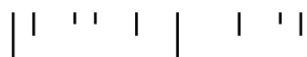


“A mãe da M.F veio à nossa sala” -
Participação e envolvimento das
famílias num contexto de Jardim de
Infância: das representações às
práticas

Filipa Martins

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

2019-2020



“A mãe da M.F veio à nossa sala” -
Participação e envolvimento das
famílias num contexto de jardim de
infância: das representações às
práticas

Filipa Martins

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

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

À minha família obrigada pelo apoio, compreensão e por me incentivarem a trabalhar para conquistar o meu objetivo.

Aos meus amigos e colegas pelas partilhas, compreensão, apoio e palavras de incentivo. Um especial obrigado à Bárbara por ser a minha companheira de todas as horas, por todo o apoio prestado neste percurso. Espero que possamos continuar este caminho juntas, a aprender e a ultrapassar cada desafio.

À Professora Rita Friães pela paciência, compreensão, pelas suas palavras de apoio e incentivo, pela sua disponibilidade em todos os momentos e por exigir o melhor de nós. Foi incansável durante todo este processo, com quem aprendi muito. Obrigada por ser uma orientadora tão dedicada.

À creche e Jardim de infância onde realizei as duas PPS por me acolherem tão bem como se fizesse parte da equipa. Um especial obrigado à Xana e à Sónia por todas as palavras de apoio e incentivo.

À Catarina e à Natacha por serem o meu exemplo de Educadora de Infância que quero ser. Espero continuar a aprender tanto convosco.

Ao Bernardo por seres o meu pilar, a minha pessoa, por me ajudares a crescer e me acompanhares em todas as etapas da minha vida. És o meu exemplo de motivação, empenho e ambição.

Às crianças que se cruzaram comigo com quem tive oportunidade e prazer em aprender. Obrigada por me deixarem entrar no vosso mundo e me tornarem numa pessoa melhor e mais feliz.

RESUMO

No presente relatório é apresentada uma análise crítica e reflexiva sobre a prática e a investigação desenvolvidas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A mesma ocorreu numa sala de jardim de infância, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Após vários momentos de observação e reflexão durante a PPS, foi possível constatar a existência de uma relação positiva e consistente entre o contexto socioeducativo e as famílias da sala JI1. A literatura tem vindo a apontar para os vários benefícios dessa relação, nomeadamente, para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Considerando os dados de observação recolhidos, a atualidade e a relevância da temática, considerou-se pertinente realizar uma investigação com vista a compreender a dinâmica *Escola-Família* no contexto socioeducativo em questão, em particular na sala de JI1.

Em face dos objetivos delineados, optou-se pela realização de um estudo de caso, de natureza qualitativa ou interpretativa, assente na combinação de uma pluralidade de técnicas de investigação, quer na fase de recolha, quer na fase de análise de dados. Com efeito, a recolha de dados passou pela combinação de técnicas de observação direta, através da qual se reuniu um conjunto alargado de notas de campo, e de observação indireta, designadamente, análise documental, inquérito por questionário, inquérito por entrevista e *focus group*. Os dados qualitativos foram submetidos a uma análise de conteúdo e os dados quantitativos foram submetidos a um tratamento estatístico, designadamente, contagem e distribuição de frequências.

Os resultados da investigação sugerem que tanto as famílias como o contexto socioeducativo concordam com a importância do estabelecimento de uma relação entre a escola e as famílias. Paralelamente, revelam que as estratégias implementadas pela organização socioeducativa e pela equipa educativa para o estabelecimento dessa relação resultam numa relação positiva e num elevado nível de envolvimento das famílias, num impacto positivo na organização, nas famílias e nas crianças. Não obstante, os dados revelaram também que, na organização em estudo, não existe uma prática de participação das famílias, ainda que se denote da parte dos seus atores uma predisposição para que esta prática seja instituída.

No presente relatório, inclui-se ainda uma reflexão sobre o impacto do processo vivenciado ao longo do percurso formativo, em particular, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, na construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: Jardim de infância; Envolvimento; Participação; Relação *Escola-família*.

ABSTRACT

The present essay demonstrates a critical and reflexive analysis of the developed Professional Supervised Practice II (PPS) inserted on the master's degree in Pre-school Education. This supervised practice took place in a kindergarten context, with a group of 20 children with ages comprehended within 2 and 3 years old.

After several moments of observation and reflection during the PPS, it was possible to verify a positive and consistent relationship between the context and the families of the class JI1. The literature has been showing there are several benefits of this relationship, namely, for the development and child welfare. Considering the observation data, the timeliness and relevance of this topic, it was considered relevant to accomplish an investigation with the purpose of characterize and analyze the school-families' dynamic of the context in case, in particular the class JI1.

Face of purposes defined, it was chosen to develop the investigation through the case study methodology, with a qualitative or interpretative nature, based on a combination of techniques for data collection and its posterior analysis. As an effect, the data collection emerged by the combination of direct observation techniques, from which was gathered a large group of field notes, and of indirect observation, in the form of documentary analysis, questionnaire survey, interview and *focus group*. The data collected was submitted to a statistical treatment, namely counting and frequency distribution.

The results of the investigation suggest that the families, as well as the context, agree on the importance of stabilizing a relationship between the school and the families. At the same time, it was revealed that the strategies implemented by both the organization and the team to stabilizing the relationship result in a positive relationship and in a considerable level of involvement of the families, succeeding in a positive impact on the organization, on families and on children. However, the study revealed that it does not exist any kind of families' participation, although it denotes by the actors predisposition for this scenario to occur.

On the present essay, also includes a reflection about the impact of the experience lived over the formative path, within Professional Supervised Practice, on the construction of my professional identity.

Keywords: kindergarten; Involvement; Participation; School-Family relationship

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introdução..... | 1 |
| 2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo | 3 |
| 2.1. Meio envolvente | 4 |
| 2.2. Contexto socioeducativo..... | 5 |
| 2.3. Equipa educativa..... | 6 |
| 2.4. Ambiente educativo..... | 7 |
| 2.4.1. Espaço e materiais | 7 |
| 2.4.2. Tempo | 9 |
| 2.5. Grupo de crianças | 10 |
| 2.6. Famílias das crianças | 12 |
| 3. Análise reflexiva da intervenção..... | 14 |
| 3.1. Intenções para a ação | 15 |
| 3.1.1. Com as crianças | 15 |
| 3.1.2. Com as famílias | 16 |
| 3.1.3. Com a equipa educativa | 17 |
| 3.2. Processo de intervenção | 18 |
| 3.3. Avaliação da concretização das intenções..... | 21 |
| 4. Introdução à investigação | 25 |
| 4.1. Identificação da problemática..... | 26 |
| 4.2. Revisão da literatura..... | 27 |
| 4.2.1. Enquadramento conceptual: família, envolvimento, participação, colaboração/relação <i>escola-família</i> e parceria | 27 |
| 4.2.2. Enquadramento histórico e legal da articulação entre a escola e as famílias em portugal..... | 30 |
| 4.2.3. Importância da parceria <i>escola-família</i> | 32 |
| 4.2.4. Fatores condicionantes da relação <i>escola - família</i> | 33 |
| 4.2.5. Papel da escola, da família e da criança no estabelecimento da relação <i>escola-família</i> | 35 |
| 4.2.6. O modelo pedagógico high/scope e as famílias | 37 |
| 4.3. Roteiro metodológico e ético | 38 |
| 4.3.1. Participantes do estudo..... | 41 |
| 4.4. Apresentação e discussão de resultados | 42 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.1. Importância da relação <i>ji-famílias</i> | 43 |
| 4.4.2. Promoção da relação escola-família no <i>ji</i> | 47 |
| 4.4.3. Participação/envolvimento das famílias da sala <i>ji1</i> | 51 |
| 4.4.4. Fatores condicionantes da relação <i>ji - família</i> | 54 |
| 4.4.5. Principais conclusões | 56 |
| 5.Construção da identidade profissional | 58 |
| 6.Considerações finais..... | 62 |
| Referências | 64 |
| Anexos | 72 |
| Anexo A. Portefólio individual da pps em jardim de infância..... | 73 |
| Anexo B. Guião dos inquéritos por questionário aplicados às famílias | 75 |
| Anexo C. Guião dos inquéritos por questionário aplicados às educadoras do <i>ji</i> | 80 |
| Anexo D. Guião da entrevista realizada à diretora | 82 |
| Anexo E. Transcrição da entrevista realizada à diretora..... | 86 |
| Anexo F. Guião da entrevista realizada à educadora | 91 |
| Anexo G. Transcrição da entrevista realizada à educadora..... | 94 |
| Anexo H. Guião do focus group realizado | 97 |
| Anexo I. Transcrição do <i>focus group</i> realizado..... | 99 |
| Anexo J. Análise de conteúdo – notas de campo | 101 |
| Anexo K. Análise de conteúdo – entrevista à diretora | 111 |
| Anexo L. Análise de conteúdo – entrevista à educadora | 118 |
| Anexo M. Análise de conteúdo – inquéritos por questionário aplicados às famílias | 122 |
| Anexo N. Tratamento estatístico – inquéritos por questionário aplicados às famílias | 138 |
| Anexo O. Análise de conteúdo – inquéritos por questionário aplicados às educadoras | 144 |
| Anexo P. Tratamento estatístico – inquéritos por questionário aplicados às educadoras | 147 |
| Anexo Q. Análise de conteúdo – cadernos escola-família | 149 |
| Anexo R. Análise de conteúdo – <i>focus group</i> | 153 |
| Anexo S. Roteiro ético..... | 156 |
| Anexo T. Folha de apresentação..... | 162 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Respostas à questão 4 do questionário | 49 |
| Figura 2 - Respostas à questão 7 do Questionário | 52 |
| Figura 3 - Respostas à questão 8 do Questionário | 53 |

INDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Fontes de recolha de dados utilizadas por objetivo..... | 42 |
| Tabela 2 - Importância atribuída pelas famílias à relação JI-famílias | 44 |
| Tabela 3 - Importância atribuída pelas educadoras à relação JI-família..... | 44 |
| Tabela 4 - Respostas à questão 6 do questionário | 47 |
| Tabela 5 - Estratégias de envolvimento das famílias | 48 |
| Tabela 6 - Respostas à questão 3 do questionário | 49 |
| Tabela 7 - Respostas à questão 11 do questionário | 54 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----|-------------------------------------|
| COR | Child Observation Record |
| JI | Jardim de Infância |
| MTP | Metodologia de Trabalho de Projeto |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) e visa contemplar, de uma forma analítica e reflexiva, todo o percurso construído e partilhado com a equipa educativa, o grupo de crianças e as respetivas famílias de uma sala de jardim de infância, ao longo de 4 meses.

