formação é Licenciatura em Educação de Infância, tirei o curso na ESELx. Foi ainda antes de Bolonha? Foi, foi. Foi na altura em que a Licenciatura mudou acho que para 3 anos. Foi nessa transição.

B5. Fale-me do seu percurso profissional.

Foi em 2002 que acabei. Por isso há 20 anos que acabei.

Quando saí da faculdade, fui para um externato em Belém. Fiz o género daqueles programas que existem do primeiro emprego, portanto só fiquei lá esse ano. Elas faziam todos os anos assim, todos os anos havia uma pessoa nova naquela sala. Tinham mais ou menos 3, 4 anos, os meninos. Era um grupo grande, uma sala um bocadinho pequenina, mas pronto, foi muito interessante. Eu e uma colega de outra faculdade fazíamos as duas o horário diferente, ou seja, ela ia de manhã e eu ia à tarde e depois noutra semana trocávamos. Mas eu achei interessante porque ela não estava tão bem preparada como eu para organizar o planeamento, organizar sala... e foi uma experiência gira. Acabámos por nos ajudar uma à outra e por dar ideias. Foi engraçado. A seguir fui para um externato fazer uma substituição, mas depois acabei por ficar lá mais um bocadinho, só que, entretanto, fechou. E depois, a seguir ainda fui para Sintra fazer uma baixa de uma amiga minha que também estava nesse externato anterior. Só que infelizmente eles mandaram-na embora e queriam contratar-me, mas eu não quis essa situação. Achei que não era justo, nem me sentiria bem. Depois, houve uma das raparigas que era educadora lá que era para vir para aqui, mas depois não veio e disse que eu estava disponível e eu vim para aqui. Portanto, isto foi em 2005. 2005 até hoje.

B4.1. Já trabalhou em Creche? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de JI e vice-versa?

Tenho trabalhado em Creche. Até ali foi JI, depois em Sintra foram meninos de 2 anos e aqui tem sido maioritariamente Creche. Em 17 anos, talvez uns 4 anos de JI, o resto foi sempre Creche. Estive 1 ano nos bebés, que foi o ano passado. Foi a minha primeira experiência nos bebés, que gostei muito. E pronto, este ano estou em JI, que também gosto muito. Gosto muito de todas as valências, acho que são sempre

experiências diferentes. Acho aqui um bocadinho mais exigente ao nível cognitivo, porque tem que se pensar em muitas atividades e, pronto, no fundo para promover o desenvolvimento nas várias áreas e vários conteúdos. É mais desafiante aqui? Sim. Mas tens preferência por alguma, apesar de gostares de todas? Não tenho preferência por alguma. Sinto que há exigências igualmente nas duas partes. Exigências na parte da mente e na parte física. Aqui não há tanto o físico porque não tens que mudar fraldas a toda a hora, mas também há a outra parte mais cognitiva. Portanto, acho que as duas são exigentes e as duas são giras. E são desafios diferentes.

B4. O que significa, para si, ser educador/a de infância?

Para mim, foi sempre um gosto que eu tive. Porque a maior parte dos meus primos são mais novos que eu, então eles iam para minha casa e aquilo era sempre festa. Eles adoravam ir para minha casa e estavam sempre lá. Eu estava sempre a fazer coisas com eles. Atividades, saía, jogava isto, fazia aquilo, fazia gelados, pronto, estava sempre a inventar. E toda a gente me dizia “ah tu tens jeito para crianças”. Eu ia a qualquer lado, a qualquer festa, os miúdos iam todos para o pé de mim. Portanto eu acho que sempre tive este... dom. Este dom para crianças. Não sei. Depois, o meu sonho de infância nem era este. Era ser hospedeira, mas isso nem tem nada a ver. Depois fiquei baixinha, então não dava. Tinha que ser alta [risos]. E depois, ao início não entrei logo na faculdade. Acabei o 12.º, tentei, mas naquela altura havia a PGA, que era a Prova Geral de Acesso e por pouco não entrei. Desisti e fui trabalhar. Depois houve uma tia minha que me disse: “Tu não vais ficar só assim”. Ela é professora. “Tu vais ser mais qualquer coisa. Ou professora ou educadora. Diz-me o que é que tu gostas mais”. E eu disse “Gosto de educadora”. E ela é que me ajudou. Ela é que me deu o dinheiro para eu começar a fazer, até fui para a João de Deus fazer a entrevista e inscrevi-me lá, nem sabia o que era o João de Deus nem nada, mas pronto. Depois, entretanto, consegui entrar na ESELx. Tive notas para isso. Comecei a estudar. Tinha 24 anos. Fiz ali uma pausa e depois até pensei “Quando eu começar a trabalhar já vou ter não sei quantos...”. Já estava stressada com isso. Mas depois olha eu comecei a fazer o curso e amei o curso. Foi muito giro. A faculdade tinha as suas coisas, mas era uma faculdade muito bonita e eu gostei muito dos professores e

da matéria. Pronto e tive uma boa média no final e, pronto, estava a gostar do que estava a fazer. Isso é o essencial. E tive sempre trabalho. Nunca tive parada.

B6. Qual o modelo pedagógico que adota/privilegia?

É o MEM. Também foi uma aprendizagem. Eu não comecei logo aí. Na faculdade nós demos alguns modelos, falamos sobre algumas coisas. Acho que todos têm coisas positivas, porque todos são a favor do desenvolvimento da criança. Gostava muito do *High Scope*. Gostava... pronto, no fundo gostava um bocadinho do que eu ouvia, porque tudo era interessante. O *High Scope* nós tínhamos um livro enorme que estudávamos muito. Que era o “Educar a Criança”. Já não me lembro bem do nome. Era um vermelho, da *Gulbenkian*. Ah. Esse livro está esgotado há anos. Pronto e nós era tipo quase ali o “nosso” livro. E depois, entretanto, houve uma colega aqui da escola que aplicava o MEM e eu achava que era muito interessante. Tinha muito a participação da criança, muito o escutar, só que é muita papelada e eu às vezes baralho-me toda. E tenho alguma dificuldade em seguir muito direitinho. Mas acho que é um modelo muito interessante na participação e acho que isso é o que me atrai no modelo é isso. É as crianças participarem o máximo possível... pronto, no fundo é a vivência da escola. Eles escolherem o que fazer, seguir os interesses deles... é por isso que eu aprecio este movimento. Os mapas também acho muito importantes, lá está, para a organização do dia, da sala, deles e nossa. Só que às vezes... eu não sou assim muito... essa minha colega fazia tudo tão direitinho, tão certinho, tão perfeitinho. Pronto, ela também estava nos 5 anos e é um bocadinho diferente daqui deste grupo. Mas pronto, a gente vai adaptando. Sim e o que é certo, se formos a ver por exemplo na reunião da manhã, perdemos ainda um bom bocado a fazer diário, o plano do dia, o mapa das presenças, pronto. Que às vezes esse tempo pode ser mais importante para outras coisas. Pois é. Mas isso depois fazes também as tuas escolhas. Dependendo daquilo que vais vendo e o que para ti é importante. Pronto se calhar também vais ficar em Creche, para ti não é a mesma coisa, mas...

Nos outros locais onde trabalhaste, exigiram-te alguma vez trabalhares com outro modelo pedagógico, ou seja, o que eu quero saber é se alguma vez trabalhaste com outro modelo pedagógico para além do MEM?

Eu antes não trabalhava com nenhum específico. Não houve nenhuma escola que me exigisse nada de diferente. Aqui, houve colegas que começaram a aplicar este modelo e a direção acha o modelo interessante e, por isso, depois eu fiz a formação mesmo, até comecei a primeira em Creche. E depois fiz a formação em MEM em JI... por acaso até foi online que apanhou ali agora esta altura complicada. Foi online, mas também gostei imenso. Fiz o trabalho e, pronto, tudo, e fiquei com nota final e, pronto, acho que é um modelo que acho que é interessante de aplicar e acaba por ter muitas vantagens para nós.

B9. Frequentou alguns cursos/ações de formação?

Sim, muitas. Tenho lá papéis que nunca mais acabam. No outro dia até tive que preencher, já não me lembro porque, acho que a direção me pediu para fazer um currículo, olha já não me lembro. Eu sei que me fartei de escrever porque tenho muitas. Vou a muitas. Eu interessei-me imenso. Vou ao “Ser bebé” todos os anos. Vou a formações da APEI, várias. E gostava de ir a mais. Às vezes o tempo... acho que é assim o mais importante. Também são caras, mas nem é isso, é mesmo pelo tempo. Porque depois tem que ser fora daqui, tem que ser depois de voltar para casa, pronto e as coisas não são fáceis. Mas eu gosto muito e tento fazer várias. Estou a fazer agora a da [nome], também de Educação Artística, que também já conheço mais ou menos porque ela esteve aqui muitos anos, mas é diferente. E pronto, tento estar atualizada dentro do possível.

C1. O que significa para si a educação Pré-Escolar?

Pré-Escolar para mim é os 3, 4 e 5. No fundo, é antes de ir para a escola. Não é só os 5. Agora, não concordo nada com aquela aprendizagem de letras, números, de estar ali a massacrar as crianças e estar ali quase a ler... não. Tem que ser uma coisa natural, do brincar... pronto, como nós fazemos aqui. Por meios de jogos..., mas pronto acho que quase toda a gente no JI faz assim não é... tirando alguns modelos, mas acho que isso é importante. Eles terem contacto com isso, de acordo com os interesses deles, mas não ser uma coisa imposta.

C2. Qual a importância da educação Pré-Escolar para a criança? E para as famílias?

É muito importante. Para as famílias acaba por ser um sítio onde colocam as crianças para irem trabalhar. Mas é muito mais que isso. Para as crianças, é um lugar onde elas são estimuladas, onde elas aprendem mais, onde brincam, onde... especialmente brincam. Para mim é muito importante eles poderem brincar. Onde têm acesso a outros materiais que em casa não têm, podem mexer, podem tocar, a parte sensorial que é super importante. E acho que é uma experiência única e que eles não vão ter mais. Chegam ao 1.º ano têm que estar todos sentadinhos, depois é matérias, matérias... nunca mais têm oportunidade de se expressar de outras formas senão estar ali a escrever o dia todo. Por isso acho que é uma oportunidade única e importante e acho que todas as crianças deviam passar por isso. Pelo menos a partir dos 3.

Tu achas que as famílias ainda consideram que a educação pré-escola é só um local para deixar as crianças?

Acho que estão a valorizar mais, embora ainda não valorizem aquilo que eu acho que deviam valorizar. Ainda sinto um bocadinho isso, mas acho que já há um bocadinho de abertura. Especialmente agora depois da pandemia, eles terem que ficar com eles em casa... deram muito valor. “Eu não sei como é que vocês aguentam... ter aqui não sei quantas crianças, o que for, o dia todo. Mais do que uma!”. Depois de voltarem, houve muitos pais que disseram isso. Portanto, acho que valorizaram mais um bocadinho.

D1. Como define criança, em termos conceituais?

A criança é alguém que tem muita vida, tem muitos conhecimentos da família, das experiências que já viveu... tem muita curiosidade. É alguém que faz perguntas, quando já tem idade para isso. Quando é mais bebé tem muita curiosidade, quer conhecer tudo, quer explorar. Acho que a criança deve ser respeitada. Nem todas gostam de mexer nas coisas, nem todas gostam da mesma coisa..., portanto temos que olhar para cada uma conforme ela é e respeitar aquilo que ela é. As crianças são todas diferentes e não são uma tábua rasa como dizem, nem uma folha em branco, não... Todas têm experiências, todas têm um início de vida e todas merecem ser ouvidas e respeitadas. É essa a minha opinião.

D2. Considera que a criança é vista da mesma forma em Creche e em Jardim de infância? Porquê?

Acho que não é vista e não deve ser vista. A criança em Creche é diferente da criança em JI. Porque a criança em Creche tem capacidades diferentes e não se pode exigir o mesmo. A criança em Creche não tem os conhecimentos que tem no JI, não tem a autonomia que tem no JI, portanto devemos adaptar. Obviamente que não vou pedir a um bebé para ir ali fazer xixi e lavar as mãos, não é. Temos que adaptar de acordo com cada criança e aquilo que ela é capaz de fazer. Portanto, obviamente que não se pode encarar da mesma maneira. Mas em termos de respeito? Ah, claro. Isso obviamente que sim. Todo o ser humano e até os animais e todas as plantas, todo o ser vivo merece respeito. Tem vida, temos que respeitar a natureza toda. Mesmo a Terra. Tudo. Tudo merece o nosso respeito, porque também queremos ser respeitados e isso é muito importante.

D3. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

É um grupo muito ativo, porque também tem muitos meninos e acho que isso faz muita diferença porque os meninos são mais... movimento, mais atividade. Pronto, os rapazes são diferentes das meninas, eu acho que são. Pode não querer distinguir, mas tenho que distinguir. Como são muitos meninos, e também são muito pequeninos... pronto, eles têm 3 anos, mas não têm todos e outros ainda vão fazer. Obviamente que também têm experiências diferentes, têm personalidades diferentes, mas acho-os um bocado imaturos, muito sinceramente. Um bocadinho imaturos para um JI. Mas lá está, também a gente tem que adaptar. Não pode exigir de uma criança que ainda não fez 3 anos as competências que tem uma criança com 3. Portanto, vamos adaptando.

D4. Existem crianças com características especiais? Quais?

Acho que todas as crianças têm as suas características. Claro que há uns que nos atraem mais de alguma forma, não é? Um é mais meiguinho, outro tem mais jeito com alguma coisa. Todas as crianças têm a sua característica diferente e todos são especiais. Na minha opinião.

D5. Quais são as rotinas diárias do grupo?

A rotina é: a manhã começa às 9h30 com o bom dia. Depois, normalmente, conversamos um bocadinho ou lemos uma história. Vemos qual é o dia do mês e da semana, fazemos o plano do dia... conversamos sobre aquilo queremos fazer ou gostávamos de fazer. Depois é o snack da manhã, a atividade e depois da atividade tentamos ir um bocadinho fora da sala quando o tempo dá... ultimamente não tem dado, mas tentamos que seja um bocadinho de recreio se der. Depois é o almoço, a sesta e depois o lanche. E às vezes há atividades extracurriculares, fora desse horário há atividades à tarde... expressão motora, expressão musical e expressão artística. E há inglês também, mas isso é à sexta de manhã.

E1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?

Ora, então organização do espaço seguimos a sala organizada por várias áreas de interesse: os jogos de mesa chamamos matemática, linguagem oral, a arte, os jogos de construção, a natureza, a casinha. Essa é a parte da organização da sala. Organização do grupo vai depender. Normalmente de manhã é sempre em grande grupo, mas depois vai dependendo da atividade. Às vezes organizamos em pequenos grupos. Uns ficam a brincar, outros vêm fazer. Às vezes é individual... muitas coisas faço individual, para saber o que é que eles sabem sobre os conceitos que eles estão a trabalhar. E às vezes é pequenos grupos, depende do que é que se está a fazer. O tempo é esta rotina que falamos não é... E em relação aos dias da semana? Tu costumavas privilegiar uma área por cada dia da semana. Sim, temos a agenda semanal. Normalmente à segunda trabalhamos mais a linguagem, à terça é o trabalho de projeto e vamos à horta, à quarta tentamos fazer uma saída ou então é a animação cultural que é quando as famílias vêm cá, à quinta é matemática e experiências... como há natação eu tento fazer uma atividade de matemática e depois a experiência ao fim da manhã para os meninos que vão à natação ainda verem; e depois à sexta temos a sexta-feira fantástica que é, no fundo, uma ligação às famílias, eles trazem qualquer coisa de casa ou não... depois temos o inglês. Ah, à sexta também temos a manhã de arte, que é: as famílias mandam obras de arte e nós trabalhamos com as crianças.

E1.1. Quem é responsável pela organização do ambiente educativo? (instituição | educador/a | equipa educativa | educador/a + crianças | equipa educativa + crianças).

E2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

Nós temos um perfil de competências que vamos vendo o que é que eles são capazes de fazer ou não. Portanto, no tempo educativo eu tento ir percebendo o que é que eles sabem, quais são as fragilidades, o que é que eles não conseguem, o que é que eles já conseguem... e depois planear de acordo com isso. É um bocado privilegiar aquilo que eles têm alguma dificuldade para trabalhar nessas áreas e nesses pontos ou nesses conceitos. Nesses conteúdos que eu vejo que eles precisam.

E3. Como costuma integrar as crianças NEE nas atividades?

Depende da necessidade. O que eu me lembro assim que eu já tive... um menino com espectro de autismo. Eles normalmente são crianças muito acompanhadas de fora, portanto eu tentava fazer atividades individualizadas, não é... mais com ele. E depois, pronto, depende do espectro. No caso dele, por exemplo, havia muita dificuldade na interação num grupo e eu tentava arranjar estratégias, por exemplo... ele não gostava nada de determinadas canções, eu tentava tirá-lo... por exemplo, ele detestava os parabéns e para ele não estar a chorar eu tirava-o temporariamente enquanto os meninos cantavam os parabéns. Só para ele não estar naquele desespero. Tentava adaptar um bocadinho porque ele tinha ali uma série de coisas. Por exemplo, na sesta era super difícil adormecer e ia sempre para o pé dele. Pronto, lá está, a pessoa tem que ter sempre uma postura diferente que tem com as outras crianças. Ele já era autónomo, mas obviamente tinha que ir com ele a acompanhar. É diferente. É o que eu costumava dizer e é quase todas as crianças com NEE. É quase uma pessoa para ele porque uma pessoa tem que ter uma atenção redobrada. É uma criança com necessidades diferentes dos outros e precisa de um acompanhamento diferente. E por isso essas crianças até têm acompanhamento que vem de fora para estar mais com ele. Para complementar. Porque, realmente, eles precisam de uma atenção mais individualizada.