No decurso de observação, participação e reflexão no contexto, foi possível constatar que, tanto as famílias como a organização socioeducativa privilegiam o estabelecimento de uma relação *escola-família*, sendo que as famílias se iam mostrando interessadas em colaborar e se envolver no processo educativo das crianças. Sarmiento e Marques (2006) salientam que nem sempre este cenário se verifica referindo que “a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem dos mesmos” (p. 61). Embora vários autores evidenciem a importância do estabelecimento de uma relação *escola-família*, é um caminho complexo e multifacetado (Canário, 2008) que requer que a escola faça um esforço para incluir os pais e, por seu lado, que os pais colaborem com a mesma “participando, comunicando as suas necessidades e negociando os seus interesses” (Fuentes, 2016 p. 84).

Em face da situação observada, da atualidade e relevância da temática, e do interesse pela mesma afigurou-se-me pertinente realizar um estudo com o intuito de compreender a dinâmica *Escola-Família* no contexto socioeducativo em questão, em particular na sala de JI1, designadamente: **i)** Caracterizar as formas de participação e/ou envolvimento das famílias da sala JI1; **ii)** Conhecer a visão da organização educativa e da equipa educativa da sala de JI sobre a importância da relação *Escola-Família*; **iii)** Sinalizar e caracterizar quais as estratégias preconizadas e utilizadas pela organização socioeducativa e pela equipa educativa da sala de JI1 para incentivar e potenciar a relação das famílias com o JI; **iv)** Identificar fatores condicionantes da *relação JI-Famílias*; **v)** Analisar o papel das crianças da sala de JI1 na promoção da relação *JI-Famílias* e **vi)** Sinalizar e analisar as potencialidades/benefícios resultantes da participação/envolvimento das famílias no JI.

Considerando os objetivos traçados optou-se por realizar um estudo de caso, de natureza qualitativa ou interpretativa, recorrendo à combinação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: observação direta participante, análise documental, inquérito por questionário, inquérito por entrevista, e *focus group*.

Em conformidade, a análise de dados passou igualmente pela utilização de diferentes técnicas. Com efeito, os dados qualitativos reunidos foram tratados através

da técnica de análise de conteúdo, sendo os dados quantitativos submetidos a uma análise estatística designadamente, contagem e distribuição de frequências.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, relacionados e articulados entre si. No primeiro capítulo, é apresentada uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, na qual se encontram caracterizados o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias.

No segundo capítulo, encontra-se a análise reflexiva da intervenção, onde são identificadas e fundamentadas as intenções para a ação e é explicitado todo o processo de intervenção assim como a avaliação das mesmas.

No terceiro capítulo, é explicitada e fundamentada a problemática em estudo bem como é apresentado o referencial teórico, o roteiro ético e metodológico que norteou toda a prática e investigação e, por fim, é demonstrado e analisado os resultados da investigação.

No quarto capítulo, encontra-se a reflexão acerca da construção da minha identidade profissional.

Por fim, no último capítulo, são descritas algumas considerações face à intervenção e à investigação desenvolvida.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Para uma melhor adequação da ação educativa, procurei compreender os diferentes fatores influenciadores do desenvolvimento da criança. Esta compreensão é fundamental para a prossecução de uma ação refletida e adequada à realidade encontrada. De acordo com Siraj-Blatchford (2004) “o currículo não pode existir (...) sem o contexto social e institucional no qual ele acontece” (p.10.)

No presente capítulo, contemplam-se as caracterizações do meio, do contexto socioeducativo e do grupo de crianças, bem como as caracterizações dos atores educativos: equipa educativa e famílias. Estes dados foram recolhidos com base: i) na observação direta participante realizada ao longo da prática, que resultou em diversos registos escritos (notas de campo e reflexões), ii) nas informações obtidas das conversas informais com a equipa educativa e com as famílias; iii) nas entrevistas à diretora da organização educativa e à educadora cooperante e iv) na consulta documental do regulamento interno, do projeto pedagógico de sala e das fichas de inscrição de cada criança.

2.1. Meio Envolve

De acordo com Ferreira (2004), de modo a “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo de um JI” (p.65), importa conhecer o meio local onde está inserido o contexto. Ademais, conhecer previamente as possibilidades que o meio proporciona, permite desencadear uma colaboração com a comunidade, alargando assim o espaço educativo (Niza, 2013).

Nesta continuidade, a organização socioeducativa onde decorreu a PPS na valência de pré-escolar, localiza-se na freguesia de Carcavelos, inserida no concelho de Cascais, do distrito de Lisboa.

O contexto socioeducativo em análise insere-se numa zona sobretudo residencial (onde residem essencialmente famílias de classe média e média alta e onde habita a maioria das crianças que frequenta este estabelecimento) e comercial. Segundo a diretora, existem inúmeras potencialidades ao redor da organização socioeducativa tais como: o quartel de bombeiros, a praça e o mercado de carcavelos (cf. Anexo A do Anexo A). O estabelecimento contempla, ainda, ao seu redor, lojas, supermercados, restaurantes, cafés, espaços verdes, os correios, o centro comunitário, a Polícia de Segurança Pública e praias. Todos eles de fácil acesso a pé ou de transportes (ferroviários e rodoviários).

Importa, ainda, destacar que para este contexto educativo, segundo a Diretora, é importante o estabelecimento de uma relação escola-comunidade. Nesse sentido, costumam ter várias parcerias de forma a poder “usufruir da vizinha” (cf. Anexo A do Anexo A).

2.2. Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa em questão foi idealizada e criada de raiz, em 2006. Caracteriza-se por ser uma entidade privada com fins lucrativos, destinada a crianças dos 3 meses aos 6 anos, comportando, assim, as valências de Creche e de Jardim de Infância (*Site da instituição, 2006*).

A nível jurídico-legal e estatutário, a tutela pertence à diretora da organização socioeducativa. Não obstante, é privilegiada uma organização pouco hierárquica, onde todos os profissionais são valorizados e podem contribuir, havendo assim uma partilha de poder e de tomada de decisões.

Segundo a Diretora, existe uma lógica profissional que é estabelecida no projeto educativo, de forma a que os profissionais se possam guiar pelos princípios orientadores do contexto socioeducativo, que, por sua vez, são guiados pelos princípios da abordagem HighScope (cf. Anexo A do Anexo A). Este modelo sustenta dois princípios fundamentais. O primeiro princípio defende que a criança deve ser envolvida, de forma ativa, na sua aprendizagem, adquirindo conhecimentos a partir da interação com o mundo que a rodeia. O segundo princípio define o papel do adulto, que deve guiar a criança na sua própria compreensão do mundo (*Projeto pedagógico de sala, 2019*). Este modelo sugere, ainda, um ambiente físico acolhedor e estimulante para a criança e uma rotina e currículo que visam a aprendizagem ativa da mesma.

Relativamente à avaliação das crianças, esta é executada, duas vezes por ano, com base no COR – Child Observation Record (*Registo de Observação da Criança*). Esta avaliação é executada a partir das observações diretas e dos registos diários feitos pela Educadora e pela Auxiliar, que registam as capacidades e competências de cada criança. Após o preenchimento deste instrumento de avaliação, a Educadora descreve, num relatório, o desenvolvimento de cada criança, sendo este entregue aos pais no final, que, por sua vez, registam a sua perspetiva (*Projeto Pedagógico da Sala, 2019*).

2.3. Equipa educativa

“... quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças os efeitos são inúmeros” (Hohmann & Weikart, 2009, p.131).

O presente contexto socioeducativo é composto por uma Diretora, uma administrativa, três equipas educativas de creche, três equipas educativas de Jardim-de-infância, sendo que faz parte de cada equipa uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, uma auxiliar polivalente que ajuda todas as salas e o refeitório, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e de limpezas e ainda, seis professores de atividades curriculares e extracurriculares. Importa, ainda, referir que atualmente, uma das educadoras de creche é também coordenadora pedagógica. Todos os elementos deste contexto são parte integrante da vida educativa de cada criança e trabalham em conjunto para obter o mesmo fim.

Segundo Folque et al (2015) é fundamental a existência de “circuitos de comunicação entre os adultos” (p.20). Deste modo, de forma a promover esta comunicação, a Diretora investe na fomentação de uma boa relação entre adultos, proporcionando diversas ações de formação e dinâmicas de grupo, reuniões fora da organização educativa ao longo do ano e grupos de comunicação no *Whatsapp*. Todas as semanas existe ainda, uma aula de *mindfulness* para toda a equipa (cf. Anexo A do Anexo A). Foi possível ainda observar, que existe uma constante partilha de ideias, situações e saberes entre equipas de sala.

Relativamente à equipa educativa responsável pelo grupo de crianças (J11) com o qual realizei a PPS II é constituída por uma educadora de infância com 27 anos, mestre em educação pré-escolar, que acompanha algumas crianças do grupo desde a sala 1 e uma Auxiliar de ação educativa (designação atribuída pela organização educativa) com 24 anos que possui o curso de auxiliar de ação educativa e que está pela primeira vez com este grupo de crianças.

Ambas desempenham o mesmo papel no que concerne às rotinas de higiene, alimentação e descanso, bem como realizam as atividades diárias e estão em constante comunicação com as famílias, apesar de ser a educadora quem planifica, estrutura e organiza as atividades realizadas pelo grupo. A auxiliar de ação educativa partilha a sua opinião e dá apoio ao trabalho planificado. Para além disso, tanto a Educadora como a Auxiliar de ação educativa participam nas reuniões com as famílias.

Foi-me possível observar que esta equipa educativa sustenta a sua ação num espírito de entreatajuda, cooperação, confiança e partilha mútua, como é possível de constatar na seguinte nota de campo:

“A auxiliar, todas as manhãs, costuma verificar os cadernos Escola-Família. De seguida, transmite à educadora os recados e por vezes, conversam sobre eles para determinar como devem proceder.”
(Nota de campo nº 43 – Momento 3).

Toda a equipa funciona como um todo, de forma a conseguirem dar resposta às necessidades das crianças e de proporcionarem interações e atividades que potenciem a ocorrência de indicadores chave do desenvolvimento (Projeto pedagógico de sala, 2019). Assim sendo, como demonstra a nota de campo em baixo, tanto a educadora e a auxiliar, planeiam as atividades e cada uma dirige um pequeno grupo:

“A educadora ficou com o grupo da borboleta e a auxiliar com o grupo do leão.” (Nota de campo nº2- momento 4)

Foi notório ainda que a prática de cada uma é uma prática reflexiva e a organização socioeducativa contribui em parte para que isso aconteça, uma vez que regularmente as equipas são submetidas a um questionário para indicar os aspetos positivos e negativos da sua parceira de sala, tendo como principal objetivo o reforço positivo e o melhoramento dos aspetos negativos, caso estes existam.

2.4. Ambiente educativo

2.4.1. Espaço e materiais

“O espaço na educação se constitui como uma estrutura de oportunidades” (p.120) podendo ser uma condição facilitadora ou limitadora do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças.
(Zabalza, 1992)

O ambiente educativo e os materiais deste contexto estão pensados e organizados de acordo com os princípios orientadores do modelo *HighScope*.

O edifício da organização socioeducativa é constituído por quatro pisos, incluindo a cave. Tanto o primeiro piso (jardim de infância) como o segundo (creche e berçário), contêm três salas e uma casa-de-banho. O segundo piso contém ainda, dois gabinetes destinados à direção. Relativamente ao terceiro piso este tem um ginásio e, por último, a cave é constituída por uma sala de pessoal, uma cozinha e um refeitório.

Relativamente ao espaço exterior, este possui uma horta e dois parques infantis, um para a Creche e outro para o Jardim de Infância.

No que concerne ao espaço da sala onde realizei a minha PPS (cf. Anexo B do Anexo A), tal como sugerem Hohmann e Weikart (2009), o espaço deve ser dividido por áreas de interesse e deve estar bem definido, de modo a proporcionar diversos tipos de atividades. Desta forma, o mesmo encontra-se organizado em 6 áreas: a área da casa, a área dos livros, a área dos jogos, a área dos blocos, a área das artes e vi) a área da calma.

Na área dos livros, é possível observar diversos tipos de livros para as crianças explorarem, uma caixa de fantoches e um espaço acolhedor com almofadas.

Na área da casa, está presente uma mesa e duas cadeiras, uma cama com bebês, um carrinho de compras e uma cozinha com várias loiças e comida. Na parte de fora existe também um expositor com vestuário. Nesta área, as crianças brincam ao faz de conta.

Na área dos blocos, estão presentes dois móveis, um deles é constituído por blocos de madeira de diversos formatos e no outro é possível verificar uma grande diversidade de materiais, tais como, meios de transporte (carros, barcos e comboios), animais, imãs, legos e pistas de comboio.

Na área dos jogos, é possível constatar alguns puzzles, jogos de encaixe com figuras geométricas, jogos com frutas e tabuleiros de diversas cores, dominós, entre outros.

A área das artes é composta por dois móveis, um deles possui folhas brancas, folhas de papel manteiga, revistas, uma gaveta com rolos de papel, aguarelas, uma caixa com plasticina e uma gaveta com bibes de pintura. O outro móvel contém tintas, canetas de filtro, lápis de cor, lápis de cera, colas, tesouras, esponjas, pinças, taças de tintas. Esta área tem também um cavalete com giz, um espaço individual para cada criança guardar os seus trabalhos, duas mesas com 8 cadeiras e 2 bancos para o caso de ser necessário.

E, por fim, na área da calma, que ainda se encontra em desenvolvimento, estão presentes duas garrafas da calma, duas rodas das emoções, cartas de ioga, cartas com emoções e bolas antisstress

Para além das áreas referidas anteriormente, a sala de atividade apresenta uma bancada com lavatório, sendo o local onde os adultos da sala lavam a loiça, colocam os objetos que ficam fora do alcance das crianças, livros próprios da educadora e dossiers, possuindo ainda, seis armários onde é guardado alguns materiais das diferentes áreas,

sendo que em dois desses armários estão diversas prateleiras com o nome de cada criança onde ficam guardadas as roupas de mesmas.

Nas paredes da sala, é possível observar diversos trabalhos efetuados pelas crianças, devidamente identificados com o nome e o símbolo de cada criança.

É de se realçar que todos os mobiliários e materiais estão ao alcance das crianças e rotulados com fotografias, de modo a promover a autonomia da criança na sua exploração e arrumação tal como sugerem Hohmann e Weikark (2009), referindo que os rótulos permitem “que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar” (p.179).

“C.A onde é que se arruma este puzzle? Aqui, não vês?
(apontando para a imagem)” (Nota de campo nº 2 – momento 4).

Para além dos materiais específicos de cada área, existe um objeto comum a toda a sala, uma ampulheta. Esta está ao alcance das crianças e é utilizada frequentemente pelas crianças para resolver conflitos como consta na seguinte nota de campo:

“A educadora interveio e perguntou se precisavam da ampulheta para resolver e todos disseram que sim. A C.A pegou logo na ampulheta e virou explicando aos amigos que quando acabasse o tempo era a vez dela.” (nota de campo nº6 – momento 2)

2.4.2. Tempo

Segundo Oliveira-Formosinho et al (2007), uma rotina estruturada e consistente, permite à criança prever diversos momentos do dia, ganhando assim um sentido de continuidade e controlo. Consequentemente, poderá se sentir mais segura e confiante. A seguinte nota de campo ilustra esta previsibilidade:

“Olhei para a C.R e a C.R já se encontrava sentada pronta para o quadro de mensagens antes de um adulto dizer, prevendo que seria o tempo do mesmo.” (Nota de campo nº 52 – Momento 2)

Sendo uma rotina de acordo com a abordagem HighScope, existem alguns momentos característicos tais como: o quadro de mensagens, o processo Planear - Fazer- Rever, o tempo em Pequenos Grupos, o Tempo em Grande grupo e o Tempo Exterior.

No que concerne ao quadro de mensagens, este consiste na apresentação dos vários momentos do dia. Através do mesmo, as crianças conseguem antecipar como será o seu dia como podemos ver na seguinte nota de campo:

“Antes do tempo de pequeno grupo, a educadora perguntou às crianças o que iriam fazer. A A.I respondeu corretamente. A educadora

perguntou como sabia, uma vez que ela não esteve presente no quadro de mensagens. E ela disse que olhou para as mensagens do mesmo.” (Nota de campo nº 50 – Momento 5).

Relativamente ao processo Planear-Fazer-Rever, no seu dia, as crianças primeiramente planeiam para que área querem brincar, com o quê e com quem.

“No tempo do planear, a C.V disse que queria ir para a área da casa “fazer batatinhas”. A C.R disse que queria ir para a área da casa com a C.V “cozinhar salada e batatas fritas” (Nota de campo nº 53 – Momento 2)

Segundo Hohmann e Weikart (2009), “o planeamento, quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objectivo” (p. 229).

De seguida, as crianças vão para as áreas que escolheram e inicia-se o tempo do fazer, de forma autónoma, as crianças desenvolvem as suas brincadeiras. No final, arrumam o espaço e os materiais.

Terminado esse momento, segue-se o tempo de rever, onde as crianças partilham e discutem aquilo que fizeram, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“A C.R no tempo do rever disse que esteve a brincar com a C.V na área da leitura e que no fim arrumaram tudo juntas. O T. disse que brincou com o M.A e a M.J aos pais. O M.A acrescentou que foi ele o pai.” (Nota de campo nº 49 – Momento 6).

De acordo com os autores Hohmann e Weikart (2009), este momento “ajuda as crianças a reflectir sobre compreender e desenvolver as suas próprias acções”. (p. 229).