E4. Que outras atividades tem o grupo, para além das geridas por si?

São as atividades extras que é o inglês, a expressão motora, a expressão musical e a expressão artística.

F1. Promove o envolvimento e/ou a participação das famílias?

Sim. Tento promover. É assim, nós o facto de termos animação cultural e as sextas-feiras fantásticas é uma promoção do envolvimento das famílias. Depois nós também mandamos o link diário com o que é que estamos a fazer. Portanto, ao dizer “olha nós estamos a falar sobre este assunto” estou a promover a participação, no sentido em que os pais “olha se eles estão a falar sobre este assunto, eu tenho este livro” e enviam. Portanto, eu acho que a nossa vivência diária faz com que aconteça isso. Depois, obviamente, tenho conversas com os pais aqui nas despedidas e nas chegadas e vou tentando perceber se há alguma preocupação, alguma coisa mais específica. Depois também fazemos duas reuniões individuais... que é agora em janeiro e em maio, portanto acaba por ser uma forma de os envolver e também saber quais são as expectativas deles, perceber que a criança tem determinado comportamento, perceber como é que a família pode ajudar e é isso.

F1.3. O que poderia ser melhorado?

Eu tento fazer o possível. O que às vezes nos inibe um bocadinho é que... nós sabemos que os pais estão muito ocupados, como é lógico, não é, com os seus trabalhos. Eu às vezes até faço atividades de pedir coisas a eles e... pronto, mesmo a sexta-feira fantástica é isso. E às vezes uns trazem e outros não. Às vezes essa parte fico com um bocadinho de... como é que eu hei de dizer. A criança que traz é valorizada, a que não traz fico um bocadinho com pena da criança, porque os pais não tiveram tempo ou não conseguiram fazer com ela e nós depois... como é que eu hei de dizer... ela não fica a fazer nada ou a mostrar aquilo que fez, porque não faz. Às vezes eu inibo-me um bocadinho de pedir, porque tenho esse receio. Da criança depois não trazer e nós não conseguimos valorizar se ela não traz, não é. É isso que tenho um bocadinho de mais dificuldade. Mesmo assim, eu sinto que melhorei muito, porque eu sou uma pessoa um bocadinho tímida e tinha alguma dificuldade ao início de falar com os pais e de conversar

e agora, pronto também já estou mais velha e a maturidade ajuda e a experiência... já não tenho problema nenhum em falar com os pais e perguntar coisas e falar sobre o dia-a-dia. Já não tenho esse receio inicial que tinha. Acho que nesse aspeto melhorei muito. Mas às vezes é isto, tenho um bocado de receio de chatear os pais. “Ah eu tenho tanta coisa para fazer e ainda tenho que me estar a preocupar com isto” e às vezes sinto que a sexta-feira fantástica às vezes é isto. No outro dia um pai disse-me “Ah a mãe ainda vai ter que ir fazer”. Não quero ser um fardo para os pais. É mais nesse sentido, mas é claro que valorizo muito e acho muito importante. Tanto que tu vês, quando trazem livros, eu acolho e acho que é muito importante valorizarmos tudo o que eles trazem. Porque, lá está, se valorizarmos eles vão trazer.

F2. Como gere a heterogeneidade das famílias (religião, género, etnia, cultura, condição social)?

Eu encaro todas as pessoas como sendo iguais. Não faço distinções. Cada família é única e diferente... pronto, o que eu sinto é que as crianças é que podem sentir-se diferentes, mas eu não faço distinção de nada. Pronto, aqui da parte da cultura temos uma menina que é muçulmana, ou, pronto, os pais são. Portanto respeito, obviamente aquilo que ela é, ou por exemplo, aquilo que ela não pode fazer. Neste caso a única restrição é a carne de porco e obviamente respeitamos isso tudo. Não tenho assim mais nenhum exemplo neste momento, mas respeito. Pronto, tenho o exemplo da diferença de culturas, como a menina que veio agora. E, obviamente que respeitamos as diferentes culturas... respeitamos e valorizamos. E se eles trouxerem coisas diferentes nós gostamos de receber e de saber coisas novas.

F3. Como é feita a partilha de informação entre a organização e as famílias e vice-versa?

A partilha é mais pelos *links*. Também temos os emails dos pais. Os pais têm o nosso e quando precisam de alguma situação podem contactar-nos por email e pelo *Growappy*, que é agora a plataforma em que comunicamos com os pais. Pomos lá as fotografias e como é que foi o dia. Basicamente são esses. E nas conversas informais de manhã e à tarde.

F4. Existe iniciativa por parte das famílias em fazer parte do percurso da criança na instituição?

Sim. As famílias são interessadas, gostam de fazer parte. Tivemos agora o enterregue de as famílias não poderem entrar e sentimos todos essa diferença... e as famílias também. E, portanto, quando voltaram a poder entrar acho que sentiram outra vez um alívio por as restrições terem acabado. Ainda sinto que eles têm algum receio de entrar. Não querem pisar o chão, não querem sujar..., mas eu digo “podem entrar!”.

F5. Sente que o covid-19 veio influenciar o envolvimento das famílias?

Acho que eles agora gostaram de voltar. Gostaram de poder vir e entrar outra vez. Foi valorizado por eles. Penso que nesse aspeto, eles ficaram felizes de ter terminado... aliás ficamos todos, de ter terminado... eles não podiam passar dali... não podiam ir buscar o casaco... foi mesmo muito complicado. Acho que é muito bom eles poderem vir, e entrar e poderem estar aqui um bocadinho.

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

Não.

Obrigada pela sua disponibilidade!

Anexo C
Organização do Tempo
Educativo

| " | | " |

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
07:30/09:30	Acolhimento				
9:30/10:00	Bom dia/ Partilhas e Histórias/ Plano do Dia				
10:00/11:30	Abordagem à Linguagem Oral e Escrita e/ou Tempo de Exploração Ativa	Trabalho de Projeto e Comunicações e/ou Horta e/ou Tempo de Exploração Ativa	Animação cultural ou Saída ao Exterior e/ou Tempo de Exploração Ativa	Natação + Atividades Experimentais e/ou Abordagem à Matemática ¹ e/ou Tempo de Exploração Ativa	Sharing ² ou Arte ³ +
11:30/12:00					Sexta-feira fantástica Inglês
12:00/12:30	Almoço				
12:30/13:00	Higiene				
13:00/15:15	Sesta				
15:15/15:30	Higiene				
15:30/16:00	Lanche				
16:15/17:00	Expressão Motora	Recreio/Tempo de Exploração Ativa	Recreio/Tempo de Exploração Ativa	Expressão Musical	Educação Artística
17:00/20:00	Recreio/Tempo de Exploração Ativa				

¹ quinzenal

² mensal

³ quinzenal

ANEXO D
Grelha de Caracterização
Socioeducativa do Grupo de
Crianças
| | | | | |

Identificação			Inserção Socioeconómica	Situação Escolar		Observações / Interações
Nome	Idade	Sexo	Agregado Familiar	Anos Escolares	N.º Escolas	Caraterísticas relevantes de cada criança
A	02-10-2019 3 anos	F	Mãe Pai	Apenas este	1	- Pouco comunicativa (Nacionalidade Russa) - Sabe algumas palavras, mas demonstra vergonha em dizê-las (ex.: Bom dia, sim, não, as cores)
C	22-10-2019 I: 2 anos F: 3 anos	F	Mãe Pai Irmã (+) ⁴	Part-time (18m-3a)	1	- Passa muito tempo com os avós
D	16-05-2020 2 anos	M	Mãe Pai Irmão (+)	Desde berçário (1a)	1	- Ainda não iniciou o desfralde
DR	24-07-2019 3 anos	M	Pai Mãe Irmão (+)	Part-time (18m-3a)	1	- Desenvolvido ao nível da linguagem - Bastante participativo
M	28-12-2019 I: 2 anos F: 3 anos	M	Pai Mãe Irmão (+)	Desde berçário	1	
P	30-12-2019 I: 2 anos F: 3 anos	M	Mãe Pai	Part-time (18m-3a)	1	- Pais de nacionalidade francesa
T	30-06-2019	M	Pai Mãe	Part-time (18m-3a)	1	

⁴ (+) – mais velho/a

	3 anos		Irmão (+)			
V	2 anos	M	Mãe Pai	Frequentou Creche noutra instituição	2	- Começou o ano nesta instituição no mesmo dia em que iniciou a PPS: 17 de outubro
VC	20-12-2019 I: 2 anos F: 3 anos	M	Mãe Pai Irmãs (2+)	Desde berçário	1	
VM	24-08-2019 3 anos	M	Mãe Pai	Part-time (18m-3a)	1	- Revela pouco interesse nas atividades e pouca capacidade de concentração - Gosta muito de fazer desenhos
X	15-01-2020 I: 2 anos F: 3 anos	M	Pai Mãe Irmão (-) ⁵	Desde sala de 1 ano (cerca de 18m)	1	
Y	11-02-2020 2 anos	F	Mãe Pai Irmãos (2+)	Part-time (18m-3a)	1	

⁵ (-) – mais novo/a

ANEXO E
Roteiro Ético da
Investigação

| " | | " |

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Investigativa	Compromissos éticos, pessoais e profissionais (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>Com as crianças: os objetivos da investigação foram pensados tendo em conta os interesses e necessidades da criança, uma vez que o EP é um fator influenciador do seu desenvolvimento e aprendizagem. Compreender que estratégias são utilizadas em favor do EP permite tanto aos pais, como aos educadores, implementá-las de modo a favorecer a criança.</p> <p>Com a equipa: as educadoras de JI foram informadas de quais os objetivos pretendidos com a investigação. Isto aconteceu no momento em que lhes questionei se queriam colaborar na investigação e, conseqüentemente, responder a uma entrevista sobre estratégias de EP. No que toca ao estabelecimento educativo, os objetivos desta investigação vão ao encontro dos valores e objetivos da instituição, que incluem o envolvimento das famílias.</p>	<p>Com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>Com a equipa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis.”</p>

	<p>Com as famílias: os objetivos vão ao encontro dos interesses das famílias, dado que se trata de compreender estratégias a favor do seu envolvimento no contexto educativo e foram-lhes apresentados através do questionário aplicado. Além disso, foi entregue um consentimento informado em como autorizavam que os seus educandos e respetivo agregado familiar partilhassem os seus dados pessoais para o contributo de uma investigação, com o compromisso de não serem divulgados.</p>	<p>Com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.”</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Com as crianças: Benefícios: pretende-se que esta investigação consciencialize todos os intervenientes do ambiente educativo de que o EP é essencial no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.</p>	<p>Com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>

	<p>Com a equipa: Benefícios: esta investigação trará informações úteis para os docentes e estabelecimentos educativos, dado que irá debater sobre estratégias possíveis de implementar no Pré-Escolar, que promovam o EP.</p> <p>Custos: ao participarem na entrevista, as educadoras disponibilizaram tempo do seu horário laboral.</p> <p>Com as famílias: Benefícios: a consciencialização de que a sua colaboração com o contexto educativo é vantajosa para todos os intervenientes; o preenchimento do questionário permite uma reflexão acerca da sua participação no contexto educativo.</p> <p>Custos: as famílias que responderam ao questionário disponibilizaram o seu tempo pessoal.</p>	<p>Com a equipa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”</p> <p>Com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.”</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Com as crianças: foi realizado o assentimento⁶ com as crianças. Apesar de não serem o meu objeto de estudo diretamente, os seus dados pessoais e as observações feitas incluem o grupo de crianças e as suas famílias, por isso foi pedido o seu consentimento e</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa</p>

⁶ “aceitação por menores que não têm idade legal para o direito do consentimento; aceitação por crianças que entendem algumas, mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar “pelo menos não recusar”” (Ferreira, 2010, p. 163).

	<p>garantido o sigilo de informação. Por isso os seus nomes foram substituídos por letras aleatórias do abecedário.</p> <p>Com a equipa: o estabelecimento educativo onde decorre a investigação não é mencionado no relatório, nem em qualquer outro documento relacionado. No mesmo sentido, o nome das educadoras nunca é mencionado, nem os seus dados pessoais. Os únicos dados recolhidos relevantes foram relativos ao percurso profissional de cada docente, para apoiar a caracterização das entrevistadas.</p> <p>Com as famílias: foi pedida autorização para aceder aos dados das suas crianças, assim como o seu consentimento para a recolha de fotografias do trabalho a desenvolver, adaptando o documento oficial do estabelecimento educativo. Nos questionários foi pedido, em primeiro lugar, o consentimento na participação na investigação.</p>	<p>perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>Com a equipa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos.”</p> <p>Com as famílias: “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.”</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções</p>
--	--	---

	<p>Neste tópico, os intervenientes são informados da investigação que irá decorrer, bem como os objetivos, e do seu direito de retirar o consentimento dado a qualquer momento, sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.</p>	<p>que ponham em risco a integridade da criança.”</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Com as crianças: a investigação não envolve nenhuma criança diretamente.</p> <p>Com a equipa: todas as educadoras de JI do contexto onde decorre a investigação foram entrevistadas.</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>Com a equipa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.</p>

	<p>Com as famílias: são incluídas todas as famílias que têm, atualmente, os seus filhos em JI.</p>	<p>Com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.”</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Com as crianças: as crianças não foram informadas dos objetivos da investigação, uma vez que não se destinam a elas diretamente.</p> <p>Com a equipa: os objetivos foram discutidos e partilhados com a equipa de sala, existindo partilha de conhecimentos, opiniões e factos que pudessem contribuir para a construção das metas a alcançar na investigação. Estes objetivos foram delineados após a definição da problemática da investigação. As técnicas de recolha de dados também foram discutidas com a Educadora Cooperante.</p> <p>Com as famílias: no pedido de colaboração, assim como no primeiro bloco dos questionários aplicados, foram apresentados os objetivos da investigação.</p>	<p>Com a equipa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Com as crianças: o pedido de assentimento foi feito com as crianças numa reunião da manhã, ao qual a maioria respondeu que</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação</p>

	<p>sim e algumas não se manifestaram. Este foi registado por escrito e “assinado” por todas as crianças.</p> <p>Com a equipa: foi pedido oralmente e registado em áudio se cada educadora aceitava participar na entrevista que serviria para a recolha de dados da investigação.</p> <p>Com as famílias: foi entregue um consentimento informado em como autorizavam o acesso aos dados pessoais dos seus educandos para o contributo da intervenção educativa e de uma investigação</p>	<p>específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>Com a equipa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p> <p>Com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a</p>
--	---	--

	<p>proveniente dela, com o compromisso de não serem divulgados. Foi também pedido, no início do questionário aplicado, que consentissem a recolha dos seus dados.</p>	<p>família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Com as crianças: as conclusões serão obtidas após a intervenção com as crianças, portanto serão partilhadas com elas se a equipa de sala ou a família as informarem.</p> <p>Com a equipa: o relatório final da investigação será enviado para todas as participantes da investigação, assim como para a direção do contexto onde esta decorreu. Servem, principalmente, como futura ferramenta para educadores/as de infância.</p> <p>Com as famílias: o relatório final será enviado para o contexto educativo, que irá reencaminhado para os pais das crianças que frequentam o JI. Pretende-se que as conclusões sirvam de reflexão para as famílias, para que se sintam motivadas em envolverem-se no ambiente educativo dos seus educandos.</p>	<p>Com a equipa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.”</p>

	<p>Como é recorrente do estudo de caso, esta investigação pretende contribuir para o desenvolvimento de uma teoria, centralizada no tema da relação escola-família e EP (Meirinhos & Osório, 2010)⁷.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Com as crianças: esta investigação vai contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que irá consciencializar os intervenientes do seu ambiente educativo do quanto é importante para a criança o trabalho colaborativo, assim como a partilha de estratégias de manutenção do mesmo.</p> <p>Com a equipa: a partilha de estratégias de EP irá ser uma ferramenta útil para os/as educadores/as de infância, implementarem, melhorarem ou alterarem as suas práticas com as famílias.</p>	<p>Com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>Com a equipa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”</p>

⁷ Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.

	<p>Com as famílias: algumas famílias não têm consciência do quão vantajosa é a sua participação e envolvimento na vida escolar das suas crianças. Espera-se consciencializar as famílias da sua importância no desenvolvimento dos seus educandos e motivá-las a envolverem-se no contexto educativo.</p>	<p>Com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.”</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Com a equipa/ Com as famílias: o relatório final da investigação, onde constam as conclusões e todo o processo de investigação, será enviado para todos os intervenientes da investigação via correio eletrónico.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Com as crianças: os nomes das crianças, assim como algumas fotografias tiradas ao trabalho por elas desenvolvido, foram armazenados numa pasta guardada no meu computador pessoal, protegido por palavra-passe. Quando apagados, foram simultaneamente eliminados da reciclagem do computador, ficando completamente extintos. Os nomes das crianças foram inicialmente guardados para criar um código de letras para os substituir e foram rapidamente apagados após o código estar totalmente estabelecido. As fotografias foram guardadas para fins pedagógicos, de modo a completar alguma informação no relatório.</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p>

	<p>Com a equipa: o nome do estabelecimento educativo nunca é mencionado, assim como os nomes das educadoras intervenientes da investigação.</p> <p>Com as famílias: os dados pessoais dos questionários aplicados não revelam a identidade de nenhum familiar.</p>	<p>Com a equipa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</p>
--	--	--

ANEXO F
Guião e Respostas
Entrevista da Investigação

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância do JI onde decorre a PPS II

Objetivos:

- Conhecer as conceções e prática da(s) educadora(s) acerca do envolvimento das famílias na vida do JI;
- Examinar estratégias de envolvimento parental no jardim de infância;
- Compreender o tipo de envolvimento que as famílias mantêm com o contexto em estudo

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
E. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> ● Legitimar a entrevista; ● Motivar o entrevistado. 	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “investigação em JI” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar da devolução das transcrições	
F. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o percurso profissional da educadora 	B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Fale-me do seu percurso profissional. B4. Recebeu alguma formação e/ou procura manter-se informada, em especial no que se refere ao tema do envolvimento parental e da relação escola-família? B5. O que significa, para si, ser educadora de infância?	