A transição de cada momento é assinalada por meios conhecidos da criança tal como observei na seguinte nota de campo:

“5 minutos antes da hora de arrumar, a educadora ou a assistente vira a ampulheta. Quando esta acaba, começam a cantar a música do arrumar e todas as crianças ajudam a arrumar a sala.” (Nota de campo 05 – momento 5)

Existem outros momentos que variam consoante o dia da semana como: Ginástica, Inglês, Música e as atividades extracurriculares.

Em anexo encontra-se explicitada a rotina da sala do J11 (cf. Anexo C do Anexo A).

2.5. Grupo de crianças

A sala do J11 é constituída por 20 crianças, entre as quais 10 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 anos e os 3

anos, sendo que 3 crianças terão 2 anos até o final de janeiro, essas mesmas crianças só ingressaram no presente ano letivo, enquanto que as restantes já seguiam com a educadora, alguns desde a sala 1 (creche) e outros desde a sala 2 (creche). Relativamente à nacionalidade das crianças, a maioria é portuguesa à exceção da Z. que possui nacionalidade espanhola e do J. M e da C.V que têm nacionalidade brasileira (cf. Anexo D do Anexo A).

Importa referir que a maioria das crianças tem irmãos. E que, neste grupo de crianças, existem dois pares de gémeos (A. e D. e a A.I e a I.M) e dois primos (M.J e M.F).

A maioria das crianças habita numa área de residência próxima da organização socioeducativa, vindo para a mesma de carro ou a pé.

Segundo a educadora cooperante, este grupo de crianças é bastante curioso, enérgico, afetuoso, participativo e comunicativo (cf. Anexo E do Anexo A), assim como se verifica nas seguintes notas de campo:

“A C.R perguntou “De que árvore vêm as abóboras?” (Nota de campo nº14 – momento 2)

“O M.F quando chegou à sala, correu para abraçar algumas crianças e simultaneamente disse-lhes que gostava delas.” (Nota de campo nº 5 – momento 3)

Este grupo de crianças revela um especial interesse por atividades de música, de ginástica e de artes plásticas, dando preferência a desenhos com canetas de feltro. A maioria das crianças deste grupo, já consegue afirmar o que desenhou, desenhando assim com significado. Algumas crianças têm vindo a demonstrar interesse pela escrita como podemos concluir pela seguinte nota de campo:

“A L. decidiu fazer um desenho. Perguntei-lhe o que estava a desenhar e ela disse-me que estava a escrever letras (...). A M.P que estava ao lado disse também que estava a escrever letras.” (nota de campo nº 20 – momento 1)

No tempo de planear, as áreas que o grupo mais privilegia são, como consta na seguinte nota de campo:

“as áreas mais requisitadas são a área da casa, das artes e dos blocos.” (nota de campo nº17 momento 1)

Na área da casa é possível observar diversos momentos de faz-de-conta, onde as crianças criam personagens e transpõem tarefas que observam em casa, na área das artes costumam desenhar e recortar. Por sua vez, na área dos jogos, as crianças dão preferência ao jogo das cores, jogo do martelo e os puzzles como demonstra a seguinte nota de campo:

“A educadora referiu que há muitos que estão habituados a fazerem puzzles e têm interesse nisso então têm maior facilidade.” (Nota de campo nº 16, momento 4)

A nível social e emocional, como descreveu a educadora, as crianças são afetuosas e carinhosas. Foi possível observar que possuem uma relação de confiança e segurança com os adultos da sala (educadora e auxiliar) e que são recetivas à presença de outros adultos na sala como consta na seguinte nota de campo:

“Quando cheguei à sala, já se encontrava o novo estagiário (que ficará uma semana na nossa sala), fui apresentada ao D. e as crianças à medida que iam chegando reparavam na sua presença à qual reagiram muito bem.” (Nota de campo nº9, momento 1)

Relativamente à relação entre pares, esta é, também, muito positiva, uma vez que as crianças são bastante próximas, unidas e dispostas a ajudarem-se umas às outras como podemos constar na seguinte nota de campo:

“Perante a dificuldade da M. em colocar a pasta de dentes na sua escova, a I. decidiu ajudá-la. De seguida, foi buscar um banco para a M. chegar melhor ao lavatório.” (nota de campo nº 21 – momento 7)

É de se destacar que, neste grupo, as crianças mais velhas dão preferência a brincadeiras com os seus pares e que as crianças que entraram este ano, que por sua vez são mais novas, preferem brincadeiras mais individualizadas. A educadora incentiva que cada criança comunique e questione o seu par a sua vontade de brincar como demonstra a seguinte nota de campo:

“Tenho vindo a reparar que no tempo do planear, algumas crianças dizem que querem brincar com determinada criança e perguntam à criança se pode ser” (nota de campo nº17 momento 1)

Não obstante, neste grupo surgem alguns conflitos, necessitando do apoio do adulto para a resolução dos mesmos. Nestes momentos, “os adultos encorajam as crianças em conflito a falar umas com as outras” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 90).

Por fim, é evidente que este grupo de crianças possui uma elevada autonomia, entre outros exemplos; as seguintes notas de campo demonstram precisamente isso:

“Algumas crianças pedem ajuda para pôr a pasta de dentes na escova de dentes, mas todos lavam sozinhos.” (nota de campo nº 2 – momento 8)

“As crianças adormecem sozinhas com uma música calma.” (nota de campo nº 2 – momento 9)

2.6. Famílias das crianças

Segundo Fernandes (2011) “o trabalho desenvolvido em torno da relação *escola-família* deve ser entendido como complementar, de parceria e articulação mútua, e não como um trabalho de substituição de uma pela outra” (p.15)

Assim sendo, tanto a organização socioeducativa como a equipa de sala promovem o envolvimento da família. A comunicação e o envolvimento são feitos

através de diversas vias: o caderno escola/família, o diálogo diário com a equipa de sala, as reuniões marcadas com a educadora e com a auxiliar, pelo site, pelos encontros que ocorrem três vezes por ano, pelos convívios e festas. É, ainda, prática desta organização socioeducativa que as famílias possam entrar na sala de atividades e se envolver nas atividades sempre que assim o entenderem como consta a seguinte nota de campo:

“A mãe da M.F apareceu e trouxe vários peixes feitos por elas em casa. Deu um a algumas crianças e em roda cantaram uma música sobre os peixes. No final, a mãe da M.F deixou-nos ficar com os peixes” (nota de campo nº 13, momento 4)

De acordo com o que observei e segundo a educadora, as famílias da sala onde realizei a minha prática, são acessíveis, colaboram e envolvem-se regularmente (cf. Anexo E do anexo A) como podemos constatar pelo exemplo em seguida.

“[uma das mães], prontamente perguntou como podia ajudar no projeto, o que podia trazer. “(Nota de campo nº 11, momento 1)

Importa referir que esta organização socioeducativa permite a colaboração das famílias no processo de avaliação das crianças. Através do instrumento de avaliação – o COR, tanto a educadora como os pais dão o seu parecer relativamente ao progresso da criança.

Através da análise dos dados recolhidos e organizados na tabela (cf. Anexo F do Anexo A), é possível constatar que 19 famílias possuem uma estrutura familiar nuclear ou nuclear moderna (Ferreira, 2004), composta assim pelos pais e os filhos e que, uma das famílias possui uma estrutura recomposta e complexa (Ramos, 2016).

Ao analisar as profissões, é possível constatar que a maioria dos pais detém habilitações académicas ao nível superior e, de acordo com o ordenado dessas mesmas profissões, é possível deduzir que a nível financeiro inserem-se na classe média alta.

Apesar de não ter conseguido obter informações relativamente às idades de cada elemento familiar, através do contacto direto com os pais e das conversas informais com a educadora é possível apurar que a idade da maioria dos pais corresponde à faixa etária dos 30-40 anos.

Por fim, é possível concluir ainda, que a maioria dos pais são de nacionalidade portuguesa, à exceção de 4 pais (mãe e pai) que são brasileiros e uma mãe que é alemã.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Neste segundo capítulo, apresento um conjunto de intenções que delineei com base nas caracterizações apresentadas no capítulo transato e que nortearam a minha prática pedagógica ao longo da PPS. O contato com este ambiente educativo com todas as suas particularidades, permitiu-me definir um percurso de planeamento, de intervenção, de reflexão e de avaliação.

3.1. Intenções para a ação

A definição das intenções que serviram como linhas orientadoras de toda a minha ação tem na sua génese três eixos de intervenção: o grupo de crianças, a equipa educativa e as famílias e procuram ir ao encontro das intenções definidas pela educadora cooperante e pela organização educativa. Desta forma, delineei as seguintes intenções: i) Criar um vínculo afetivo com as crianças; ii) Respeitar cada criança, considerando-a como um ser competente e único; iii) Proporcionar um ambiente educativo e uma ação educativa que visam a potencialização da aprendizagem pela ação; iv) Promover um trabalho colaborativo com a equipa educativa, a família e a comunidade.