<p>G. Perspetivas sobre a Educação de Infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o grau de importância que a educadora atribui à Educação Pré-Escolar ● Identificar o papel da Educação Pré-Escolar como resposta a crianças e famílias 	<p>C1. Como encara a Educação Pré-Escolar? C2. Na sua opinião, qual a importância da Educação Pré-Escolar para as crianças? E para as famílias?</p>	
<p>H. Relação Escola-Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender as conceções da educadora acerca da família e do seu papel na vida escolar da criança ● Caracterizar os diferentes tipos de envolvimento parental ● Conhecer as estratégias que a educadora utiliza neste contexto 	<p>D1. Qual é a sua conceção de família? D2. Considera que as famílias valorizam a Educação Pré-Escolar? D4. Qual a importância que atribui à relação escola-família? D5. Atualmente, que tipo de envolvimento/participação considera que as famílias mantêm com/na organização? D6. De que parte acha que deve partir esse envolvimento? D7. Existe comunicação com as famílias? De que forma? D8. Que estratégias utiliza para envolver as famílias na dinâmica ou nas propostas da sala? E as famílias participam? Se sim, de que forma? D9. Fomenta a continuidade das atividades desenvolvidas no JI para o ambiente familiar? E as famílias aderem? D10. As famílias participam nas tomadas de decisões da instituição?</p>	<p>D2.1. Se não, que motivo(s) lhe encontra? D4.1. Quais são, na sua opinião, as vantagens/desvantagens para família/escola/criança? D8.1. Quais as estratégias mais eficazes?</p>

		<p>D11. Promove a participação das famílias em atividades da comunidade envolvente ao JI?</p> <p>D7. Quais considera serem as suas maiores potencialidades e dificuldades no relacionamento com as famílias?</p> <p>D8. Que fatores considera serem facilitadores do envolvimento da família? E bloqueadores?</p>	
I. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ● Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

EDUCADORA 1

B1. Qual a sua formação?

A minha formação é Licenciatura em Educação de Infância, tirei o curso na ESELx. Foi ainda antes de Bolonha? Foi, foi. Foi na altura em que a Licenciatura mudou acho que para 3 anos. Foi nessa transição.

B3. Fale-me do seu percurso profissional.

Foi em 2002 que acabei. Por isso há 20 anos que acabei.

Quando saí da faculdade, fui para um externato em Belém. Fiz o género daqueles programas que existem do primeiro emprego, portanto só fiquei lá esse ano. Elas faziam todos os anos assim, todos os anos havia uma pessoa nova naquela sala. Tinham mais ou menos 3, 4 anos, os meninos. Era um grupo grande, uma sala um bocadinho pequenina, mas pronto, foi muito interessante. Eu e uma colega de outra faculdade fazíamos as duas o horário diferente, ou seja, ela ia de manhã e eu ia à tarde e depois noutra semana trocávamos. Mas eu achei interessante porque ela não estava tão bem preparada como eu para organizar o planeamento, organizar sala... e foi uma experiência gira. Acabámos por nos ajudar uma à outra e por dar ideias. Foi engraçado. A seguir fui para um externato fazer uma substituição, mas depois acabei por ficar lá mais um bocadinho, só que, entretanto, fechou. E depois, a seguir ainda fui para Sintra fazer uma baixa de uma amiga minha que também estava nesse externato anterior. Só que infelizmente eles mandaram-na embora e queriam contratar-me, mas eu não quis essa situação. Achei que não era justo, nem me sentiria bem. Depois, houve uma das raparigas que era educadora lá que era para vir para aqui, mas depois não veio e disse que eu estava disponível e eu vim para aqui. Portanto, isto foi em 2005. 2005 até hoje.

B4. Recebeu alguma formação e/ou procura manter-se informada, em especial no que se refere ao tema do envolvimento parental e da relação escola-família?

Eu não me lembro assim de alguma formação em específico sobre esse tema, mas lembro-me já várias formações que se fala sobre esse assunto e, sim, tento envolver as famílias o melhor possível nos grupos. Eu sei que as famílias são ocupadas, mas acho que é fundamental eles poderem participar.

B5. O que significa, para si, ser educadora de infância?

Para mim, foi sempre um gosto que eu tive. Porque a maior parte dos meus primos são mais novos que eu, então eles iam para minha casa e aquilo era sempre festa. Eles adoravam ir para minha casa e estavam sempre lá. Eu estava sempre a fazer coisas com eles. Atividades, saía, jogava isto, fazia aquilo, fazia gelados, pronto, estava sempre a inventar. E toda a gente me dizia “ah tu tens jeito para crianças”. Eu ia a qualquer lado, a qualquer festa, os miúdos iam todos para o pé de mim. Portanto eu acho que sempre tive este... dom. Este dom para crianças. Não sei. Depois, o meu sonho de infância nem era este. Era ser hospedeira, mas isso nem tem nada a ver. Depois fiquei baixinha, então não dava. Tinha que ser alta [risos]. E depois, ao início não entrei logo na faculdade. Acabei o 12.º, tentei, mas naquela altura havia a PGA, que era a Prova Geral de Acesso e por pouco não entrei. Desisti e fui trabalhar. Depois houve uma tia minha que me disse: “Tu não vais ficar só assim”. Ela é professora. “Tu vais ser mais qualquer coisa. Ou professora ou educadora. Diz-me o que é que tu gostas mais”. E eu disse “Gosto de educadora”. E ela é que me ajudou. Ela é que me deu o dinheiro para eu começar a fazer, até fui para a João de Deus fazer a entrevista e inscrevi-me lá, nem sabia o que era o João de Deus nem nada, mas pronto. Depois, entretanto, consegui entrar na ESELx. Tive notas para isso. Comecei a estudar. Tinha 24 anos. Fiz ali uma pausa e depois até pensei “Quando eu começar a trabalhar já vou ter não sei quantos...”. Já estava stressada com isso. Mas depois olha eu comecei a fazer o curso e amei o curso. Foi muito giro. A faculdade tinha as suas coisas, mas era uma faculdade muito bonita e eu gostei muito dos professores e da matéria. Pronto e tive uma boa média no final e, pronto, estava a gostar do que estava a fazer. Isso é o essencial. E tive sempre trabalho. Nunca tive parada.

C1. Como encara a Educação Pré-Escolar?

Pré-Escolar para mim é os 3, 4 e 5. No fundo, é antes de ir para a escola. Não é só os 5. Agora, não concordo nada com aquela aprendizagem de letras, números, de estar ali a massacrar as crianças e estar ali quase a ler... não. Tem que ser uma coisa natural, do brincar... pronto, como nós fazemos aqui. Por meios de jogos..., mas pronto acho que quase toda a gente no JI faz assim não é... tirando alguns modelos, mas acho que isso é importante. Eles terem contacto com isso, de acordo com os interesses deles, mas não ser uma coisa imposta.

C2. Na sua opinião, qual a importância da Educação Pré-Escolar para as crianças? E para as famílias?

É muito importante. Para as famílias acaba por ser um sítio onde colocam as crianças para irem trabalhar. Mas é muito mais que isso. Para as crianças, é um lugar onde elas são estimuladas, onde elas aprendem mais, onde brincam, onde... especialmente brincam. Para mim é muito importante eles poderem brincar. Onde têm acesso a outros materiais que em casa não têm, podem mexer, podem tocar, a parte sensorial que é super importante. E acho que é uma experiência única e que eles não vão ter mais. Chegam ao 1.º ano têm que estar todos sentadinhos, depois é matérias, matérias... nunca mais têm oportunidade de se expressar de outras formas senão estar ali a escrever o dia todo. Por isso acho que é uma oportunidade única e importante e acho que todas as crianças deviam passar por isso. Pelo menos a partir dos 3.

D1. Qual é a sua conceção de família?

A minha conceção de família é alguém que cuida da criança. Muito sinceramente acho que é importante ter uma figura materna e paterna, mas sei que as famílias atualmente sofreram muitas alterações e às vezes não é tão linear assim. Mas acho muito importante a família estar com a criança, passar tempo com a criança, estar para ela e gostar de estar com ela. Acho que é isso que eu sempre senti na minha família e acho que às vezes se perde um bocadinho. É muito importante os momentos de estar e as crianças precisam muito disso.

D2. Considera que as famílias valorizam a Educação Pré-Escolar?

Acho que valorizam mais do que quando eu comecei. Penso que estamos num caminho de valorização. Nós também podemos contribuir para isso como profissionais, mostrando aquilo que fazemos, porque acho que passámos um bocadinho do tomar conta, obviamente que é uma necessidade que os pais têm, pôr as crianças nas escolas, mas eles cada vez mais entendem o quão bom é para eles. O quão evoluem, quantos estímulos vão tendo. E nós da nossa parte também temos um papel muito importante de lhes mostrar isso. E acho que esta altura da pandemia também lhes ensinou isso, porque eles quando voltavam diziam “ai nem sei como é que vocês conseguem”. Acho que valorizaram ainda mais, porque ficaram 24 horas com as crianças e perceberam o quanto complicado isso é.

D4. Qual a importância que atribui à relação escola-família?

Acho que é fundamental essa relação em todos os aspetos. Desde o primeiro momento, porque nós temos de perceber como é que a criança é, de onde é que ela veio, qual foi o seu início, porque desde o parto que a criança tem as suas particularidades. E isso é muito importante, saber todos esses pormenores, perceber como é que ela é desde sempre, não é só a partir dos 3 nem dos 2, desde sempre entender a criança. Isso é fundamental para nós também a entendermos e percebermos o contexto que ela está e a família também poder estar na escola e haver uma comunicação muito eficaz porque isso faz toda a diferença na criança e faz toda a diferença depois no que os pais conseguem fazer e no que nós aqui também podemos ajudar.

D5. Atualmente, que tipo de envolvimento/participação considera que as famílias mantêm com/na organização?

Aqui acho que as famílias participam. Gostaríamos, obviamente, que participassem mais, que isso é sempre o nosso objetivo, mas também compreendemos que as funções que eles desempenham lá fora são muito preenchidas, tal como nós aqui também estamos. Acho que é muito importante a escolar ser uma escola aberta. Eu sei que isso às vezes é complicado para nós, porque podemos estar a ser observados a toda a hora, mas por outro lado acho que é muito bom para os pais e um descanso enorme poderem entrar a qualquer dia, a qualquer hora, a qualquer momento. Estar com o seu filho, ver o seu filho, poder observar como é que ele está, mesmo quando é nas adaptações nós temos as janelas de observação com os estores para eles poderem estar exatamente do outro lado a ver a criança e também puxamos um bocadinho nesse sentido. Temos as sextas-feiras fantásticas, que é a participação da família com qualquer coisa. Tentamos o mais simples possível para não os ocupar ou para não lhes pesar muito, porque sabemos que é sempre uma dificuldade, mas fazemos o possível para essa comunicação. Também todos os dias tentamos falar com eles, se for possível e também temos o *link* que é mesmo um elo de comunicação e os mails, que eles quando quiserem podem sempre contactar-nos por email e nós estamos sempre disponíveis. Quando não vemos o mail logo de manhã, se calhar à hora de almoço já vemos e qualquer questão estamos para resolver. Se quiser marcar reunião, marcamos reunião. Temos 2 reuniões por ano, mais aquela primeira que é com o grupo todo, mas as outras duas são individuais. Portanto, acho que fazemos muito para, no fundo, trazer as famílias e para comunicar com elas.

D6. De que parte acha que deve partir esse envolvimento?

De ambas, mas nós temos um papel muito importante porque se nós não chamamos eles não vêm. Portanto, acho que ambas as partes. Depois de os chamarmos, fica para eles o vir. Acho que ambos devem fazer esse trabalho, mas que obviamente nós temos que fazer a primeira parte que é chamá-los para vir. Ah, e também temos a animação sociocultural que é outro momento que tentamos que as famílias venham fazer o que elas quiserem. Podem estar aqui uma manhã com os meninos e acho que isso também é uma forma de os envolver.

D8. Que estratégias utiliza para envolver as famílias na dinâmica ou nas propostas da sala? E as famílias participam? Se sim, de que forma?

Além da animação cultural, por exemplo nos projetos, tentamos envolver. Cada vez que escrevo o *link* e, por exemplo, começamos um projeto, eu escrevo “se quiserem trazer livros, se tiverem na na na...” tento sempre envolver dessa forma. Claro que não estou sempre a chamar porque sei que as pessoas têm os seus trabalhos, mas por exemplo, imagina que dá para eles fazerem o género de uma pequena pesquisa em casa, também tento fazer. Às vezes até mando cartolinas para eles depois não estarem um com uma cartolina gigante, outros com uma folhinha. Para terem um suporte semelhante e terem onde fazer. Digo sempre que são coisas simples e básicas, porque eles também são pequeninos. Depois nas comunicações também gosto que eles venham cá. É uma coisa que nós na pandemia perdemos isso, mas agora podemos voltar e voltamos mesmo. São assim as estratégias que eles utilizam mais para eles poderem vir à sala. Estamos sempre prontos, se eles disserem que querem vir estamos sempre prontos para eles virem à nossa sala, à nossa sala. E as famílias costumam participar quando utilizas esse tipo de estratégias? É assim, mais ou menos. Há famílias que demoram mais, há famílias que a pessoa pede e eles demoram um bocadinho mais a trazer as coisas. Uns que simplesmente não trazem, que me dá alguma pena porque sinto que a criança, ali, pode acabar por sentir. Há crianças que se calhar não sentem. Mas, noutras coisas, quando eles percebem tenho pena da criança. Nesse sentido. Mas mesmo assim, neste ambiente acho que todos tentam dar o melhor e participar, dentro das suas possibilidades.

D9. Fomenta a continuidade das atividades desenvolvidas no JI para o ambiente familiar?
E as famílias aderem?

Sim.

D10. As famílias participam nas tomadas de decisões da instituição?

Não diretamente, embora todas as coisas que são feitas na escola são muito a pensar nas famílias. Aliás, nós, no fundo, somos uma instituição que somos um apoio à família. Portanto, tudo o que nós fazemos e todo o regulamento e o projeto têm muito a ver com aquilo que as famílias precisam. Portanto, envolvemos no sentido em que pensamos nelas, sim, mas não particularmente a pensar nesta ou naquela. Lembro-me que houve uma altura em que fizemos alguns questionários sobre qualidade. Há um interesse em seguir e em tentar ajudar o máximo as necessidades da família, isso não há dúvida.

D11. Promove a participação das famílias em atividades da comunidade envolvente ao JI?

Houve uma altura em que a [nome] fazia o ArtLab ao fim-de-semana e nós aí fazíamos alguma publicidade ao ArtLab. Para as crianças poderem estar, porque também era aqui nas proximidades, poderem ir fazer. E se, por exemplo, alguma coisa na comunidade que os pais saibam que é giro para eles também gostamos que os pais nos digam. Olha, por exemplo, há um teatro muito giro não sei onde, mas assim diretamente os pais virem fazer não. No outro dia, houve um grupo que eles queriam muito fazer um piquenique e já estava mais no final do ano e nós convidámos todos os pais para virem fazer um piquenique ali fora. Foi uma atividade que fizemos. É assim nós tentamos fazer o máximo, só que por outro lado fico, pelo menos eu fico sempre com algum receio das horas. Por exemplo, o piquenique às 16h... eu sei que os pais às 16h ainda estão todos a trabalhar. Mas eles mesmo assim, entre um e outro ou entre os avós ou tios eles vão conseguindo estar e manter. Para a criança é sempre difícil não haver uma pessoa. Também convidamos os avós a vir cá sempre em novembro, no dia 11 normalmente. E tentamos envolver as famílias, tentamos conhecer todos. Há avós que nunca vêm cá e conhecemos naquele dia. Os avós ficam sempre contentes e é sempre um dia tão bom. E dessas pequenas coisas eles vão conhecendo a escola e nós conhecendo o grupo familiar da criança, o contexto familiar e isso é muito importante.

D7. Quais considera serem as suas maiores potencialidades e dificuldades no relacionamento com as famílias?