3.1.1. Com as crianças

Relativamente às intenções específicas para com o grupo de crianças, defini que seria fulcral criar um vínculo afetivo com as crianças, uma vez que considero que esta resposta afetiva poderá desenvolver um sentimento de confiança na criança e, assim, promover a vontade desta explorar e interagir com o mundo (Portugal, 2011), bem como poderá incentivar a criança a desenvolver essa relação de afetividade com outras crianças como demonstra a seguinte nota de campo:

“O D. sentou-se no meu colo durante o tempo do quadro de mensagens e enquanto estava no meu colo, estava de mão dada com o T. “(Nota de campo nº 21 – momento 3)

Para além disso, constatei logo no início da PPS que este grupo se caracteriza como sendo bastante afetuoso, como se pode entender pela entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo G) e pelo exemplo da seguinte nota de campo:

“Mal chegou [M.A] à sala, todas crianças vieram a correr ter com ele e abraçaram-no. De seguida, ele abraçou a educadora e a auxiliar. “(Nota de campo nº 4 – Momento 1).

Como tal, tencionei aproveitar todos os momentos com cada criança, inclusive os momentos de responsividade às necessidades básicas, para desenvolver uma relação afetiva com a mesma.

Importa entender que a relação afetiva entre o adulto e a criança se caracteriza como um processo contínuo, construído mutuamente. Por isso, pretendi gradualmente estabelecer uma relação de qualidade, respondendo às necessidades básicas e às necessidades de proximidade de cada criança a um ritmo confortável para a mesma.

A existência de uma relação de confiança mútua, carinho e proximidade com cada criança, permite-me dar a conhecer e conhecer melhor cada uma, cada particularidade, os interesses e necessidades da mesma e reconhecer a sua individualidade, o que me permitirá propor atividades mais adequadas e consequentemente atividades mais significativas, uma vez que segundo Portugal (2009), uma atividade planeada de acordo com as necessidades e interesses das crianças institui-se como sendo uma atividade com significado.

Outra das minhas intenções foi **respeitar a individualidade de cada criança, nomeadamente o seu ritmo de desenvolvimento**. Esta intencionalidade está interligada com a de cima, uma vez que, a meu ver, só é possível depois de estabelecer uma relação com cada criança e assim, conhecer cada uma.

Em toda a prática, pretendi considerar a criança como um ser único, que se desenvolve de uma forma integral. Em nenhum momento considerei a faixa etária da criança como marco do seu desenvolvimento, percebendo que o mesmo acontece tendo em conta as experiências e características individuais de cada criança. Não obstante, considerei essencial proporcionar a todo o grupo as mesmas oportunidades de estímulo e assim, contribuir para o desenvolvimento das mesmas. Deste modo, tencionava implementar diversas atividades que estimulassem o desenvolvimento das mesmas, promovendo assim **atividades de diferentes áreas de conteúdo**. Para isso, procurei através do espaço e da minha ação visar uma **aprendizagem pela ação**, dado que tal como referem Correia e Cosme (2011), dos quais partilho da mesma opinião, o ideal é aprender a viver partindo de experiências”, dando oportunidade também de a criança assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento tal como sugere o modelo High/Scope.

3.1.2. Com as famílias

“O reconhecimento da importância da sua participação [das famílias] é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.21)

No que concerne à família, uma vez que constatei desde o início que tanto o contexto socioeducativo como as próprias famílias fomentam uma boa relação *Escola-Família*, como se pode perceber pela seguinte nota de campo:

“A instituição permite que os pais apareçam sem aviso prévio e como tal a mãe da M.F apareceu e trouxe vários peixes feitos por elas em casa. Deu um a algumas crianças e em roda cantaram uma música sobre os peixes” (Nota de campo nº13 – Momento 4)

Considerarei que, enquanto futura educadora, também deveria **promover uma relação colaborativa** baseada na comunicação com as mesmas e **envolver as famílias na minha prática**. Creio ser essencial a existência de uma parceria *escola-família*, tratando-se de uma articulação mútua que se pode complementar e que tal como estudos têm vindo a demonstrar, esta colaboração traz inúmeros benefícios tanto para as crianças como para as famílias (Villas-Boas, 2001).

Zenhas (2010) nomeia os vários benefícios: i) para as crianças – a satisfação e motivação em frequentar o contexto aumenta bem como o seu desenvolvimento. No que concerne às famílias, estas passam a valorizar a escola e a educação, percecionam os seus educandos de uma forma mais positiva e adquirem “conhecimentos e competências para se tornarem educadores mais confiantes e eficazes” (p.2). Por fim, relativamente à escola, esta parceria contribui para uma valorização social e permite conhecer melhor o contexto da família e das crianças tal como Baum e Swick (2008) referem, ouvir a voz das famílias é uma oportunidade para compreender o contexto em que a mesma existe.

Considerando também relevante a ligação com a comunidade, propus-me fomentar **uma colaboração com a comunidade**. De acordo com Pepler (2017), a parceria entre a comunidade e a escola pode ser definida “as the connections that are forged between schools and community individuals, organizations, and businesses to directly or indirectly promote students social, emotional, physical, and intelectual development.” (p. 111). Partindo da premissa, o mesmo autor refere que essa parceria tem demonstrado ser uma influência positiva no desenvolvimento das crianças. Corroborando esta ideia, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), acrescentam que esta parceria é fundamental para promover e desenvolver interações entre as crianças e o mundo que as rodeias.

Neste sentido, considero pertinente estabelecer uma parceria com a comunidade, uma vez que além de integrar a criança no seu próprio contexto social, possibilita também aprendizagens significativas (Niza, 2013).

3.1.3. Com a equipa educativa

Por fim, relativamente às intenções para com a equipa educativa, pela caracterização que me foi possível fazer acerca da mesma, percebi que existe uma

parceria positiva, cooperativa e colaborativa, não só entre a equipa de sala como também com as restantes equipas.

Nesta continuidade e uma vez que, também creio que esta parceria deva existir em qualquer sala ou organização socioeducativa dado que, tal como refere Roldão (2007), “Trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor” (p.28), defini que desde o início da PPSII seria crucial **desenvolver uma relação positiva, de confiança e de cooperação com a equipa educativa**. Deste modo, pretendi integrar-me na equipa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido e apoiando em todos os momentos da rotina e nas diversas atividades.

Segundo Lima e Fialho (2015), a parceria entre os elementos da equipa permite uma aprendizagem mútua. Roldão (2007) refere que essa aprendizagem poderá ocorrer se existir:

“colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.” (p. 29)

Partindo da ideia supramencionada, compartilho da opinião que, através da partilha entre os profissionais e da reflexão conjunta constrói-se novas conceções do desenvolvimento da criança e surgem ajustes na abordagem de cada elemento, promovendo uma prática de qualidade. É assim fundamental **partilhar as minhas ideias e preocupações/dúvidas e concretizar vários momentos de reflexão**.

3.2. Processo de intervenção

De forma a que a minha prática fosse o mais adequada possível, através de uma observação participante, que me permitiu “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das relações entre atores” (Tomás, 2011, p.148), fui conhecendo a rotina, o ambiente educativo, a equipa educativa e os princípios da sua ação, o grupo de crianças, nomeadamente os seus interesses e necessidades. Aquando da observação, interagi com cada criança, com a equipa educativa e com as famílias, com o intuito de estabelecer uma relação positiva e de colaboração. Segundo Hohmann (1991) “Adults learn about children's individual interests, strengths, and abilities by watching, listening, and conversing with them.” (p. 76)

Em complemento com a observação, fui registando notas de campo e realizei reflexões diárias sobre os momentos mais revelantes e reflexões semanais, sobre um tema de destaque da semana, mobilizando fundamentação teórica. Estas reflexões

conduziram-me à definição das intenções para a minha ação e a uma consequente melhoria da minha prática.

Todo o processo supramencionado, possibilitou-me planificar atividades adequadas ao grupo, de acordo com seus interesses e necessidades como se pode constatar na seguinte nota de campo:

“Penso que seria pertinente trabalhar com este grupo as emoções e como podemos lidar com as mesmas” (Reflexão diária – Nota de campo nº25)

“(…) a maioria das crianças demonstram interesse em aprender. Nesse sentido penso que seria pertinente preparar algumas atividades que promovessem o conhecimento das letras.” (Reflexão diária – Nota de campo nº 45)

Segundo Tompkins (1991) “When children are interested in something, they are more likely to learn new things and to remain involved in the task.” (p. 23). Nesta perspetiva, é primordial planificar atividades com significado para o grupo. Deste modo, assim que surgiu um projeto do interesse das crianças – Projeto dos Peixes –, começaram a surgir, semana a semana, a partir das sugestões das mesmas, planificações elaboradas em conjunto com a equipa educativa e com todas as crianças.

Além do projeto ter seguido a metodologia de trabalho de projeto (MTP), procurei ainda que as atividades perspetivassem os princípios do modelo regente neste contexto socioeducativo – o modelo High/Scope –, nomeadamente tive em conta as experiências-chaves, que segundo Hohmann (1991) definem-se como “the kinds of knowledge children in the preschool years are acquiring as they interact with materials, people, and ideas” (p. 71) e o trabalho em pequenos grupos e grande grupo.

Nesta continuidade, importa referir que, de forma a que as crianças descobrissem mais acerca dos peixes, as atividades desenvolvidas procuraram que as mesmas aprendessem de uma forma ativa, uma vez que, tal como refere Powell (1991), as crianças adquirem conhecimento ao ativamente explorarem o mundo que as rodeia, “by choosing, exploring, manipulating, practicing, transforming, experimenting.” (p.36).

É de salientar que o meu papel durante todo o projeto, bem como na minha prática, consistiu num papel de mediadora/guia. Deste modo, permiti que as crianças desenhassem o projeto, dando apoio quando necessário. Esse apoio foi no sentido de ampliar as possibilidades de descoberta e saberes das crianças, procurando o uso de diversos materiais e a exploração de novos espaços. Inclusive, alguns materiais permaneceram na sala após a atividade.