Eu antes, quando comecei a trabalhar... eu sou muito envergonhada, então tinha muita dificuldade em falar com os pais. Se não tivesse que falar com eles diretamente, era assim tipo. Tentava que não acontecesse. É claro que eu sabia que isso não era bom e

tentava melhorar nesse aspeto. Era assim uma das minhas dificuldades. E acho que consegui ultrapassar. Agora já não tenho problema nenhum com isso. O que às vezes me irrita é que quero sempre lembrar-me de uma coisa gira que eles fizeram durante o dia e a minha cabeça é tão chata que eu às vezes esqueço-me. Acho que é giro no fim de um dia, quando vens buscar o teu filho, ouvires uma coisa gira, uma graça, uma coisa diferente. Mas às vezes eu nem sempre me lembro. Tento pensar assim numa coisa positiva, porque não gosto quando os pais vêm e dizer coisas que não são boas. A não ser que tenha sido uma coisa que tenha assim acontecido mesmo e que seja preciso de falar. Mas, acho que melhorei e acho que é uma coisa que eu sempre considere importante, mas tinha muita dificuldade. E agora acho que ultrapassei. Também, depois de 20 anos, meu deus... era mau [risos].

D8. Que fatores considera serem facilitadores do envolvimento da família? E bloqueadores?

Facilitadores acho que é as estratégias todas que nós arranjam para os chamar e bloqueadores é um bocadinho... é se calhar também a nossa posição. Se nós nos fechamos ou fechamos a escola ou a sala e é também o facto de nós sabermos que eles trabalham, que têm as suas ocupações, às vezes também nos bloqueia se calhar a nós um bocadinho a convidá-los tanto. Eu gostava que eles viessem muito mais vezes, mas inibiu-me um bocadinho de fazer estes convites assim como fizemos e vamos fazer agora, porque tenho algum receio de eles não poderem vir. Por exemplo, esta sexta-feira eles vão aderir muito. Mas se calhar porque ainda não os tínhamos chamado e porque eles também estão curiosos de os ver. Se fosse, se calhar, muitas vezes, eles começam a... pronto é gerir um bocadinho a situação, mas tentar que eles venham. Pelo menos uma vez ou duas, cá à escola, nestas situações de grande grupo.

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

Acho que já falámos de todos os aspetos que na escola tentamos envolver os pais. Pronto, as reuniões nós fazemos sempre em janeiro e em maio, duas reuniões por ano. Aí, também considero super importante, embora me custe um bocadinho, porque pronto é mais pesado, é mais horas de trabalho, mas é tão bom porque conseguimos perceber como é que a criança é em casa, conseguimos dar estratégias. Também percebemos determinadas coisas que antes não percebíamos e é muito bom nós sabermos o que é que

está por trás, sabermos a vivência, porque assim ficamos mais empáticos com a situação. Se calhar, olhas para aquela criança e pensas “tem 3 anos, já devia fazer isto, já...” mas se calhar há ali uma série de coisas por trás que tu não sabes... e quando sabes comesças a sentir de outra forma. E acho que essa relação, esses afetos, são muito importantes com as famílias também.

Obrigada pela sua disponibilidade!

EDUCADORA 2

B1. Qual a sua formação?

Tenho formação em professora do 1.º Ciclo. Concluí a Licenciatura em 2004, antiga Licenciatura. Depois, passado um tempo, fiz o curso de educadora. Portanto, tenho estas duas licenciaturas.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Educadora, só educadora, desde 2009.

B3. Fale-me do seu percurso profissional.

Eu acabei o curso de educadora, mas já estava a trabalhar na área. Acho que foi um impulso para fazer o curso. Depois estive 13 anos numa escola, ensino particular, e passei mais tarde por várias valências... Creche, berçário... desde a Creche ao JI. Mas o meu tempo maior de serviço foi em JI.

B4. Recebeu alguma formação e/ou procura manter-se informada, em especial no que se refere ao tema do envolvimento parental e da relação escola-família?

Para além de ser mãe, tento envolver-me muito na escola dos meus filhos. No entanto, não tenho feito formações exclusivamente dessa área. Tenho feito algumas que podem “puxar”, levar os pais à escola. Envolverem-se mais nas atividades dos filhos. Nomeadamente, meditação e yoga para crianças, que é mais o meu percurso, que tenho feito até aqui. Mais nesse sentido.

B5. O que significa, para si, ser educadora de infância?

Uma grande responsabilidade. Porque para além dos pais serem pais, nós educadores temos um bocadinho também esse papel de ser mãe e ser pai. Também tentar construirmos um ser humano melhor. Harmonioso, equilibrado e mediante várias estratégias que vamos implementando ao longo do ano e em equipa, com os recursos que existem. Que muitas vezes não são os melhores ou os necessários, mas tentamos fazer sempre o melhor. Acho que é isso ser educadora, procurar sempre um bocadinho o melhor que nós podemos ser e fazer. E dar, não é? E dar, sim. Sem dúvida.

C1. Como encara a Educação Pré-Escolar?

A educação Pré-Escolar é onde eu acho que me identifico mais, sem dúvida. Não como ter a responsabilidade de escolarizar. Não de todo. Mas eu acho que é onde nós podemos também fazer com que a criança investigue, procure... que vá muito além das suas capacidades. E eu acho que é onde nós também podemos ainda moldar as crianças da melhor forma. Porque acho que depois, não é que seja impossível, eu acho que agora sim, na primeira infância, podemos tentar dar o nosso melhor contributo e fazer com que as crianças absorvam o nosso melhor, a nossa melhor prática. Como são ainda “esponjas”, é onde eles conseguem absorver toda a informação, todos os projetos, pesquisas que fazemos. Aquela curiosidade inata da criança é onde nós também vamos procurar a nossa prática. A partir dos 1.º Ciclo era tão importante e tão bom que isso acontecesse.

C2. Na sua opinião, qual a importância da Educação Pré-Escolar para as crianças? E para as famílias?

Isso vai um bocadinho ao encontro do que já tínhamos falado. Sim, mas queres falar um bocadinho para as famílias? Eu acho que as famílias ainda têm aquela ideia pré-concebida que vão para o Pré-Escolar e têm que identificar... ainda encontramos muito isso... agora é que vais aprender as letras, agora é que vais aprender os números, eu acho que é desmistificar aos poucos esse pré-conceito que as pessoas têm e fazer com que as famílias percebam que o Pré-Escolar é um todo. É onde a criança tem o conhecimento do mundo, onde explora a matemática, a linguagem oral e escrita, as ciências, a expressão artística e motora, mas como um todo. Interligando-se nas várias áreas. Não separando-as, mas englobando-as. Nos vários projetos, nas várias dinâmicas que encontramos em grupo, nos projetos individuais e é puxando a família. É saber o que está a acontecer. Isso é muito importante, envolverem-se nas atividades dos filhos. No que está a acontecer no

momento. Se estão a trabalhar sobre... os ouriços... é importante envolverem-se nos projetos, porquê? Trazer de casa para a escola. E a criança não se motiva para a escola, mas eleva a sua autoestima. Sente-se gratificante pela envolvência que o pai e a mãe estão a tentar naquele momento da vida dele. Que é o JI.

D1. Qual é a sua conceção de família?

Isso é tão abrangente. Família é o pilar, é o barco, é a estrutura. Não havendo a base, não conseguimos ter uma família estruturada de amor, afeto, de harmonia, compreensão, empatia. Para mim, família é isso. É o que sustenta nos vários domínios, seja afetivo, emocional, social e, neste caso financeiro, porque a criança não se autossustenta. Mas com amor, eu acho que a criança se desenvolve e cresce harmoniosamente, sem dúvida.

D2. Considera que as famílias valorizam a Educação Pré-Escolar?

Ainda pouco. Já começa a ser mais valorizado, mas ainda pouco. Eu acho que as famílias neste momento não têm muito tempo para se envolver na vida dos filhos. Seja em Pré-Escolar, seja 1.º Ciclo. Ainda há pouca envolvência. Por falta de tempo as pessoas estão sobrelotadas de funções.

D4. Qual a importância que atribui à relação escola-família?

Eu acho que a maior importância de todas. Eu acho que para já tem que haver uma comunicação. Uma comunicação sólida, coerente, saudável entre os educadores - quando eu falo educadores é auxiliares também - e a família. Havendo essa comunicação, esse diálogo, essa ligação, troca de informação, acho que já há uma abertura para tudo o resto funcionar bem. Não criar barreiras com as famílias, porque criamos barreiras, criamos limites à informação, a tudo o que acontece na vida da criança. Temos que aprender a lidar com cada família, de acordo com as suas características, sejam elas étnicas, sociais... de todo o género.

D4.1. Quais são, na sua opinião, as vantagens/desvantagens para família/escola/criança?

Eu acho que há uma maior envolvência. Havendo uma boa relação com os agentes educativos e as famílias, há sem dúvida uma maior abertura por parte da família para a escola. Há um maior interesse em saber o que a criança está a fazer, o porquê, se está bem, se não está bem, saber porque não está bem. Quando limitamos essa comunicação,

quando colocamos uma barreira, aí sim, torna-se mais difícil colaborar com a família e a família colaborar conosco não é... que é esse o objetivo também.

D5. Atualmente, que tipo de envolvimento/participação considera que as famílias mantêm com/na organização?

Eu acho que as famílias participam quando são levadas a participar. E por iniciativa própria, achas que não? Muito pouco, raros os casos, porque os pais não têm disponibilidade. Eu acho que falo disto porque é o que eu sinto. Os pais têm pouca disponibilidade para virem à escola, para assumirem uma manhã, para passar o tempo com o filho, para fazer uma atividade. Acho que tem ainda que ser tudo muito agendado, com grande antecedência para esse tipo de iniciativas. Acho que também as próprias entidades patronais não têm esta abertura para as famílias serem levadas à escola. É mais... têm uma reunião. É muito difícil os pais faltarem para terem uma atividade na escola. É complicado. Portanto aí já criamos uma barreira. Agora aquelas manhãs em que a criança é recebida na escola... se houver esse tempo para nem que seja dar uma palavra ao pai, seja ela de conforto, seja se está a correr tudo bem, eu acho que aí já estamos a criar algum tipo de comunicação. Depois, se houver alguma plataforma de educação, aí sim, acho positivo. Por um lado, mantém também uma certa distância. Ao fim ao cabo é uma rede... uma rede de comunicação. Não é uma comunicação direta. De intervenção em sala, por exemplo. É diferente. Achas que esta escola dá abertura aos pais para? Eu acho que esta escola dá muita abertura aos pais para entrar. Há escolas que barram a entrada dos pais, sem dúvida. Então pós-covid... acho que foi um passo para isso acontecer. Porque eu acredito que as escolas o façam, neste momento, porque querem. Não é porque haja uma exigência, uma recomendação... Portanto, uma escola aberta é uma escola para todos.

D6. De que parte acha que deve partir esse envolvimento?

Acho que deve ser da escola, a escola tem que dar abertura. Se não houver essa abertura, os pais não conseguem chegar lá.

D7. Existe comunicação com as famílias? De que forma?

Existe comunicação com as famílias, embora eu sinta que há famílias que eu tenha uma comunicação mais rotineira, que me sinta até mais confortável. Há famílias que existe um maior afastamento, em que às vezes até tenho uma certa dificuldade em chegar

à família. Porque simplesmente, vêm colocar a criança e há pouca tentativa de comunicação. Portanto, há famílias muito mais recetivas, outras menos. Eu acho que apanhamos um bocadinho de tudo.

Temos a plataforma. Temos uma dinâmica de animação cultural em que os pais se podem inscrever para fazer atividades em sala, quando querem, ao longo do ano letivo. E temos alguns dias festivos em que os pais são também chamados a participar em atividades e temos ainda correspondência por email sempre que queiram algum tipo de informação ou queiram algum tipo de esclarecimento ou dúvida, podem também através do email... reuniões de avaliação e reuniões sempre que necessário, sempre que considerem pertinentes.

D8. Que estratégias utiliza para envolver as famílias na dinâmica ou nas propostas da sala? E as famílias participam? Se sim, de que forma?

Eu gosto de falar pessoalmente com as famílias, quando consigo. Gosto de falar presencialmente e explicar o porquê da envolvência. Acho que a comunicação direta funciona melhor do que envia... muitas vezes as pessoas só vêm os emails, é verdade. Mas eu gosto de falar pessoalmente. Até porque no contexto em que nós estamos inseridos temos muitas famílias estrangeiras, portanto eu gosto de explicar porque é que fazemos, o que estamos a fazer e a importância do envolvimento. Quando não consigo este tipo de comunicação, fazemos pela plataforma ou via email. E nas atividades, nos projetos, tentas envolvê-los? Eu tento sempre explicar na plataforma - que é algo que nós fazemos todos os dias - é explicar o que é que eles fizeram ao longo do dia. O que é que nós estamos a trabalhar, enviamos e-mails a pedir informações sobre o projeto que estamos a desenvolver ou as atividades que estamos a fazer, pedir para eles trazerem determinados objetos. Tentamos sempre que eles saibam o que é que estamos a fazer e porque é que estamos a fazer.

Nem todos aderem. Há sempre alguém que não traz, ou que se esquece... ou que não reparou no email ou na informação enviada. E o que participam, achas que têm o cuidado de fazê-lo junto com os filhos? Eu acho que sim. Eu acho que a tentativa é que a criança se envolva também e que haja essa colaboração com a família, essa cooperação, essa envolvência. Agora sim, também sinto que nem sempre. Há famílias recetivas, sim...

D9. Fomenta a continuidade das atividades desenvolvidas no JI para o ambiente familiar?

Por vezes, nem sempre. É quando conseguimos. Quando surge. E as famílias aderem? Sim. Por exemplo, fizemos uma receita de um bolo. Damos uma receita, experimentem em casa... damos sempre dicas para experimentarem em casa. Fazemos uma experiência, damos sempre o guião da experiência... podem experimentar em casa, enviar fotografias. Nem sempre acontece. Depende muito do contexto dos pais. Eu no ano passado estava noutra contexto escolar. Fazia exatamente o mesmo. Usava a plataforma, mas não diário, não tinha aquela obrigação de fazer o registo diário do que é que fizeram. Fazia 3x por semana. Mas enviava realmente o registo da experiência e os pais enviavam-me fotos... e houve uma maior envolvência. E era uma turma de 20 crianças, portanto... depende dos contextos, depende das famílias, depende das pessoas, depende... depende de muita coisa.

D10. As famílias participam nas tomadas de decisões da instituição?

Essa é uma resposta que não sei.

D11. Promove a participação das famílias em atividades da comunidade envolvente ao JI?

Ainda não. Com as famílias ainda não realizei nada. Não é que não o possa vir a fazer, mas com as famílias ainda não fiz nada.

D7. Quais considera serem as suas maiores potencialidades e dificuldades no relacionamento com as famílias?

Eu acho que consigo chegar às famílias. Porque já tenho alguns anos de experiência de trabalhar com a família. Especialmente trabalhar com pessoas, não é, as pessoas são famílias. Já trabalho há muitos anos com pessoas. Eu acho que tenho a facilidade de conseguir ler algumas coisas e isso faz-me ter maior facilidade de comunicar com o Outro. Até onde é que eu consigo chegar e até onde é que eu não posso ir. Isso facilita-me um bocadinho. Agora, quando eu vejo que não há recetividade na comunicação... quando o pai ou a mãe acham que não há nada a fazer, estou a referir-me, por exemplo, a uma situação que eu acho que tem que ser avaliada e vista com urgência, nomeadamente fragilidades que eu sinto na criança e isto é conversado com a família, é uma preocupação que eu sinto, que a criança naquele momento está a sentir... quando eu sinto que a família desvaloriza, aí sim, sinto uma fragilidade em mim, que é...

“agora o que é que eu posso fazer?”, dado que não há esta colaboração, que não há outro lado em perceber o que é que eu estou a tentar transmitir. Aí sinto fragilidade. Sinto-me perdida e “agora?”. Imagina que a criança não verbaliza quase nada aos 3 anos. Eu digo que é necessário a realização de um rastreio, porque também é importante para a criança, mas nós obviamente precisamos de estratégias para ajudá-la e a família não se mostra minimamente recetiva que isto aconteça. Aí sim, sinto um travão. Ou dizer que... imagina uma criança que nós notamos que há ali falta de regras e conversamos com os pais para que... temos de trabalhar todos em equipa e o que é feito na escola gostaríamos que houvesse uma continuidade em casa. Estar à mesa, utilizar a faca. São pequenos exemplos, mas quando nós vemos que não há recetividade e desvalorização, aí sim, sinto um certo fracasso. Acho que é tentares remar contra a maré. Já te aconteceu? Já, várias vezes. E conseguiste dar a volta? Às vezes sim. E na nossa profissão é um bocadinho ingrato porque nem sempre estás com o mesmo grupo, nem sempre estás com as mesmas famílias. Às vezes tentas fazer um trabalho ao longo do ano e no outro ano já não estás com aquele grupo, com aquela criança, com aquela família. Nós quando trabalhamos com uma criança, não trabalhamos só com a criança. Trabalhamos também com a família. Gosto muito de trabalhar com famílias, mas também percebo até onde é que consigo ir e até onde não devo ir.

D8. Que fatores considera serem facilitadores do envolvimento da família? E bloqueadores?

Eu acho que o fator facilitador é mesmo esta abertura, de escola aberta. Haver uma comunicação aberta, uma comunicação espontânea e verdadeira, clara, transparente. Não é andarmos aqui à volta das coisas, não. Uma comunicação clara, transparente. Os pais precisam de sentir essa segurança, confiança e clareza. Portanto, uma escola aberta, sem dúvida que é um facilitador de uma boa envolvimento. Uma escola onde não se criam barreiras nem muros. Ao criá-los, estamos a fazer com que os pais não acreditem na escola. Muito menos as crianças. O simples facto de os pais não poderem entrar na escola já é um muro. Está tudo interligado. Os pais desmotivam. Não têm conhecimento, não sabem sequer até onde conseguem ir... sentem-se perdidos... e sozinhos. Muitas vezes isso traz insegurança, traz desconfiança. Um pai desconfiado gera, muitas vezes, certas situações desagradáveis. Do que um pai confiante, que sabe o que é que está a acontecer, que sabe com quem é que está... com quem é tem o seu tesouro. É aí onde temos que chegar, à confiança da família.