Note-se que o projeto dos peixes foi o primeiro projeto realizado pelo grupo. Desenharam-no de forma a encontrar todas as respostas, cooperaram entre si,

partilharam ideias, opiniões e tomaram decisões. As crianças demonstraram gosto, aprenderam e mantiveram-se interessadas ao longo do mesmo:

“o T. anda muito entusiasmado e tem falado em casa sobre os peixes. Contou-lhe também que é ele que toma conta do peixe” (Nota de campo 22 de outubro)

É de salientar as colaborações que, a meu ver, enriqueceram o projeto, nomeadamente com *i)* a comunidade, com a visita ao oceanário e a envolvência da peixeira local; *ii)* as famílias, que contribuíram com vários livros e materiais relacionados com os peixes e ainda, a dinamização de uma atividade por parte de um dos familiares; *iii)* os professores de música, inglês e ginástica que dinamizaram atividades relacionadas com o projeto e por fim, *iv)* as outras salas, que contribuíram com livros e uma das mesmas dispensou o seu aquário com um peixe e assistiu à divulgação do projeto.

O projeto permitiu, ainda, uma articulação do saber, trabalhando diversas áreas de conteúdo como a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do mundo, a Matemática e a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Por fim, importa referir que, embora o projeto se tenha estendido no tempo, tendo uma duração de nove semanas, ocupando assim a maior porção de tempo da minha PPS, foi-me possível ainda participar e dinamizar atividades planificadas pela educadora e realizar uma atividade que se me afigurou pertinente tendo em conta o grupo, uma vez que o enfoque da atividade era promover a gestão de conflitos autónoma entre as crianças (cf. Capítulo 4 do Anexo A).

Tal como Fisher (2004), considero que o planeamento e a avaliação são dois processos indissociáveis. A partir das conversas informais com a equipa e a decorrente reflexão e avaliação, surgiram melhorias nas planificações e novas estratégias. As notas de campo e o registo fotográfico contribuíram também para esta avaliação.

No que concerne à avaliação do projeto, foi realizada com as crianças no decurso do mesmo. Após cada atividade e nos tempos de rever, como é habitual no modelo High/Scope, em grande grupo conversámos e refletimos acerca do que tinha sido feito, que informações tinham obtido e o que queriam fazer a seguir.

Durante a prática foi-me dada, ainda, a oportunidade de realizar uma avaliação qualitativa de uma criança com recurso ao instrumento COR (cf. Anexo G do Anexo A) e à elaboração conjunta de um portefólio individual (cf. Anexo H do Anexo A).

3.3. Avaliação da concretização das intenções

Terminado o percurso da PPS, importa constatar se as intencionalidades definidas no ponto 2.1 foram concretizadas e se foram, de que forma é que cada uma foi concretizada.

Relativamente às intenções específicas para com o grupo de crianças, foram definidas duas intenções principais: i) **criar um vínculo afetivo com as crianças** e ii) **respeitar a individualidade de cada criança, nomeadamente o seu ritmo de desenvolvimento.**

Para a concretização da primeira intenção, procurei gradualmente estabelecer uma relação com cada uma das crianças. Considero que este processo adveio de forma natural e com alguma facilidade, uma vez que este grupo, por norma, é bastante afetuoso e desde o primeiro dia, as crianças aceitaram-me de imediato como se pode constatar nas seguintes notas de campo:

“[as crianças] Acolheram-me com satisfação, sorrindo para mim e com um olhar curioso.” (Nota de campo nº 01 -Momento 1)

“Cheguei à sala e algumas crianças vieram ter comigo. E fomos sentando em roda no tapete. Duas crianças quiseram ficar no meu colo.” (Nota de campo nº 02 -Momento 1)

Dado que, cada criança tem o seu ritmo, a construção da relação com algumas crianças foi progressivamente aumentando como se pode observar na seguinte nota de campo:

“Os gémeos já ganharam mais confiança comigo e agora estão sempre a pedir colo ou a dar beijinhos.” (Nota de campo nº 21 – Momento 3)

Ao atender a todas as necessidades básicas das crianças, ao auxiliá-las sempre que necessitavam, ao apoiá-las no seu processo de descoberta e aprendizagem e ao brincar com cada criança, considero que consegui estabelecer uma relação positiva com todas as crianças e que estas me viram como um adulto que as protege, que cuida e quer o seu bem-estar. As seguintes notas de campo ilustram o supramencionado:

“(…) a M.F tirou-lhe o livro e pela primeira vez, ouvi a C.V a chorar, um choro que demonstrava estar chateada e veio a correr para as minhas pernas.” (Nota de campo nº 33 – Momento 2)

“Perguntei à C.A se queria um abraço e ela respondeu que sim e quando a abracei acalmou. Disse-me que queria a mãe. Ficámos abraçadas. De seguida, perguntei-lhe se estava melhor e se queria ir para o refeitório e ela disse-me que sim.” (Nota de campo nº 36 – Momento 7)

“A C.V vira-se para mim e disse-me “Eu te amo Filipa”. E deu-me um grande abraço. A C.R e a I. de seguida, deram-me um abraço também.” (Nota de campo nº 55 – Momento 1)

A meu ver assim como referem Post e Hohmann (2011), durante o tempo do fazer, o adulto deverá estar disponível física e emocionalmente para observar e interagir com as crianças. Deste modo, ao longo da PPS, observei, apoiei a criança sempre que necessário e sempre que as crianças solicitavam, aproveitei todas as oportunidades para brincar com as mesmas como demonstram as seguintes notas de campo:

“Uma das meninas disse que queria ir brincar na área da casa com a nova estagiária então eu e a menina fomos brincar.” (Nota de campo nº 1 -Momento 3)

“O M. A pediu para brincar comigo aos bombeiros. Então fingimos que estávamos a conduzir um carro dos bombeiros e fingimos que apagávamos os fogos. Depressa mais algumas crianças juntaram-se à brincadeira.” (Nota de campo nº 6 -Momento 5)

No que concerne à segunda intenção, tendo presente que cada criança apresenta ritmos e formas diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento, procurei não apressar esse desenvolvimento, mas sim criar oportunidades para que a criança aperfeiçoasse as competências e as aprendizagens que está a adquirir e apoiar a criança nesse processo como se pode constatar nas seguintes notas de campo:

“Percebi que ela não chega à torneira e perguntei-lhe se era por isso que não gostava de lavar as mãos e ela disse-me que sim. Então expliquei que ela tem um banco que poderá usar sempre que precisar e que eu estou ali para a ajudar.” (nota de campo nº 8 -momento 8)

“A L. decidiu fazer um desenho. Perguntei-lhe o que estava a desenhar e ela disse-me que estava a escrever letras (...). De seguida, pediu-me para escrever o nome dela para ela imitar e o número 3. Eu escrevi e de seguida, ela conseguiu escrever o seu nome.” (nota de campo nº 20 – momento 1)

“O A. quando saiu da sanita veio ter comigo para lhe ajudar a apertar o botão, no entanto eu perguntei-lhe se não conseguia sozinho e ele tentou e conseguiu. Quando conseguiu demonstrou ficar muito satisfeito.” (nota de campo nº 22, momento 6)

Além destes momentos no dia-a-dia das crianças, através do projeto foi-me possível dinamizar atividades numa perspetiva de uma aprendizagem ativa e que abrangessem diversas áreas de conteúdo (cf. Capítulo 4 do Anexo A), possibilitando assim, que a criança fosse ouvida, tomasse decisões e construísse o seu conhecimento ao contactar diretamente com pessoas, materiais, espaços e ideias como se pode verificar nas seguintes notas de campo:

“Juntei-me à roda e perguntei-lhes se continuavam interessados em saber mais sobre os peixes e perante o entusiasmo das crianças perguntei-lhes onde é que podíamos encontrar mais informações. O M.A respondeu que podíamos ir às outras salas, a C.A disse que podíamos ver no tablet e outras crianças disseram que podíamos ver em livros.” (Nota de campo nº 5 – Momento 7)

“Mostrei-lhes o microscópio e cada um teve a possibilidade de explorar as escamas e as espinhas do peixe e vê-las no microscópio” (Nota de campo nº 25 -Momento 3)

Paralelamente, elaborei em conjunto com uma das crianças e a sua família, um portefólio (cf. Anexo H do Anexo A). O mesmo apresenta-se como uma estratégia de avaliação que, de uma forma colaborativa, pretende documentar e evidenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de uma criança ao longo do tempo. Segundo Formosinho e Parente (2005), "um portefólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas." (p.31).

Deste modo, ao longo da PPS, a criança escolheu os trabalhos que queria integrar no seu portefólio ao mesmo tempo que os apreciou e justificou o porquê de os incluir. Simultaneamente, a criança foi tornando o portefólio ao seu gosto, ao decorar a capa e representar as diversas áreas como assim o entendeu. A criança ao se envolver está "a aprender o valor do seu próprio trabalho, a desenvolver o sentido de participação na sua própria aprendizagem e a encorajar a auto-análise" (Gullo, 1994, p. 40).

No que concerne às intenções específicas para com as famílias, foram definidas duas intenções: **promover uma relação colaborativa** baseada na comunicação com as mesmas e **envolver as famílias na minha prática**.