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

Acho que já disse muita coisa. Acho que neste tema que tu estás a trabalhar acho que há palavras-chave, que é: confiança – um pai confiante é um pai seguro -, segurança, e depois é tentarmos encontrar o equilíbrio nas várias vertentes, sejam elas quais forem.

Obrigada pela sua disponibilidade!

EDUCADORA 3

B1. Qual a sua formação?

Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tirei em Castelo Branco.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

10 anos.

B3. Fale-me do seu percurso profissional.

Enquanto eu estava a fazer a minha tese de mestrado comecei logo à procura de trabalho e comecei a enviar uns currículos e por acaso chamaram-me de um colégio, que por acaso foi o primeiro colégio onde eu trabalhei, nas caldas da rainha e, nessa altura eu ainda não poderia exercer como educadora visto que ainda não tinha terminado o mestrado. Mas como faltavam uns meses para eu apresentar a minha tese, comecei logo a trabalhar como educadora e comecei na sala dos 3 anos. Entretanto, estive lá 3 anos, segui sempre o grupo – lá nesse colégio nós seguíamos desde os bebés até à sala dos 5 anos – estive lá os 4 anos e, entretanto, mudei-me para Lisboa e estive a trabalhar no Saídos da Casca e, entretanto, recebi a proposta para vir para aqui e estou aqui agora. Maioritariamente trabalhei quase sempre em JI, estive 2 anos em Creche, todos os outros anos estive em JI e nunca tive experiência no berçário. Mas gostavas de ter? Não. Prefiro Pré-Escolar. Também gosto de estar em Creche, mas é onde me vou sentir menos à vontade, nos bebés, porque nunca tive essa experiência. Mas se tivesse que ter...

B4. Recebeu alguma formação e/ou procura manter-se informada, em especial no que se refere ao tema do envolvimento parental e da relação escola-família?

Eu já fiz uma formação com a APEI sobre esse tema, da participação das famílias na escola. E realmente é um tema que suscita muito interesse e nós todas, como profissionais de educação, devíamos estar atentas para esse tema, que às vezes acabamos por desvalorizar e é bastante importante. Aliás, eu estive há pouco tempo não é numa formação... não é workshop também... *Webinar?* Exatamente. Estive num *webinar* com o senhor do *Growappy* e ele tem uma página no *Facebook* onde eles fazem formações, não sei se é semanalmente ou quinzenalmente e eu assisti a duas sobre a participação das famílias e gostei imenso. Nesse *webinar* participavam também outras educadoras.

B5. O que significa, para si, ser educadora de infância?

Para mim, ser educadora de infância, significa educar e amar. São as duas palavras-chave que eu considero. A educação, que é a base do ser humano, embora nós dizemos que a educação vem das famílias..., mas nós temos um peso muito importante na educação de uma criança. E o amar. Temos que ser afetivos, dar carinho, nós estamos a substituir a família enquanto eles estão aqui 8h por dia. Portanto, é existir esse equilíbrio.

C1. Como encara a Educação Pré-Escolar?

Quando eu oiço a palavra “Pré-Escolar” parece que os estamos a preparar para o 1.º Ciclo. Claro que nós estamos aqui a dar essa base. Não queremos, pelo menos eu acredito que na educação Pré-Escolar não devemos escolarizar. Devemos sim prepará-los para uma realidade em que eles vão estar, vão-se deparar com essa realidade, mas não devemos escolariza-los. Ou seja, há muitas escolas que eu conheço na educação Pré-Escolar em que eles têm um tempo muito delimitado para brincar. Imagina, têm uma hora para brincar e o resto são tudo atividades orientadas, porque nós temos o plano curricular em que os meninos até aos 6 anos têm que cumprir todas essas competências. Ok. Podem cumprir essas competências, mas enquanto brincam. E depois é também a nossa perspetiva, como é que nós queremos trabalhar essas competências com eles. Portanto, para mim, educação Pré-Escolar é, claro que dar essa base para eles se prepararem para o 1.º Ciclo, não escolarizando. Não vamos ensinar as letras... isso acontece tudo muito naturalmente. Imagina, eu tenho um grupo em que os meninos de 4 anos, se fores perguntar a quase todos eles, eles identificam quase todas as letras do abecedário. Se fui

eu que impus isso? Não. Foi surgindo muito natural, com o interesse que eles foram partilhando. Agora não foi nada que eu os “obriguei” a identificar. Foi uma questão natural deles.

C2. Na sua opinião, qual a importância da Educação Pré-Escolar para as crianças? E para as famílias?

Para as crianças é quase o que eu falei aqui um bocadinho. Eles basicamente estão aqui mais de 8h por dia, portanto claro que têm que adquirir conhecimentos, esse é o nosso trabalho. Eu digo muitas vezes... nós não somos animadoras, nós somos educadoras de infância, portanto temos um objetivo diário para o que estamos aqui a fazer. Para as famílias... as famílias recorrem muitas vezes... e essa é também a nossa função, é ajudar as famílias. Eu agora também falo um bocadinho como mãe. Pais pela primeira vez, todos os pais, todas as famílias querem o melhor para os seus filhos e às vezes não sabem por que alternativas ou por que caminhos é que têm que caminhar para chegar até lá. Portanto, por isso é que é muito este trabalho que temos que ter em parceria com as famílias, nós muito bem estamos aqui a ensinar, fazemos com eles matemática, área do conhecimento do mundo, linguagem..., mas temos que ajudar os pais também a caminhar nesse sentido.

D1. Qual é a sua conceção de família?

A família é a base de tudo. A educação das crianças vem da família. Claro que nós podemos aqui ajudá-los, mas a base educacional vem da família.

D2. Considera que as famílias valorizam a Educação Pré-Escolar?

Nem todas. Mas ultimamente eu tenho visto uma crescente preocupação das famílias, em saber o que é que se passa aqui na escola, o que é que nós fazemos aqui com eles. Vejo muito que nos questionam para depois darem continuidade a esse trabalho em casa. Claro que depois há outras que não. Que vêm isto como um depósito, infelizmente, mas há... vêm isto como um espaço em que os podem deixar enquanto eles trabalham, só. Achas que é falta de interesse, ou falta de tempo para acompanharem mais? Eu acho que é muito... principalmente, eu quero acreditar que é falta de tempo. Isto deve-se também à exigência da sociedade em que nós estamos inseridos. Nós temos essa exigência para cumprir no trabalho. Nós trabalhamos aqui 8h e eu falo em várias áreas, não só na nossa, temos que levar trabalho para casa, continuamos a pensar no trabalho...

é muito exigente o nosso dia-a-dia e acabamos depois por deixar o que é mais importante um bocadinho de lado. Acho que não devemos culpar os pais... e eu vejo isso como mãe também... passo muito poucas horas em casa e às vezes também me vejo a pensar se eu estou a fazer o suficiente para a minha filha. Porque não passo muito tempo. Infelizmente essa é a verdade. Portanto, como pais, acho que devem preocupar-se com o que nós fazemos aqui. Se não estão presentes nessa altura do dia, pelo menos saibamos o que é que se passa nas escolas. Mas eu quero acreditar que é mais a falta de tempo, não tanto a falta de interesse.

D4. Qual a importância que atribui à relação escola-família?

Importância total. A família tem que estar em constante comunicação com a escola. E às vezes nós temos muito esse hábito de culpar os pais em não estarem presentes, mas às vezes os pais também não sabem como estar presentes. Eu, educadora mãe, sei perfeitamente como é que tenho que estar presente na escola da minha filha e o que é que eu tenho que fazer e o que é que eu tenho que perguntar. Agora os outros pais não. Nós também temos que saber ganhar ferramentas para os saber trazer para nós. Nós é que queremos que eles venham, portanto temos que dar essas ferramentas. Motivá-los a vir, a estar connosco um bocadinho, perder um dia de trabalho para estar connosco uma manhã, envolver as famílias nos projetos que façamos na sala... em qualquer projeto, pelo menos este ano que tenho feito, em qualquer projeto que eu faça na sala eu tenho participação das famílias. Sempre.

D4.1. Quais são, na sua opinião, as vantagens/desvantagens para família/escola/criança?

Vantagens para a criança... qualquer criança gosta de receber os pais na escola. Nós vamos conhecendo muito mais a criança de acordo com o que os pais também nos vão transmitindo... com as vivências que eles nos vão partilhando. À segunda-feira, se eles nos trouxerem partilhas do fim-de-semana, ou fotografias, todos ganhamos com isso. A criança vai “treinando” a sua expressão oral e a sua comunicação, porque vai mostrando ao grupo o que é que vai fazendo. Isso também é uma forma... eu digo muito aos pais de crianças mais inibidas ou que não estão muito à vontade para comunicar em grupo, eu digo aos pais “mandem fotografias, mandem vídeos”, a criança tendo um suporte é muito mais fácil ela estar perante um grupo a comunicar. Para nós, claro que é muito importante. Nós fazemos aqui as animações culturais e a partir delas dá-nos aqui um leque de experiências e um leque de atividades que podemos fazer com eles. Nós tivemos aqui os

pais de um menino da minha sala que um deles é dentista. Então, eles trouxeram-nos músicas giríssimas que eu nunca tinha ouvido falar. Jogos interativos que eu também não conhecia. Ou seja, dão-nos essa bagagem. Ok, os pais vieram cá, introduziram esse tema e nós vamos dar continuidade a ele. E quiçá, fazermos um ou dois projetos sobre isso. Portanto, às vezes os pais “ah vamos ali passar uma manhã”, mas não. Nós ganhamos imenso com isso. Já para não falar das crianças, que são os principais recetores. Mas enquanto nós, profissionais de educação, ganhamos muito com as partilhas dos pais. As vivências dos pais, tudo isso. É um trabalho mais facilitado para nós, também.

D5. Atualmente, que tipo de envolvimento/participação considera que as famílias mantêm com/na organização?

Então, temos as animações culturais... já quase todos os pais marcaram animação cultural. Se eles começam a ver alguns pais a marcar, os outros também vão marcando. Nós temos sempre um dia dedicado à educação artística. Temos um dia, quinzenalmente, em que nós trabalhamos a arte. No início do ano, pedimos a cada família que escolhesse uma obra de arte, portanto isso também foi uma forma... não foi nada escolhido por nós. Todos os pais escolheram uma obra de arte para trabalharmos ao longo do ano. Já trabalhamos 3 obras de arte. Quando o fazemos os pais também vêm. Já é outro momento em que os pais podem vir à nossa sala. Depois temos as reuniões, mas isso já é mais entre o educador e os pais. Depois temos o dia do pai, o dia da mãe, em que recebemos os pais na escola... a festa de final de ano... os dias comemorativos. Mas na nossa sala temos animações culturais e educação artística. E tudo o que é projetos.

D6. De que parte acha que deve partir esse envolvimento?

A escola. É o que te estava a dizer... às vezes os pais querem participar e não sabem como. Não sabem! Se ninguém lhes disser, eles não sabem... eu acho que nós é que os temos que puxar. Eles estão tão focados no trabalho, a falta de tempo que existe... acho que tem que partir de nós. Nem que seja a parte inicial, depois aí flui tudo muito natural. Mas acho que nós é que temos que os chamar. Dizendo isto que, lá porque nós é que temos que os chamar, não quer dizer que eles não tenham interesse. Sim, é do género. Esta é a nossa casa, vamos abrir as portas para eles entrarem. Claro. Claro que sim,

D7. Existe comunicação com as famílias? De que forma?

Temos a comunicação através da *Growappy*, que escrevemos todos os dias o que é que nós fazemos na sala e incluímos fotografias. Temos o email também, sempre que há algum assunto importante sou logo a primeira a escrever. Aliás, quase todos os dias escrevo emails e os pais também estão à vontade para que, sempre que tenham alguma dúvida, se for algo de muito urgente, marcam uma reunião comigo. Se for alguma pergunta, alguma questão que queiram trazer, mandam um email e eu respondo. E as reuniões que nós fazemos. Duas reuniões por ano e a reunião do início do ano letivo. E no dia-a-dia falamos sempre. Aqueles pais que tenho mais dificuldade de os ver falamos por email, telefone. Mas tem a aplicação do *Growappy*, já isso já facilita bastante.

D9. Fomenta a continuidade das atividades desenvolvidas no JI para o ambiente familiar? E as famílias aderem?

Sim. Por exemplo, quando estamos a fazer projetos há sempre participação das famílias. Não é trabalho de casa, mas um trabalho que eles apresentam aqui na sala feito pela família. Ou um trabalho, ou um vídeo, ou fotografias, ou livros, ou uma história... isso fazem sempre nos projetos. E agora nas reuniões o que é que eu fui fazendo... fui dando sugestões aos pais, claro que isso depende de cada criança, fui dando sugestões para eles fazerem com os meninos em casa. Têm alguma dificuldade na área da matemática, na identificação das figuras geométricas ou identificação dos números... eu fui dando estratégias para eles irem fazendo em casa. Às vezes eles vão tirando fotografias e mandam, outras vezes mandam vídeos. Ainda ontem tive o *feedback* da mãe de um menino da minha sala que diz que comprou um quadro interativo, têm feito uns jogos com os números. Portanto, eles ouvem as sugestões que eu dou e aderem.

D10. As famílias participam nas tomadas de decisões da instituição?

No projeto de sala não. O que acontece é... nós fazemos o projeto curricular de sala no início de outubro, muito do que nós escrevemos lá também... imagina, nós fazemos a reunião de início de ano letivo. Se os pais quiserem deixar sugestões para trabalharmos algum tema, alguma coisa durante o ano, nós podemos incluir isso no nosso projeto. Quando enviamos o projeto, supostamente é lido pelos pais e, se existir alguma alteração ou se eles quiserem dar alguma sugestão, o projeto é também isso mesmo. Não é um projeto fechado no início de outubro, pode ser em construção ao longo do ano letivo.

Agora, o projeto educativo da escola, não vejo muita participação da família... mais se calhar no da sala. Agora no da escola não.

D11. Promove a participação das famílias em atividades da comunidade envolvente ao II?

Este ano tivemos as animações culturais, tivemos também... ainda não fizemos, mas vamos fazer também com as famílias. Foi uma proposta deles. Eles querem fazer um lanche com as famílias, então nós ainda este mês vamos fazer ali um lanche no jardim [nome] com as famílias. No ano passado, fizemos uma feira cultural, porque tenho várias nacionalidades na sala, então fizemos uma feira cultural no recreio em que tínhamos vários expositores com vários objetos de cada país e cada família trouxe uma receita de culinária tradicional do país e fizemos um lanche. Foi muito giro.

D7. Quais considera serem as suas maiores potencialidades e dificuldades no relacionamento com as famílias?

Ponto forte é a comunicação. Eu acho que consigo comunicar com os pais e dou ali uma relação de... uma relação mais aberta. Ou seja, é formal, mas que também há um certo nível de confiança. Não passando a linha que eu também acho que seja aceitável. Ou seja, eu acho que tenho facilidade em comunicar com os pais. Pelo menos até hoje nunca tive problema em comunicar com os pais. Acho que consigo chegar lá. Estabeleço também essa relação de afetividade que para os pais também é importante sentirem-se seguros com quem deixam os filhos. O meu ponto fraco... se calhar poderia chamar mais os pais à sala... ou poderia trazê-los mais. Nós queremos sempre trazê-los mais.

D8. Que fatores considera serem facilitadores do envolvimento da família? E bloqueadores?

Quando vejo que os pais vêm mais à escola, realmente é quando nós fazemos mais um convívio. Nós basicamente recebemos os pais na festa de final de ano, ou no dia da mãe, ou no dia do pai. No natal é diferente porque é fora daqui. Acho que se fizéssemos mais esses envolvimento, acho que os pais viriam mais à escola. Ou seja, às vezes os pais têm aquele problema de ver algo muito formal. De irem à escola com aquele objetivo. Se fizermos algo mais abrangente... imagina, um lanchinho todos vêm. Ou uma atividade com todas as famílias, eles também são mais recetivos a vir. Pelo menos eu vejo que nestas festividades que nós apresentamos todos aderem. Às vezes... “ah nós não temos

tempo para vir às animações socioculturais a meio da manhã” ..., mas se for uma atividade geral na escola às 10h da manhã todos vêm. Porque é um lanchinho, ou uma atividade na rua ou vamos fazer uns joguinhos todos vêm. Às vezes têm um bocadinho de receio do que é que vêm fazer, aquela pressão. Achas que isso é um fator que bloqueia? Acho. Vamos fazer a comunicação do projeto, vamos fazer uma peça de teatro... todos vêm. Se eu disser, no dia a seguir todos vêm. Porquê? Porque vão ver a participação dos seus filhos, mas isso é normal. Portanto, também criamos esses momentos. Vamos fazer uma pecinha de teatro, querem mostrar aos pais? Todos dizem “Sim!”, então a [nome] vai mandar um email. Já é outra forma de eles virem aqui à escola novamente. Vamos dar um passeio à marina, como tu disseste, olha... temos uma obra de arte que é à frente do rio. Em vez de irmos só a [nome], a [nome] e o os meninos, vamos chamar os pais e vêm connosco e vamos dar um passeio. E todos vêm. “Então ainda não marcou a animação cultural...” “Ah pois, eu ainda não sei o que é que vou fazer...” Depois eu dou exemplos. Olha, tivemos aqui o pai de uma menina da minha sala que trouxe bolas e fomos jogar à bola para o recreio. Foi algo muito simples e que eles adoraram. E aí eles já ficam mais descansados. Eu vejo que eles estão preocupados porque querem fazer bem... querem fazer uma coisa gira, que os meninos gostem e isto vem a ver com aquela questão de como é que nós chamamos os pais... tem a ver com os deixar à vontade. Nós aqui não é para dar aulas, querem trazer umas bolinhas de sabão e querem vir para a rua fazer bolinhas de sabão? Ótimo! Eles vão adorar. Também é o nosso papel, tranquiliza-los. Nós é que os temos que chamar, nós é que temos que dizer o que é que podem fazer. Eu também se me chamarem para ir a uma empresa de multimédia, eu também fico com medo... porque não sei o que é que vou fazer lá.

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

Acho que devemos envolver as famílias. Nós como profissionais de educação às vezes pensamos muito em nós, sala, só. Às vezes só pensamos na nossa sala, nem vemos as outras à volta, quanto mais as famílias. Às vezes esquecemo-nos da família e a família é o mais importante para eles. Não somos nós. Nós envolvemo-nos com eles, temos é que arranjar estratégias e ficamos todos a ganhar com isso. Principalmente a criança, que é o mais importante.

Obrigada pela sua disponibilidade!

EDUCADORA 4

B1. Qual a sua formação?

Eu tenho uma Licenciatura em Educação Básica, um Mestrado em Educação Pré-Escolar, uma Pós-Graduação em Educação Especial, domínio cognitivo e motor e uma Pós-Graduação em Intervenção Precoce.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

O meu Mestrado acabou no verão de 2013, mas eu só comecei a trabalhar em 2014. Portanto, há quase 10 anos... faz 9 este ano. Estiveste sempre a trabalhar? Sempre, sim. Estive só um mês e pouco que não trabalhei como educadora. E as pós-graduações fizeste nessa altura em que já estavas a trabalhar? Sim. A pós-graduação... as duas foram quase seguidas, porque eram à noite. Ou seja, era em pós-laboral, portanto não interferia com o trabalho.

B3. Fale-me do seu percurso profissional.

Eu comecei a trabalhar como educadora numa Creche, na valência de Creche e acompanhei esse grupo até eles fazerem 5 anos. Foi muito giro, acho que de todas as experiências que já tive como educadora foi a mais gira, porque eu acho que, quando não temos oportunidade de seguir o grupo, está a acabar o ano letivo e ainda não conseguiste chegar àquela criança. Há crianças que levam mais tempo que outras e ter tido essa experiência foi muito bom. Principalmente, porque foi mesmo acompanhá-los desde pequeninos até eles terem... imagina, às vezes tinha que ir ao computador procurar fotografias de alguma coisa e estavam lá eles..., “mas como assim, tão pequeninos!” É quase como se fossem nossos filhos. Depois, saí dessa escola por opção minha e estive no colégio [nome] a fazer uma substituição de uma colega no JI e foi muito diferente... ou seja, foi quase um choque de realidade para mim, porque o sitio onde eu estava era uma coisa mais pequena. Acho que o máximo de crianças que eu tive no JI foi 15 ou 16, era uma coisa mais familiar. E depois, de repente, chegas a um contexto onde tens 10 salas com 25 crianças, MEM, com uma rotina completamente avassaladora e foi bom, porque quando eu saí da outra escola achava que não queria ser mais educadora, por diversas razões, coisas que foram acontecendo ao longo desse meu percurso e depois, quando estive no [nome], percebi “Não, ok! O caminho é este só que tem que ser vivido

de outra forma”, que não estava a ser vivido até àquele momento. Depois, quando estava no [nome] fiz a pós-graduação em educação especial e quando saí fui trabalhar como docente de educação especial numa IPSS. Eu estava a adorar o trabalho que estava a fazer com os miúdos, mas não me identificava nada com o sitio. Com a metodologia da escola... supostamente é uma escola que diz que é inclusiva e tu vais a ver e não tem nada de inclusivo. E tem imensas crianças com NEE. Cada sala tem no mínimo duas crianças, mas não é só crianças com espectro de autismo, coisas mesmo profundas. E depois... eu tinha que dar apoio às crianças e acontecia muitas vezes eu chegar à sala... faz de conta que tu eras educadora daquela sala e naquele dia estava no teu planeamento fazeres digitinta. Eu chegava à sala e a postura era: “Olha ainda bem que vieste, porque como tu é que és de educação especial ficas com o [nome] e fazes tu a atividade”. E eu pensava assim... “Não. Tu é que és a educadora, planeaste fazer esta atividade com todos, eu não tenho que fazer isto com [nome]. Eu hei de fazer outras coisas.”. Felizmente, no tempo em que estive lá elas tiveram a possibilidade e de perceber que eu não trabalhava assim, ou seja, eu não me importo de ajudar... eu tinha um planeamento meu e chegava imensas vezes à sala e não podia concretizar o meu planeamento, porque se eles estão a fazer uma coisa na área, não vou de repente tirar o [nome] daquilo que está a acontecer. Acho que elas foram percebendo que há tempo para as duas coisas. Há tempo para eu apoiar nas dinâmicas que possam estar a acontecer na sala, mas eu não tenho que fazer o trabalho da educadora. O meu trabalho é complementar. Eu passava muito mais tempo a fazer coisas que não eram minha função. Eu passava em 7h de trabalho, em termos de horas de apoio eu tinha 2h. Só fazia recreios, ou dava almoços. E eu comecei a pensar “Eu não investi este tempo todo...” não desvalorizando o trabalho das auxiliares, pelo contrário, porque valorizo bastante. Eu não fiz este investimento para servir de vigilante e acabei por sair desse sitio onde estava, por estas razões. Acho que das experiências que eu já tive foi aquela que eu tive mais pena, porque estava a gostar muito do trabalho que estava a desenvolver com as crianças, mas tudo o resto estava a mexer muito comigo e eu não consegui. Depois, fui para uma Creche, que era só mesmo Creche, uma IPSS também. Mas que era um bocadinho contexto de *outdoor*. A escola tinha uma estrutura física, não é aquele tipo de escola que não tem estrutura. Só que nós passávamos o tempo praticamente todo na rua. Só usávamos a sala para dormir, porque eu estava numa sala de 1 ano. Só usávamos a sala para dormir e quando estava a chover muito. Porque essa escola tem um bosque e tu pensas, como é que há um bosque no meio do [nome do local]? Mas eu não acho que esse contexto seja para todas as pessoas, como acho que este contexto

não é para todas as pessoas. Nós temos que nos identificar e eu comecei a sentir que aquilo não era para mim. Porque eu preciso de balizar o meu trabalho e conseguir perceber... “Ok, estas crianças têm estas características e podemos ir por aqui”. E quando é um contexto assim é muito mais difícil tu fazeres essa leitura. Eu não acho que seja pessoa com competências para fazer isso. E depois, entretanto, vim para aqui. Aqui eu estagiei quando estava na ESELx, no mestrado. Estagiei aqui e surgiu a oportunidade, porque a [nome] já tinha precisado de uma educadora e na altura foi nessas transições todas Eu vim, mas ela optou por outra colega. Depois, entretanto, ela enviou-me um email a dizer que ia ter uma vaga, mas na altura eu não estava disponível. Entretanto, voltou a enviar a mandar “[nome] está disponível? Preciso de alguém”. E eu pensei, “Não vou recusar”. E pronto, eu gosto imenso de estar aqui, estou aqui desde agora, mas parece que já estou aqui há 50 anos. É muito parecido com a rotina do [nome] em termos de dinâmica de sala, com a vantagem, na minha perspetiva, em que como são menos crianças e o rácio é mais pequeno, acaba por ser um bocadinho mais fácil. Quem me dera a mim que todas as escolas tivessem este cuidado de diminuir o rácio de crianças por sala, sendo que acaba por ser uma coisa mais familiar. E quando são contextos muito grandes, mesmo que tu não tenhas essa consciência, parece que estás sempre a competir com a sala do lado. Ou porque aquela sala faz mais coisas, ou porque faz mais projetos. Eu acho que esse foi o meu maior desafio. Foi perceber, enquanto educadora que, não é eu fazer mais projetos que isso faz de mim melhor educadora ou pior. As pessoas são todas diferentes e têm formas de estar diferentes, têm formas de trabalhar e investem mais numas coisas do que noutras, porque também se sentem mais confortáveis numas áreas do que noutras, mas isso não faz de ninguém melhor ou pior. Eu já estive em imenso sítios e às vezes dou por mim a pensar “Bem, eu devo ter algum problema, que não me encaixo em nenhum”, e acho mesmo que... ou seja, não é por tu não encaixares naquele contexto que tu tens um problema, ou que és má educadora ou que não sabes trabalhar. É mesmo porque aquele contexto não é o certo para ti. Isso não faz de ti melhor ou pior pessoa. Nem faz do contexto melhor ou pior contexto.

B4. Recebeu alguma formação e/ou procura manter-se informada, em especial no que se refere ao tema do envolvimento parental e da relação escola-família?

Eu quando me inscrevi no mestrado... porque na ESELx é Mestrado em Intervenção Precoce – eu é que digo que tenho pós-graduação, porque ainda não acabei de fazer a tese e ainda não me disponibilizei mentalmente para fazer esse ano –mas

quando eu me inscrevi, achava que ia para uma coisa e depois percebi que não tinha nada a ver e fiquei muito surpreendida pela positiva, porque esse mestrado deu-me uma visão muito diferente daquilo que são as famílias. Para nós, que estamos aqui em contexto de escola, é muito fácil nós dizermos “Ah porque chega sempre atrasado. Ah porque nunca traz a farda. Ah porque traz sempre os mesmos sapatos”. E nós não sabemos, mesmo, o que é que vai lá em casa e ainda há muito a ideia errada que a IP é para os contextos desfavorecidos e para as crianças que são pobres e moram em bairros sociais e não é. Só conheço as minhas experiências, mas de certeza que há aqui nesta escola muitas crianças que precisariam de apoio e eu ter feito esse ano do mestrado fez-me ver este lado que é não apontar logo o dedo e tentar perceber o que é que vai no outro lado. Às vezes não temos essa noção, mas nós desajudamos. Mas não é fácil e nestes contextos, então, é muito difícil porque os pais pagam e acham que por pagarem isso lhes dá um poder especial por pagarem e acham que têm mais direitos por isso. Esquecem-se muitas vezes que nós estamos a prestar um serviço que é pago por eles, mas quem esta a usufruir desse serviço são os filhos, portanto o nosso foco tem que ser os filhos. Portanto, foi uma área que fiquei interessada e há imensas formações que podes fazer.

B5. O que significa, para si, ser educadora de infância?

Nem sei. Eu acho que é mesmo abrires mão de muitas características tuas, enquanto pessoa, e estares disponível para tudo. Quando digo tudo, é tudo. E tu sabes, já estas no fim do teu curso, da tua formação. No mesmo dia tens que estar disponível para birras, para brincadeiras, para momentos de alegria, para conflitos que surgem... e é tu teres o discernimento de estares todos os dias emocionalmente predisposta para estares disponível para todas essas coisas que acontecem. Portanto, não desvalorizo qualquer profissão, mas acho que a nossa tem essa característica que dificilmente outra tem. Talvez as pessoas que trabalham com idosos. Não acredito mesmo que tirando nós, e talvez essas pessoas, no mesmo dia diga que passa por tantos picos [risos].

C1. Como encara a Educação Pré-Escolar?

A educação Pré-Escolar, para mim, tem sido um processo. Eu comecei a trabalhar de uma forma, comecei no JI e depois, felizmente, as coisas vão evoluindo e tu vais percebendo que há coisas que fazem sentido, outras que não fazem sentido. Uma das coisas das quais eu não abduco, que percebi que me identifico e não abduco disso em qualquer sitio que eu vá trabalhar, que é: estas crianças não precisam de ser escolarizadas,

porque estas crianças vão ter 12 anos, pelo menos, de vida académica. Portanto, estas crianças precisam de viver outras coisas se não o estar sentada à mesa a fazer fichas ou que quer que seja. Eu acho que isto é uma coisa muito cultural nossa ainda. Da nossa sociedade. Que temos que os preparar para o 1.º Ciclo. Sim temos, mas é em termos de competências emocionais. Não tanto em termos de competências da área da matemática, da área da linguagem, o que for... claro que sim e tu sabes melhor que ninguém que essas situações surgem no dia-a-dia na rotina da nossa sala. Não é preciso ter um momento específico da agenda para... “Ah não hoje é dia de matemática temos que...” “Mas nós queremos ir ao recreio.” “Não, temos mesmo que fazer este trabalho de matemática”. E acho que isto é mesmo um processo que precisa de ser muito desconstruído na nossa sociedade. Contra mim falo que, às vezes dou por mim, por exemplo, a [nome] teve 2 dias seguidos a dizer, “Mas eu quero partilhar contigo aquilo sobre os barcos para o projeto” e eu não dei esse espaço, porque privilegiei outras coisas que, quando eu paro para pensar “Tens aquela criança que queria partilhar contigo e com o grupo de trabalho dela” porque são projetos de grupos pequenos e tu privilegiaste outras coisas que se calhar... percebes? Mas pronto, eu tenho essa consciência e tenho procurado dar o melhor de mim nesse sentido, mas acho que é mesmo um trabalho que tem que ser feito. Têm que se deixar cair algumas coisas e privilegiar outras. Eu hoje cheguei mais tarde porque fui fazer análises e disse à [nome] e à [nome] “eles que brinquem!”, porque eles têm que brincar. Há tempo para outras coisas. Eu não sei se tu tens essa noção, mas os meus miúdos têm inglês 3x por semana. O nosso *circle time* não acaba antes das 10h, portanto comer o *snack*, 10h15/10ho. Se eles têm inglês ao 12h 3x por semana, se eu me foco muito em fazer coisas muito estruturadas, eles não têm tempo para brincar 3x por semana. E tu balançares isto com trabalho que tenhas, ou não de mostrar à direção – não estou a dizer que é esse o caso, porque felizmente nunca ninguém chegou ao pé de mim “ah, porque tens que mostrar mais trabalho ou tens que fazer mais atividades” – tu, enquanto educador, estares confortável e seguro desta situação é um caminho que tu constróis. E se calhar a [nome] educadora de há 3 ou 4 anos atrás não chegava a isto e pensava “Não. Eu tenho que mostrar trabalho,”. Mas eu tenho que mostrar trabalho a quem? Eu trabalho é para as crianças, não é para mais ninguém. Ou seja, para mim o Pré-Escolar é isto, eu sei que vem antes do 1.º Ciclo, mas isso não quer dizer nada. Eles não deixam de ser crianças e eu digo isto muitas vezes à [nome] e à [nome] e a [nome] está ali e pode confirmar: “Eles são crianças e nós não nos podemos esquecer. Às vezes exigimos demais em coisas que se calhar nem havia essa necessidade”, como se calhar às vezes somos

benevolentes demais. Mas pronto, isto são só “ses”. Acho que aqui é mesmo tu teres segurança daquilo em que acreditas e daquilo que fazes enquanto educadora nesta valência em específico, tendo em conta a pressão que a sociedade te faz para os preparar para o 1.º Ciclo, o que quer que isso signifique.

C2. Na sua opinião, qual a importância da Educação Pré-Escolar para as crianças? E para as famílias?

Para as famílias eu também acho que precisa de ser desconstruído. Muitas vezes a pressão até vem mais desse lado. “Então, mas ainda não sabem escrever o nome?” Não estou a dizer que... isso por acaso aqui não aconteceu até hoje, mas é muito isto. Eu acho que o melhor exemplo que tu podes ter aqui dentro é a questão da arte. Aqui na escola foi muito desconstruído. “Ah, mas eles vão sujados para casa”. Não. Eles não vão sujados, eles foram pintados porque estiveram a viver uma experiência. E aqui muito a questão de privilegiar a experiência, não tendo necessariamente de haver um produto. E os pais às vezes focam-se muito nos produtos e no que levam para casa.

D1. Qual é a sua conceção de família?

Essa pergunta para mim é um bocadinho difícil, na medida em que eu sou filha de pais separados desde pequenina. Portanto, eu não sei o que é viver com uma mãe e com um pai juntos. Aquilo que eu conheço é de observar nas outras pessoas na minha vida. Por exemplo os meus primos, que têm os pais juntos, ou amigos. Mas tu achas que uma família é a mãe, o pai e o filho? Não. Era isso que eu ia dizer. O que eu fui aprendendo é que a família, quer seja de sangue ou não, são as pessoas que estão lá para nós independentemente de tudo. Quer seja a mãe, o tio, o amigo, alguém. É alguém que está disponível para te amar, para te ajudar, para te dar na cabeça quando é preciso. No caso quando já somos adultos, claro. E, por isso, é que eu não concordo com dias da mãe, dias do pai. Eu acho que sim, que se devem valorizar essas pessoas na nossa vida, mas é tanto a mãe, como a tia, como a avó. E nós temos aqui crianças que não têm mãe. Não têm noção desse conceito, nem nunca vão ter. Portanto, para mim é isso. A família é isso, para mim.

D2. Considera que as famílias valorizam a Educação Pré-Escolar?