Reconhecendo a importância do envolvimento das famílias, ao longo da PPS, procurei integrá-las na minha prática. Para tal acontecer, logo no início, comuniquei a minha presença através de um texto escrito, explicando os meus objetivos e intenções. E assim que iniciámos o projeto, procurei envolver as famílias como demonstra a seguinte nota de campo:

"Quando cheguei à sala coleei à porta um papel a informar aos pais que tínhamos começado um projeto e a pedir a sua colaboração. Para além disso, coloquei na sala um painel informativo com a teia inicial "o que sabemos" e outra teia com "o que queremos saber" (Nota de campo nº 10 – momento 1)

Desde o primeiro momento, senti que as famílias me aceitaram e confiavam em mim, assumindo-me como mais um elemento da equipa daquela sala como se pode constatar nas seguintes notas de campo:

"Quando cheguei, a educadora ainda não se encontrava na sala. Como tal, à medida que os pais foram chegando, fui recebendo os recados." (Nota de campo nº 38 – momento 1)

"O pai do R. perguntou a mim e à auxiliar se sabíamos onde estavam os dragões que o R. tinha trazido ontem." (nota de campo nº 41 – momento 2)

Além das diversas conversas informais, as famílias colaboraram no projeto realizado tendo sido fundamentais para o mesmo como demonstram as seguintes notas de campo:

“As gémeas quando chegaram à sala prontamente disseram que o pai lhes tinha deixado trazer um livro sobre os peixes e colocaram junto aos restantes livros do projeto.” (nota de campo nº 12 – momento 3)

“A C.R trouxe um livro sobre peixes e disse que esteve a fazer uma pesquisa em casa com o pai e o “pai pôs marcas no livro” apontando para os post-its.” (nota de campo nº 16 – Momento 2)

Outra das minhas intenções consistiu em fomentar **uma colaboração com a comunidade**. Dada a oferta do meio, através do projeto foi possível estabelecer um contacto com a comunidade que permitiu alargar as possibilidades de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, foi realizada uma visita de estudo ao Oceanário e foi idealizada uma visita a uma peixaria local. Contudo, dadas as condições climáticas, não foi possível realizar esta última visita. Não obstante, e uma vez que as crianças não se podiam deslocar ao local, eu transmiti as questões das crianças à peixeira e tirei fotos do local.

Por fim, no que se refere às intenções para com a equipa educativa considero que as mesmas foram concretizadas, uma vez que auxiliei, sempre que possível, em todos os momentos da rotina como demonstra a seguinte nota de campo:

“Enquanto as crianças desenhavam eu e a educadora íamos perguntando que características estavam a desenhar e íamos mencionando o nome do peixe que a criança estava a desenhar.” (Nota de campo nº 13 -momento 5)

“Para o momento dos pequenos grupos, eu e a educadora dividimo-nos.” (Nota de campo nº 48 -momento 4)

“Hoje, eu e a educadora, tentámo-nos focar em recolher registos para o COR das crianças.” (Nota de campo nº 53 -momento 1)

Gradualmente, fomos construindo uma relação positiva, sendo que ao longo da PPS, a educadora e a auxiliar participaram na planificação das atividades e ocorreram vários momentos de partilha e reflexão como evidenciam as seguintes notas de campo:

“A educadora disse-me que ontem contou à mãe dos gémeos o que se passou no parque e explicou-me também o que se passou.” (Nota de campo nº 34 – momento 2)

“Neste regresso, notei que os gémeos, a M.F e o D. estão a falar melhor. Comentei com a educadora e constatei que partilha da mesma opinião.” (Nota de campo nº 44 – Momento 3)

Em suma, considero que todas as intencionalidades que defini no início do meu percurso foram concretizadas.

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, apresenta-se a investigação realizada no âmbito da PPS. Deste modo, primeiramente será explicitada a emergência da problemática em estudo bem como a sua pertinência. De seguida, será evidenciado o referencial teórico referente à mesma, bem como o roteiro metodológico e ético da presente investigação. Por fim, serão apresentados e discutidos os dados recolhidos e as principais conclusões do estudo.

4.1. Identificação da problemática

“Deixe que o foco lhe seja sugerido pelo contexto” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 91)

Partindo da premissa supramencionada, aquando da PPS, procurei, primeiramente, conhecer o ambiente educativo, a equipa educativa, as famílias e as crianças. Os vários momentos de observação e de reflexão sobre os mesmos, revelaram a existência de uma relação positiva entre a organização socioeducativa e as famílias. Com efeito, foi-me possível constatar o interesse das famílias da sala em acompanhar o dia-a-dia das crianças, existindo diversas conversas informais com a equipa educativa, em qualquer altura do dia, e vários momentos onde os pais se envolviam na rotina das crianças como é possível constatar na seguinte nota de campo:

“a mãe do D. chegou enquanto o grupo se encontrava a lanchar no parque, sentou-se connosco na roda e interagiu com todos. O D. demonstrou-se muito satisfeito” (Nota de campo nº 14 – momento 10)

Além do mais, demonstram-se interessadas em se envolver, nomeadamente nos projetos que se encontram a decorrer na sala como evidencia a seguinte nota de campo:

“[uma das mães] prontamente perguntou como podia ajudar no projeto, o que podia trazer.” (Nota de campo nº 11 – momento 1)

Com efeito, a observação do quotidiano da relação das famílias com o JI, em particular, das famílias da sala JI, foi-me suscitando diferentes interrogações, nomeadamente: *Que importância atribuem a organização educativa e as famílias à relação JI-Família?; De que forma a organização socioeducativa incentiva a participação/envolvimento das famílias no JI?; Que impacto a relação Escola-Família tem nas crianças?; O que espera a equipa educativa das famílias?; O que as famílias esperam do JI?; Qual o papel das crianças na promoção da relação das famílias com o JI? e Quais as potencialidades e benefícios da participação/envolvimento das famílias no JI?*

A literatura tem vindo a reconhecer que a relação *Jl-família* é uma dimensão fundamental que “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) e enriquece a própria acção educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p.55), tendo o educador um papel primordial na construção dessa relação, como referem Silva et al (2016), “cabe ao/a educador/a criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas.” (p.17).

Considerando as evidências recolhidas, as interrogações que fui levantando, o interesse que o tema me suscita e a importância atribuída pela literatura à relação *escola-família* (Cardona, 2011; Davies, et al 1998; Epstein, 1992; Gaspar, 2004; Homem, 2002; Sarmiento, 2005 e Silva, 2003) afigurou-se-me pertinente realizar um estudo em torno desta temática no contexto socioeducativo em questão, com o intuito de compreender a dinâmica *Escola-Família* nesse contexto, em particular na sala de JI1, designadamente: *i.* Caracterizar as formas de participação e/ou envolvimento das famílias da sala JI1; *ii.* Conhecer a visão da organização educativa e da equipa educativa da sala de JI sobre a importância da relação *Escola-Família*; *iii.* Sinalizar e caracterizar quais as estratégias preconizadas e utilizadas pela organização socioeducativa e pela equipa educativa da sala de JI1 para incentivar e potenciar a relação das famílias com o JI; *iv.* Identificar os fatores condicionantes da *relação JI-Famílias*; *v.* Analisar o papel das crianças da sala de JI1 na promoção da relação *JI-Famílias* e *vi.* Sinalizar e analisar as potencialidades/benefícios resultantes da participação/envolvimento das famílias no JI.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Enquadramento conceptual: Família, envolvimento, participação, colaboração/relação *escola-família* e parceria

Para uma melhor percepção, importa clarificar os diversos conceitos que surgem dentro nesta temática, tais como: família, *envolvimento*, *participação*, *colaboração escola-família/relação escola-família e parceria*.

No que concerne à família, importa referir que a mesma se constitui como um elemento base de qualquer sociedade, sendo a primeira instituição educativa do ser humano (Nunes, 2004; Pereira, 2008; Homem, 2002). É no espaço familiar, “onde se partilham recursos e experiências” (Ferreira, 2004, p. 65), que o indivíduo se desenvolve

cognitivamente, moral e afetivamente, adquirindo valores, atitudes, conhecimentos e costumes que contribuem para a formação do seu “eu” pessoal e social (Diogo, 1998; Pereira, 2008; Homem, 2002;). É, ainda nesse meio que, o ser em desenvolvimento contacta com a comunidade local, permitindo-lhe “participar [num] mundo social mais alargado.” (Ferreira, 2004, p. 65)

Importa esclarecer que, pelo termo família entende-se o “grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adopção” (Davies et al, 1989, p. 24). Contudo, ao longo do tempo, tem havido alterações estruturais nas famílias e, por isso, importa considerar os diversos grupos familiares. Nesse sentido, Ferreira (2004) refere que existem as famílias nucleares – constituídas pelos pais e filhos e as alargadas – compostas pelos indivíduos que apresentam determinado grau de parentesco como os avós, os tios/as e os primos/as ou indivíduos com alguma afinidade como é o caso dos padrinhos e madrinhas. Perrenoud (2001), acrescenta as monoparentais e refere que as famílias alargadas se constituem em diversos tipos, que incluem todas as pessoas que possuem laços biológicos, jurídicos, económicos e/ou sentimentais.

Dadas as diferentes realidades familiares existentes e os vários membros que poderão fazer parte da vida das crianças, daqui adiante, será utilizado o termo famílias, de modo a abranger o maior número de casos possíveis.