Eu acho que é um bocado “pau de dois bicos”. Eu acho que eles valorizam, mas é porque... valorizam na medida em que é onde podem deixar os filhos, mas depois também te vão cobrar coisas que, às tantas, não batem a bota com a perdigota. Porque a perceção que eu tenho, que é tão ou mais válida que outra qualquer, é que tu tens pais que não querem saber - seja porque razão for e nós não somos ninguém para julgar essas pessoas, ou porque não têm disponibilidade ou podem não ter interesse – e depois tens pais que têm interesse até naquela migalhinha que ficou em cima da mesa. Lá está, é tu saberes viver com esta diferença tão grande. Nós falamos muito no espectro de autismo, mas nós temos muito o espectro das famílias, porque são todas diferentes, com características diferentes, com ansiedades diferentes. Mesmo o teu trato com as famílias ocorrem todos de forma diferente. Eu acho que valorizam, mas acho que não valorizam... nunca poderia ser na mesma perspetiva que nós porque estamos do outro lado, mas também acho que não têm noção... ainda há muito aquela ideia de que “elas estão lá para tomar conta”, mesmo no Pré-Escolar. Na Creche então acho que isso é “escalabroso”, mas no Pré-Escolar acho que isso ainda acontece muito. Não digo que isso aqui acontece, mas há muitos sítios em que sim. Se calhar também porque valorizam outras coisas e preferem que os filhos estejam o dia todo a brincar. São muitos “ses” nestas questões, que estão condicionadas por aquilo que vivemos na nossa vida e pelos contextos onde estamos. Aqui tu sabes que é um contexto socioeconómico médio-alto. Se calhar se fores ali à escola da esquina já não é. É difícil. Nós temos muitas coisas boas na nossa profissão, mas estas diferenças - eu não vou chamar desigualdades, porque acho que é uma palavra muito forte – fazem-te pôr em causa muitas coisas. Eu trabalhei num sítio onde eles não faziam praia, porque o colégio achava que aquele contexto socioeconómico fazia praia. Portanto, eles tinham era que fazer outras coisas. E eu percebo. Tinha alguma lógica. Andar de autocarro, andar de metro... porque são coisas que eles não estão habituados a fazer. Quando, se calhar, nesses contextos, os miúdos precisam de ir à praia, porque nunca vão à praia, porque os pais estão sempre a trabalhar. Aqui, neste contexto, por exemplo, não me fazia sentido ter um bosque. Porque eles já têm muitas coisas aqui à volta no âmbito natural que podemos privilegiar. Não é por aquele contexto ser *Reggio Emilia* que é tipo espetacular, que de repente eu quero trazer *Reggio Emilia* para aqui porque não funciona. Porque os contextos são diferentes e as necessidades também são diferentes.

D4. Qual a importância que atribui à relação escola-família?

É uma importância grande, obviamente, mas que também é difícil, porque há famílias que tu não consegues chegar porque não estão disponíveis. Às vezes acabamos por sentir que até parece que nos damos mais com aquela família, mas é pelo contexto e pela disponibilidade que eles também têm para estar presentes na vida escolar, digamos, dos filhos. mas eu acho que é mesmo muito, muito importante. E aquela questão que eu estava a dizer da IP e nós não sabermos o que é que vai do outro lado passa muito por aí. Há miúdos que têm um comportamento completamente oposto. Imagina, em casa podem passar o tempo todo a canalizar as frustrações daqui da escola ou ao contrário. E depois como é que tu balanças isto? Então, mas na escola não tem esse comportamento. E é tu fazeres chegar que, se calhar, o problema, ou o que há para resolver, é mesmo do vosso contexto. Não é uma coisa que passe aqui pela escola. Ou vice-versa. Também acontece, o que é estranho, mas aqui na escola as crianças serem muito instáveis e em casa estar sempre tudo bem. Mas para estarem instáveis aqui é porque em casa não pode estar tudo bem, só que quem está em casa é que não percebe isso. Se têm uma rotina em que a criança está sempre ocupada, claro que depois não sabe estar desocupada. O ter tempo para não fazer nada... estas crianças não sabem não fazer nada. Se calhar tu não sentes muito isso ali, mas aqui se eles não souberem o que fazer, eles começam a ficar impacientes. E vêm ter contigo “Eu não sei o que é que hei de fazer”. Do género, “podes-me dizer o que é que eu posso ir fazer?” e eles têm que conseguir ter... não têm que conseguir com esta idade, mas têm que ir ganhando a capacidade de “ok, não vou fazer nada e está tudo bem” ou “ok, não estou a fazer nada. Quais é que são os meus interesses?”.

D4.1. Quais são, na sua opinião, as vantagens/desvantagens para família/escola/criança?

Para já, quanto a isso, eu acho que para toda a gente. Nós, mais umas pessoas que outras, tu consegues perceber o estado de espírito da pessoa e as crianças captam muito o nosso estado de espírito, portanto se eu estiver mais impaciente ou mais instável nesse dia, isso vai acabar por passar e eles também vão começar a ficar mais instáveis. O mesmo acontece com as famílias. Se a mãe vem stressada, é normal que essa criança também venha stressada. Portanto, é bom, na minha perspetiva, quando há um aqui um contacto mais próximo entre a equipa de sala. Por exemplo, se tu chegares ao pé de mim e disseres “Ai [nome], hoje foi um bocadinho difícil, portanto não notem se o [nome]...” é muito mais fácil para mim do que estar a adivinhar porque é que o [nome] naquele dia está super

frustrado e só chora. E não acho que a escola sirva só para dar recados de “ah, esteve tudo bem”. Porque há pais que precisam mais do que isso, só que às vezes é difícil perceber que pais é que precisam disso, porque são pais que podem ter mais algumas inseguranças seja do que for e precisam desse conforto... é complicado. Não é fácil. Porque no fundo, nós temos que gerir famílias e ter o cuidado de tentar fazer a leitura certa ou mais aproximada possível daquela família, daquele contexto e do que é que estão a viver naquele momento específico. E estar disponíveis também para... imagina, aconteceu logo no início do ano letivo aqui na sala os pais dizerem “Já não sabemos o que é que havemos de fazer em casa, já tentamos todas as estratégias e mais algumas” e eu percebi que era uma coisa mesmo muito específica do contexto de casa, que as estratégias que nós usamos aqui não funcionam porque são estratégias de um contexto social, em que eles estão em interação com pares. E eu sugeri – porque é uma criança que já está cá na escola desde o berçário, portanto já está cá há imenso tempo, não é uma criança que está na escola desde setembro – que os pais falassem com a psicóloga, porque a psicóloga também já conhece a criança desde que está cá, portanto não é uma coisa vinda de agora. E os pais ignoraram a minha sugestão. E é tu pensares “Então, mas se é assim tão difícil têm medo de quê?”. Nós estamos aqui para ajudar. O facto de nós dizermos “vão ao psicólogo” não é porque... é mesmo porque... a ajuda que temos e achamos mais indicada é esta. Eu sei que nós não somos médicos, mas nós estamos aqui todos os dias. Então, quer dizer, se eu digo que ele emocionalmente não está muito bem por A, B e C, porque aconteceu isto naquela situação. E não é válido, porque nós não somos psicólogos ou médicos. Mas depois se for ao médico... “Não, mas o médico disse...” percebes? É complicado. É complicado, mas sem a família também não estávamos aqui. Portanto é mesmo tu ires percebendo qual é o caminho que tens que ir fazendo com cada uma. Por isso é que eu digo que é um espectro das famílias [risos].

D5. Atualmente, que tipo de envolvimento/participação considera que as famílias mantêm com/na organização?

Aqui, especificamente, nós tentamos que eles estejam envolvidos nos projetos. No outro projeto que nós fizemos isso não aconteceu, neste projeto... nós vamos desenvolver 3 projetos com grupos mais pequenos e nós solicitámos a parceria dos pais para o desenvolvimento dos projetos. Temos aqui as questões das animações socioculturais, mas que por exemplo, no caso da minha sala eles são pouco participativos. E eu pergunto assim “ok, o que é que eu posso fazer?”, mas eu não posso fazer nada. Eles sabem que a

sala está aberta para os receber, mas eles é que têm que tomar a iniciativa de... a sensação que dá é que os pais têm medo..., “mas o que é que eu vou fazer?” ... pode ser só contar uma história. O que eu expliquei no início do ano letivo foi... o que importa nisso tudo é a vossa presença cá. Porque vocês estarem cá deixa os vossos filhos muito orgulhosos. “Eu tenho o meu pai aqui comigo. Eu tenho a minha mãe, a minha avó, o meu tio.”. Eles não dão importância ao que vêm fazer. Eles querem aqui os pais na escola com os amigos. Tu explicas isto, eles não se inscrevem, o que é que tu fazes? Há uma coisa que começa a acontecer... vem o primeiro... estes especificamente já falam e já contam “ah foi lá não sei quem fazer não sei o quê” e depois os pais perguntam “então [nome], aquilo das animações culturais?”, mas é muito... pronto. Depois aqui na sala especificamente eles marcam as presenças com os pais. Nós pusemos o limite das 9h30, porque depois é a hora que nós reunimos no *circle time*, mas já aconteceu virem tipo 9h40 e nós ainda estamos aqui a agilizar as coisas “ah posso marcar a presença?” “Claro que sim”. É só para os pais terem uma baliza. E eles vão mandando as partilhas dos fins-de-semana, mandam fotografias ou vídeos de coisas que viveram. Por exemplo, a propósito disto dos projetos, um dos projetos que nós vamos fazer sobre barcos uma mãe disse “olha [nome] existe uma exposição super interessante”, portanto vai sendo um bocadinho assim.

D6. De que parte acha que deve partir esse envolvimento?

Eu acho que os pais têm que sentir que a escola está disponível para os receber. Portanto, na minha opinião, é da escola. Ou seja, a escola tem que dar as condições e dizer “meus queridos, temos porta aberta, temos isto tudo para vocês, é só uma questão de agilizarmos”. Isso acontece imensas vezes, que é “eu não consigo nestes dias assim”. “Ok, não há problema. Diga-me mais ou menos o que é que é possível para si para eu também perceber na nossa rotina o que é que é possível para nós”. Pronto, é isto, acho que deve partir da escola. Porque se os pais não vierem, ou não participarem, não acho que seja uma responsabilidade nossa quando nós já estamos a disponibilizar todos os meios para eles poderem participar no contexto dos filhos.

D7. Existe comunicação com as famílias? De que forma?

Sim. Eu privilegio, educadora [nome], quer seja aqui quer seja noutra contexto, o contacto pessoal. Aqui, como nós abrimos e fechamos a escola, acabamos por ver quase todos os pais, mesmo que seja sempre só a mãe. Por exemplo tenho um menino que vejo sempre só o pai, mas isso é porque a mãe nunca faz estas rotinas de trazer e buscar. Mas

é o contacto direto que na minha opinião deve ser sempre o meio privilegiado. Quando há informações mais específicas nós mandamos por email, pronto. Existe o *Growappy*, mas que eu, honestamente, acho que é “para inglês ver”, porque dá para ver quem é que viu, portanto nós sabemos quem é que vê e acabam sempre por ser as mesmas pessoas. Imagina, eu tenho 18 crianças, portanto tenho 36 pais. Posso dizer-te que, se calhar, na média, desses 36 que vêm são uns 14 ou 15. Eu estou a fazer o meu papel que é disponibilizar a informação da nossa rotina. O que é que fizemos e não fizemos com registos fotográficos. Está tudo certo, super tranquilo com isto. Mas às vezes penso assim “onde é que está o retorno?”, mas aí se tiver que ficar na consciência de alguém é na dos pais. Não pode ser na nossa. E as reuniões.

D8. Que estratégias utiliza para envolver as famílias na dinâmica ou nas propostas da sala? E as famílias participam? Se sim, de que forma?

Os pais por vezes chegam aqui e dizem “nós fomos aqui ou fizemos isto” e eu peço sempre “então, mas mandem fotos, não precisam de imprimir, só enviar por email, depois eu imprimo ou mostramos no computador”, muito aqui para eles trazerem as experiências deles de casa. Eles gostam de estar aqui, mas para todas as crianças o que lhes interessa é as famílias. Aqui as reuniões de segunda-feira são 10h15 e ainda estão a partilhar coisas porque é normal. Porque eles viveram aquelas experiências com as pessoas que eles amam. Depois, é aqui perceberem que podem também ter um papel nas coisas que acontecem, nomeadamente nos projetos e acho que até nisto, a sensação que dá é que nós estamos a enviar trabalho para casa, mas não. É para eles terem um momento em que estão os dois envolvidos a fazer alguma coisa. É o processo, não é o produto. Claro que, pronto, têm que trazer um produto, mas se não trouxerem também... eu mandei um email para eles todos e só uma criança é que trouxe um produto. Mas imagina, eu perguntei: “Mas vocês procuraram coisas com os pais?” “Não.”. O que eu quero é que eles tenham o momento e que venham e digam só “ah eu descobri que...” e pronto, eu tomo nota. Não têm que trazer o produto. O objetivo é eles disponibilizarem tempo para estar com os filhos, sem ser necessariamente fazer um desenho ou... às vezes, como nós temos as sextas-feiras fantásticas, tu perguntas “então tu fizeste isto com a mãe, com o pai, com a avó, com quem?” “ah não fui eu que fiz, foi a mãe”. O objetivo dessas coisas é eles terem um momento juntos. Eu acho que nós cá em Portugal, especificamente, há pouco tempo e os pais têm pouco tempo para estarem com os filhos. Eu não tenho filhos, mas imagina, eu estou a morar no Cartaxo que é mais ou menos 60 km daqui e eu não

tenho filhos e penso “Meu deus, se eu tivesse filhos como é que eu faria?”. Porque tu chegas a casa, faço o jantar, arrumo as coisas, trato da roupa e depois vou-me deitar porque estou cansada. E digo-te, admiro as pessoas que têm filhos e que têm que, infelizmente, percorrer estas distâncias.

Ou seja, eu acho que a maior estratégia não é uma coisa física. É tu ires mostrando que eles são importantes e que a presença deles é importante.

D9. Fomenta a continuidade das atividades desenvolvidas no JI para o ambiente familiar? E as famílias aderem?

Sim. Gosto que os pais tenham perceção das coisas que vamos fazendo e acho que o *link* permite isso, irem percebendo o trabalho que é feito. Não gosto, nem acho que faça sentido estar a mandar coisas... como as sextas-feiras criativas, pronto, eu percebo, pela lógica de eles terem um momento para estarem juntos, não pelo produto. Mas é muito nesta perspetiva de “Ok, se é para mandar trabalho para casa que seja uma coisa que faça sentido para aquilo que está a ser desenvolvido na sala”.

D10. As famílias participam nas tomadas de decisões da instituição?

Não sei.

D11. Promove a participação das famílias em atividades da comunidade envolvente ao JI?

Já fizemos um piquenique. Uma criança disse que queria fazer um piquenique com as crianças e nós fizemos e até fiquei bastante surpreendida, porque eu tive que dar a opção de várias datas e naquela data que ficou – imagina, nós somos 18, só vinham 12 – vieram todos. Fiquei muito feliz. Fizeram um “esforço” para terem aquele bocadinho, mesmo que não fossem eles próprios, fosse uma avó porque isso aconteceu, termos avós e não termos os pais. Mas tiveram esse cuidado e essa preocupação de garantir que o filho teria alguém. E houve crianças que não tiveram – acho que foi só uma ou duas -, mas felizmente foram crianças que souberam lidar bem com a situação porque nós também lhes explicámos que há pais que não conseguem vir e está tudo, estou cá eu, está cá a [nome], está cá a [nome], não é a mesma coisa e nós sabemos que não somos nem a mãe, nem o pai, mas nós estamos lá para aquilo que vocês precisarem.

D7. Quais considera serem as suas maiores potencialidades e dificuldades no relacionamento com as famílias?

Eu acho que potencialidades é mesmo aqui a disponibilidade. Aqui não é o caso, mas eu já estive num sitio em que nós tínhamos um dia e uma hora para receber os pais. E eles tinham que nos comunicar que queriam reunir connosco. Se eu chegar aqui um dia e tiver um pai que me diga “eu precisava de falar um bocadinho consigo”, “claro que sim, digam-me a vossa disponibilidade, eu vejo com a minha” atenção, nós temos uma vida, isto é a nossa profissão, mas acho que podemos em algumas situações estar disponíveis. Eu, por exemplo, gostava, enquanto mãe, que tivessem esse cuidado comigo. Se eu fosse uma pessoa que só consigo sair às 19h da tarde. Eu acho que essa se calhar é a minha melhor característica, vá. Aqui a investir, com as famílias em específico, é cativá-las mais a virem cá à sala, mas também não sei como é que posso fazer isso sem ser demasiado intrusiva, ser demasiado chata. Porque acho mesmo que eles não têm consciência, não é por mal, é porque se calhar não valorizam isso, mas a presença deles aqui é mesmo muito importante para os filhos e dá trabalho e mexe com a rotina, mas eu não me importava de ter cá alguém todas as semanas a fazer alguma coisa. Tu vais ver... eles ficam completamente desorientados e tens que ter ali... respirar fundo muitas vezes, mas eles são crianças. Tenho uma menina que a mãe vem trazê-la e ela vai à janela dizer adeus. A [nome] diz-lhe “Ah já no ano passado fazias isso”. E eu digo “oh [nome] deixa-a estar. Sabes o que é que vai acontecer? Ela é das mais velhas e vai acabar o ano letivo e ela vai para outra escola. Vai deixar de poder fazer isto e é criança. Deixa-a estar e viver esse momento especial. Ela já sabe que a mãe vai ali e tem um miminho para lhe dar, qual é o problema? Está tudo bem.” É que nós somos adultos e quanto mais velhos vamos ficando, mais saudades temos da nossa mãe e do nosso pai ou dos nossos cuidadores. E se não lhes dermos esse tempo agora, quando é que lhes vamos dar? Na reunião de pais eu tive uma mãe de um menino de 5 anos, portanto para o ano vai para o 1.º Ciclo, a dizer-me assim “O que é que tem a dizer sobre eles irem de férias?” eu disse “Por mim está tudo bem, porque se eles não aproveitarem agora o tempo convosco, não o vão ter nos próximos tempos mais tempo para isso porque vão ter escola obrigatoriamente”. Se me disserem assim, “ah ele não vem para a semana”. Está tudo bem. Aproveitem. Eu prefiro não ter porque está a viver um momento bom convosco, do que estar aqui com os amigos. É importante, claro que sim, não é isso que está em causa. Mas vão. Quem me dera a mim ter um trabalho das 9h às 16h e ter a disponibilidade para ir todos os dias buscar a minha

filha às 16h30, estar com a minha filha ou com o meu filho e termos tempo para ir ao parque.

D8. Que fatores considera serem facilitadores do envolvimento da família? E bloqueadores?

Acho que bloqueadores é as famílias não terem conhecimento das coisas que vão acontecendo e não poderem entrar nas escolas. Ser tudo ali muito reservado. Na escola em que tens que marcar uma visita e chegas lá, “ah não, só pode vir aqui com uma visita marcada”, faz-me confusão, porque parece que têm alguma coisa a esconder. E uma escola que te diz assim “olhe não é a altura ideal porque eles estão neste momento da rotina...” é muito diferente do que chegar e dizer “ah não, tem que marcar uma entrevista”. E acho que um facilitador é mesmo isso. Ou seja, os pais sentirem que a escola está disponível para os receber a qualquer altura do dia. Eu tenho pais que chegam aqui às 14h30, batem à porta e eu não sabia e está tudo bem. Não estamos aqui a esconder nada. Acho que um bloqueador pode ser mesmo aqui a falha de comunicação. Tanto da equipa de sala, como da própria direção da escola. Essencialmente, acho que pode ser isso.

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

Não. Olha, espero que sejas muito feliz na tua profissão e que encontres o teu caminho. Acho que é mesmo um caminho que se vai construindo e há coisas que vais deixar cair em determinados momentos e depois até podes voltar a essas coisas. Mas é isso. E espero que estejas a gostar de estar aqui!

Obrigada pela sua disponibilidade!

ANEXO G
Questionário aplicado aos
País

| " | | " |

SEÇÃO 1 DE 4

O Jardim de Infância como Espaço Aberto às Famílias: um estudo sobre estratégias de envolvimento parental

O presente questionário integra o relatório final do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), no âmbito de uma investigação sobre "o envolvimento e a participação dos pais em contexto de jardim de infância", tendo como objetivos:

- Compreender os seus critérios de escolha de um Jardim de Infância ideal, principalmente, no que toca à temática em epígrafe;
- Analisar o seu grau de satisfação relativamente ao contexto educativo em que se insere a sua criança atualmente;
- Compreender o nível e tipo de envolvimento que mantém com o Jardim de Infância do(s) seu(s) educando(s).

O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido, sendo estes exclusivamente utilizados para fins académicos.

Durante o preenchimento do questionário é importante que se sinta confortável para responder às questões de forma sincera.

SEÇÃO 2 DE 4

Consentimento

Ao preencher o presente questionário, o seu testemunho será incluído na investigação a decorrer, podendo a sua participação ser revista e/ou anulada, a todo o momento, sem qualquer prejuízo.

Para aceder ao questionário, por favor selecione a opção *Sim*.

Declaro que é de minha livre vontade preencher o presente questionário e participar na investigação realizada.

Sim ____

Não ____

SEÇÃO 3 DE 4

Dados de Identificação

Idade _____

Género

Feminino

Masculino

Outro _____

Nível de Escolaridade

Ensino Primário (até ao 4.º ano)

2.º Ciclo do Ensino Básico (até ao 6.º ano)

3.º Ciclo do Ensino Básico (até ao 9.º ano)

Ensino Secundário (até ao 12.º ano)

Licenciatura Pré-Bolonha

Licenciatura (Pós-Bolonha)

Mestrado

Doutoramento

Outro _____

Qual a sua profissão atualmente?

É mãe/pai de uma criança (ou mais) que frequente(m) o Jardim de Infância?

Mãe

Pai

Outro _____

Que idade tem a criança? (caso se trate de mais do que uma criança, selecione “Outros...” e refira as idades)

- ___ 2
- ___ 3
- ___ 4
- ___ 5
- ___ 6
- ___ Outro _____

SEÇÃO 4 DE 4

Relação com o Jardim de Infância

1. Quais as suas prioridades na escolha de um Jardim de Infância para a(s) sua(s) criança(s)? (selecione por ordem de relevância)

	1. ^a	2. ^a	3. ^a
Escola Pública/Privada			
Tipo de Modelo Pedagógico (MEM, <i>High Scope</i> , <i>Reggio Emilia</i> , João de Deus, ...)			
Cuidado em oferecer uma alimentação saudável			
Tipo de envolvimento parental			
Condições do ambiente educativo (por exemplo a qualidade do espaço, dos materiais, ...)			
Preocupação com a rotina da sesta			
Número de crianças na sala			
Formação da equipa			
Valores Praticados			
Outro			

2. Porque escolheu o Jardim de Infância onde a(s) sua(s) criança(s) se encontra(m) inscrita(s) atualmente?

3. Qual o seu grau de satisfação em relação ao Jardim de Infância onde a(s) sua(s) criança(s) se encontra(m) inscrita(s) atualmente?

- Nada Satisfeito/a (1)
- Pouco Satisfeito/a (2)
- Satisfeito/a (3)
- Muito Satisfeito/a (4)
- Completamente Satisfeito/a (5)

4. Justifique ou dê exemplos.

5. Considera que participa ativamente na vida escolar do(s) seu(s) educando(s)?

- Sim
- Não
- Outro _____

6. O que significa, para si, participar na vida escolar do(s) seu(s) educando(s)?

7. A sua participação está de acordo com as suas expetativas?

- Muito Abaixo (1)
- Abaixo (2)
- Esperado (3)
- Acima (4)
- Muito Acima (5)

8. Justifique as duas respostas anteriores.

9. No seu entendimento, o Jardim de Infância estimula a sua participação?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Bastantes vezes
- Sempre

10. Com que frequência o Jardim de Infância comunica consigo acerca dos progressos do(s) seu(s) educando(s) e das atividades realizadas?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Algumas vezes por ano

11. Justifique ou dê exemplos.

12. Com que frequência se envolve em atividades do Jardim de Infância? (ex.: animações culturais, festas, visitas de estudo)

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Bastantes vezes
- Sempre

13. Justifique ou dê exemplos.

14. Com que frequência se envolve nas atividades que o(s) seus(s) educando(s) traz(em) para casa? (ex.: pesquisar sobre o projeto a ser desenvolvido, ajudar em alguma atividade proposta para realizar em casa)

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Bastantes vezes
- Sempre

15. Justifique ou dê exemplos.

16. Com que frequência participa na tomada de decisões do Jardim de Infância?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Bastantes vezes
- Sempre

17. Justifique ou dê exemplos.

18. Com que frequência participa em atividades da comunidade envolvente ao Jardim de Infância?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Bastantes vezes
- Sempre

19. Justifique ou dê exemplos.

20. Considera que a sua participação no Jardim de Infância ajuda a melhorar a comunicação com o(s) seu(s) educando(s)?

Sim

Não

Outro _____

21. Sente que a sua participação no Jardim de Infância é apreciada pelo(s) seu(s) educando(s)?

Muito

Quase sempre

Às vezes

Não

Não sei/ Não aplicável

22. Pretende acrescentar algum comentário/reflexão sobre o seu envolvimento no Jardim de Infância?

ANEXO H
Árvore Categorical
| " | | " |

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	N.º DE OCORRÊNCIAS
Caracterização Profissional	Formação Académica	Licenciatura (pré-Bolonha)	“a minha formação é Licenciatura em Educação de Infância”	2
		Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do EB	“Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico”	1
		Mestrado em Educação Pré-Escolar	“Mestrado em Educação Pré-Escolar”	1
		Pós-Graduação em Educação Especial	“Pós-Graduação em Educação Especial, domínio cognitivo e motor”	1
		Pós-Graduação em IP	“Pós-Graduação em Intervenção Precoce”	1
	Tempo de serviço	Menos de 20 anos	“há 20 anos”	1
			“desde 2009”	1
			“10 anos”	1
			“faz 9 este ano”	1
	Percurso profissional	Creche JI Ensino Especial	“passei (...) por várias valências (...) desde a Creche a JI”	4
“fui trabalhar como docente de educação especial”			1	

	Formações relacionadas com o tema escola-família	Sim Não	“Sim” “Não”	1 3
	Conceção sobre ser Educadora de Infância	Responsabilidade	“uma grande responsabilidade (...) tentar construirmos um ser humano melhor (...) procurar sempre um bocadinho o melhor que nós podemos ser e fazer”	1
		Equilíbrio entre educar e cuidar	“significa educar e amar (...) a educação que é a base do ser humano (...) e o amar”	1
		Disponibilidade emocional	“abriras mão de muitas características tuas, enquanto pessoa, e estares disponível para tudo (...) estares todos os dias emocionalmente predisposta”	1
Perspetivas sobre a Educação de Infância	Perspetiva sobre a educação Pré-Escolar	Pré-escola	“para mim é os 3, 4 e 5. No fundo é antes de ir para a escola”	1
		Escolarização	“não devemos escolarizar”	4
		Desenvolvimento de Competências	“é um lugar onde elas são estimuladas, onde elas aprendem mais” “podemos fazer com que a criança investigue, procure... que vá muito além das suas capacidades”	4

			<p>“podem cumprir essas competências, mas a brincar”</p> <p>“temos que os preparar para o 1.º Ciclo. Sim temos, mas é em termos de competências emocionais (...) essas situações surgem no dia-a-dia- na rotina”</p>	
	Importância da Educação Pré-Escolar para as crianças	Brincar	<p>“é muito importante eles poderem brincar”</p>	3
	Importância da Educação Pré-Escolar para as Famílias	Função Educativa	<p>“lugar onde elas são estimuladas, onde elas aprendem mais, onde brincam”</p> <p>“acesso a outros materiais que em casa não têm”</p> <p>“como são ainda “esponjas”, é onde eles conseguem absorver toda a informação”</p>	3
		Função Social	<p>“um sítio onde colocam as crianças para irem trabalhar”</p>	2
		Consciencialização do Pré-Escolar	<p>“é desmistificar aos poucos esse pré-conceito que as pessoas têm e fazer com que as famílias percebam que o Pré-Escolar é um todo”</p> <p>“privilegiar a experiência, não tendo necessariamente de haver um produto (...) os pais às vezes focam-se muito nos produtos”</p>	2

Relação Escola-Família	Conceção de Família	Apoio	“ajudar as famílias (...) às vezes não sabem por que alternativas ou por que caminhos é que têm que caminhar”	1
		Humanista	“alguém que cuida da criança” “o pilar, é o barco, é a estrutura” “são as pessoas que estão lá para nós independentemente de tudo”	3
		Tradicional	“acho que é importante ter uma figura materna e paterna”	1
		Base Educacional	“a educação das crianças vem da família”	1
	Existência de valorização do Pré-Escolar por parte das famílias	Em crescimento	“valorizam mais do que quando eu comecei” “começa a ser mais valorizado, mas ainda pouco” “crescente preocupação das famílias”	3
		Ambíguo	“vejo muito que nos questionam para depois darem continuidade a esse trabalho em casa. Claro que depois há outras que não”	2

	Importância	Fundamental	<p>“valorizam na medida em que é onde podem deixar os filhos, mas depois também te vão cobrar coisas”</p> <p>“fundamental essa relação em todos os aspetos”</p> <p>“maior importância de todas”</p> <p>“importância total”</p>	4
	Vantagens	Conhecer a criança	<p>“perceber como é que a criança é, de onde é que ela veio, qual foi o seu início”</p> <p>“vamos conhecendo muito mais a criança de acordo com o que os pais também nos vão transmitindo”</p>	2
		Eficácia na educação	<p>“faz toda a diferença no que os pais conseguem fazer e no que nós aqui também podemos ajudar”</p> <p>“leque de experiências e um leque de atividades que podemos fazer com eles”</p>	2
		Envolvência	<p>“há uma maior envolvimento (...) maior abertura por parte da família para a escola”</p>	1
		Interesse	<p>“há um maior interesse em saber o que a criança está a fazer, o porquê, se está bem”</p>	1

Envolvimento Parental	Nível de participação dos pais	Participam	<p>“acho que as famílias participam. Gostaríamos, obviamente, que participassem mais”</p> <p>“acho que as famílias participam quando são levadas a participar”</p>	1 1
	Contexto que deve fomentar o envolvimento	Ambos	“ambas as partes. Depois de os chamarmos, fica para eles o vir.”	1
		Contexto Educativo	<p>“deve ser da escola, a escola tem que dar abertura”</p> <p>“acho que tem que partir de nós. Nem que seja a parte inicial, depois aí flui tudo muito natural”</p> <p>“acho que os pais têm que sentir que a escola está disponível para os receber”</p>	3
	Potencialidades da educadora	Comunicação	<p>“acho que é giro no fim de um dia, quando vens buscar o teu filho, ouvires uma coisa gira, uma graça, uma coisa diferente”</p> <p>“tenho a facilidade de conseguir ler algumas coisas e isso faz-me ter maior facilidade em comunicar com o Outro”</p> <p>“acho que tenho facilidade em comunicar com os pais”</p>	3
		Disponibilidade	“acho que podemos em algumas situações estar disponíveis”	1

	Dificuldades da educadora	Comunicação		“tinha muita dificuldade em falar com os pais”	1
		Lidar com desvalorização	a	“quando eu sinto que a família desvaloriza, aí sim, sinto uma fragilidade em mim, que é... agora o que é que eu posso fazer?”	1
		Envolvimento		“se calhar poderia chamar mais os pais à sala... ou poderia trazê-los mais” “cativá-las mais a vir cá à sala”	2
	Fatores Facilitadores	Estratégias		“acho que é as estratégias todas que nós arranjamos para os chamar”	1
		Abertura		“esta abertura, de escola aberta. Haver uma comunicação aberta” “os pais sentirem que a escola está disponível para os receber a qualquer altura do dia”	2
	Fatores Bloqueadores	Disponibilidade do contexto	do	“se nós nos fecharmos ou fecharmos a escola ou a sala” “o simples facto de os pais não poderem entrar na escola já é um muro”	2
		Disponibilidade de tempo	de	“trabalham, têm as suas ocupações”	1

Estratégias de EP	Comunicação	Formalidade	“às vezes os pais têm aquele problema de ver algo muito formal”	1
		Falha de Comunicação	“um bloqueador pode ser mesmo aqui a falha de comunicação. Tanto da equipa de sala, como da própria direção da escola”	1
		Contacto Presencial	“todos os dias tentamos falar com eles” “gosto de falar pessoalmente”	3
		Plataformas online	“temos o <i>link</i> que é mesmo um elo de comunicação e os emails” “tento explicar na plataforma (...) o que é que eles fizeram ao longo do dia” “quase todos os dias escrevo emails e os pais também estão à vontade para”	4
	Voluntariado	Reuniões	“temos 2 reuniões por ano, mais aquela primeira que é com o grupo todo”	3
		Sextas-feiras fantásticas	“temos as sextas-feiras fantásticas”	2
		Animações Culturais	“temos uma dinâmica de animação cultural em que os pais se podem inscrever para fazer atividades em sala”	4

		Projetos	<p>“nas comunicações também gosto que eles venham cá”</p> <p>“enviamos emails a pedir informações sobre o projeto que estamos a desenvolver ou as atividades que estamos a fazer”</p>	3
		Educação Artística	<p>“no início do ano pedimos a cada família que escolhesse uma obra de arte (...) para trabalharmos ao longo do ano”</p>	1
		Dias Comemorativos	<p>“temos o dia do pai, o dia da mãe, em que recebemos os pais na escola... a festa de final de ano...”</p> <p>“também convidamos os avós a vir cá sempre em novembro”</p>	3
		Marcação de presenças com os filhos	<p>“aqui na sala especificamente eles marcam as presenças com os pais”</p>	1
	Aprendizagem em Casa	Projetos	<p>“dá para eles fazerem o género de uma pesquisa em casa, também tento fazer”</p> <p>“não é trabalho de casa, mas um trabalho que eles apresentem aqui na sala feito pela família”</p>	4
		Atividades	<p>“fizemos uma receita de um bolo. Damos uma receita, experimentem em casa (...)”</p>	2

	Tomadas de Decisão	Projeto Educativo	fazemos uma experiência damos sempre o guião da experiência” “agora nas reuniões (...) fui dando sugestões para eles fazerem com os meninos em casa”	
		Projeto Curricular de Sala	“todo o regulamento e o projeto têm muito a ver com aquilo que as famílias precisam.”	1
	Comunidade Envolvente	Piquenique	“é lido pelos pais e, se existir alguma alteração ou se eles quiserem dar alguma sugestão, o projeto é também isso mesmo”	1
			“convidámos todos os pais para virem fazer um piquenique ali fora”	2