Ainda que, durante muitos anos, a educação das crianças se tenha sucedido no seio familiar, devido a necessidades de ordem social, foi necessário criar instituições para apoiar a prestação de cuidados básicos das crianças (Sarmento, 2005). Posteriormente, com as novas concepções e reflexões sobre a infância e a educação, passou-se a considerar a sua função educativa, um processo formal de educação. (Cardona, 2011; Homem, 2002; Sarmento, 2005; Silva, 2010). Deste modo, a família e a escola passaram a constituir-se como dois microssistemas responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano (Costa, 2003).

Relativamente aos conceitos *envolvimento* e *participação*, diversos autores (Silva, 2003; Oliveira, 2010; Davies et al, 1998; Canário, 2008) evidenciam a diferença entre os mesmos. Nesse sentido, entendem por **envolvimento** como o apoio direto e individual que as famílias prestam aos seus educandos, incluindo assim todas as atividades que ocorrem quer em casa, na comunidade e/ou na escola que tenham em vista a educação dos seus filhos. Este envolvimento implica que ocorra uma comunicação entre a escola-família-comunidade.

Por outro lado, a **participação** refere-se a todas as atividades que implicam a colaboração ativa das famílias na tomada de decisões da escola. Deste modo, às famílias é lhes atribuído poder para assumirem uma atitude política e **coletiva**, colaborando assim no desenvolvimento de processos organizacionais e educacionais da escola como na construção dos instrumentos educativos da mesma (ex. projeto educativo), na associação de pais e/ou integrando-se nos órgãos da escola. (Diogo, 1998; Davies et al, 1998; Nóvoa, 1992; Oliveira, 2010; Silva, 2003)

Perante as duas dimensões de atuação supramencionadas, Canário (2008), alega que “tudo indicia, [que] são bastante mais os pais que se envolvem individualmente na relação do que os que se incluem no conceito de dimensão de actuação colectiva”. (p.120)

Marques (1999), salienta que, para que ocorra uma colaboração eficaz, é necessário existir uma diversidade de estratégias, uma vez que existe também uma grande diversidade de famílias.

Nesta continuidade, Epstein (1992) refere que existem seis formas de colaboração entre escola-família-comunidade, que ajudam as famílias e as escolas a partilharem a responsabilidade de apoiar o desenvolvimento e educação das crianças:

- Type 1: Parenting – Promoção de *workshops* e formações por parte da escola com o intuito de elucidar para temas da educação e parentalidade.
- Type 2: Communication – Promoção de diversas formas de comunicação tais como: reuniões de pais, caderno escola-família, via e-mail, site educativo, conversas informais, entre outros.
- Type 3: Volunteering – Promoção de atividades para as famílias e/ou com as famílias como por exemplo: eventos, festas, exposições de trabalhos, dinamização de uma atividade e teatros. “Schools improve and vary schedules so that more families are more able to participate as volunteers and as a audiences.” (p.19)
- Type 4: Learning at home – A escola auxilia e orienta as famílias para que continuem o acompanhamento da criança em casa.
- Type 5: Decising Making – Possibilidade de participação das famílias na associação de pais e/ou nos órgãos da escola, tomando decisões que afetam a escola e todas as crianças.

- Type 6: Collaboration with the community - Integração da comunidade e dos seus recursos no programa da escola, nas práticas familiares e na educação das crianças.

Na mesma perspetiva, Costa (2003), Henderson (1987) e Nitecki (2015) acrescentam que a escola deve promover um clima aberto, convidativo, flexivo e tolerante que encoraje as famílias a participarem e a se envolverem. Reforçam ainda, a importância da existência da comunicação, devendo ser frequente e que ocorra entre ambas as partes, proporcionando oportunidades de questionamento e de partilha.

Marques (1994) corrobora o uso do termo - **colaboração escola-família**, uma vez que considera que o mesmo “inclui as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”. (p. 5)

Por outro lado, Epstein (1992) admite um outro termo - **parceria escola-família** – em oposição ao termo relação escola-família/casa, referindo que “partnership implies a formal alliance and contractual agreement to work toward shared goals and to share the profits or benefits of mutual investments” (p. 8) enquanto que **relação escola-família** se constitui como um termo “informal and conversational, rather than planned and comprehensive”. (p. 8)

Neste sentido, Wolfendale e Bastiani (1983), citados por Silva (2003), referem que existem quatro princípios inerentes à parceria, sendo estes:

- i) Partilha de poder e papel ativo na tomada de decisões, na sua implementação e responsabilidade, apesar de não ser de igual modo;
- ii) Reciprocidade tanto na contribuição como na receção de serviços, para isso é necessário a existência de diálogo e cedências mútuas;
- iii) Partilha de finalidades, objetivos e responsabilidades, sendo que ambos são responsáveis e responsabilizáveis;
- iv) Ação conjunta para a resolução de problemas.

4.2.2. Enquadramento histórico e legal da articulação entre a escola e as famílias em Portugal

A ação articulada entre a Escola e a Família é uma realidade que se tem vindo a engrandecer e que estudiosos da educação e da sociologia são unânimes em reconhecer a sua imprescindibilidade (Nunes, 2004). No entanto, inicialmente, apesar de se poder afirmar que, desde que existem instituições escolares e famílias, sempre

se verificou uma relação entre ambas (Silva, 2003), esta relação era condicionada e unilateral. Sendo que, a instituição detinha “a hegemonia e o poder reconhecido socialmente” (Costa, 2003, p.117). De acordo com Homem (2002), apesar da escola ser uma extensão da família, o estado com o objetivo de “aumentar o seu controlo sobre a geração mais jovem e, indiretamente sobre a família” (p.35), reteve o papel de definir os aspetos básicos do ensino e da formação e ainda, os processos organizativos.

Segundo Zenhas (2010), existia tal barreira entre os dois microssistemas, em que cada um, apenas considerava o seu papel e as suas tarefas, de forma singular.

O quadro só se modificou após o 25 de abril. Com a reforma e reestruturação do Estado sucedeu-se uma necessidade de transformação nos modos de regulação de poderes. Perspetivando uma democracia participada, assumiu-se novos modos de regulação partilhada, incluindo assim atores como as famílias (Silva, 2003).

Sucessivamente, surgiu uma emergência de incluir as famílias e de “criar estruturas e processos participativos nas escolas” (Gonçalves, 2015, p.5) para as mesmas, passando-se a reconhecer a importância do complementar dos dois principais atores das crianças em desenvolvimento. Nesse sentido, a publicação do Decreto-Lei n.º 542/79 realçou, num dos objetivos para a educação pré-escolar, o papel da família como agente fundamental no processo educativo. Mais tarde, enfatizou-se com implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) esse papel, consagrando-se no artigo 4.º que “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.” Contudo, não lhe atribuiu um papel participativo na preparação para a escola nem na aquisição de “hábitos e métodos de trabalho” (Gaspar, 2004, p. 31)

Na sequência da lei supramencionada sucedeu-se a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar em 1997, em que se encontra explícita a intenção de envolvimento/participação da família no processo conjunto de educação. Nesse sentido, no artigo 4.º encontram-se as competências da família: *i)* “Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos de educação pré-escolar”; *ii)* “Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa”; *iii)* “Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar”; *iv)* “Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direção pedagógica da

instituição, em atividades educativas de animação e de atendimento” (Lei n.º 5/97, p. 671).

Seguidamente, foram concebidas e publicadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) que evidenciam a importância da relação da *escola-família* e como a educação pré-escolar é complementar à ação educativa das famílias. Importa destacar que nas mesmas, evoca-se um papel mais colaborativo dos pais no processo educativo das crianças, referindo que os pais têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p.43), “. . . cabendo aos pais participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento” (p. 23).

De acordo com Horta (2012), após a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, a participação dos pais mudou consideravelmente. Esta mudança deveu-se, entre outras razões, à constatação da falta de comunicação com as comunidades locais e com as famílias sobre a orientação da reforma de ensino. Nesta continuidade, a escola encarada antes como serviço público, passou a ser “encarada como uma verdadeira comunidade educativa” (p. 11), da qual fazem parte as famílias.

Em continuidade com as OCEPE (1997), em 2016, foi aprovada uma reformulação das mesmas. As novas orientações vieram reforçar e aprofundar a importância da relação *escola-família* (Silva et al., 2016).

Atualmente, em virtude da legislação que consagra indiscutivelmente a colaboração entre as famílias e a escola, a temática relação *escola-família* tem sido alvo de maior interesse e pertinência. (Homem, 2002). Consequentemente, foram introduzidas nas escolas diversas estratégias para fomentar a participação/envolvimento das famílias.

4.2.3. Importância da Parceria *Escola-Família*

Vários estudos têm evidenciado que uma parceria entre a escola e a família traz inúmeros benefícios tanto para a escola como para as famílias e para as crianças (Villas-Boas, 2001), demonstrando que, independentemente da situação económica ou do nível de escolaridade da família, o mais importante são as ações da mesma, nomeadamente o esforço desta em estabelecer uma parceria com a escola. Esse esforço é um fator crucial para atingir uma educação de qualidade e um ambiente de aprendizagem seguro para as crianças. (Gaspar, 2004).

Nesta continuidade, no que concerne aos **benefícios para a escola**, a parceria *escola-família* “can improve school programs and school climate” (Epstein, 1995, p.7). Neste sentido, as famílias ao participarem na tomada de decisões acerca das práticas e uma vez que, detêm um conhecimento mais íntimo acerca das crianças, permitem que os programas vão ao encontro das necessidades e interesses das mesmas e, conseqüentemente, sejam mais eficazes (Gaspar, 2004). Zenhas (2010), acrescenta que esta parceria permite conhecer melhor o contexto familiar de cada criança e que contribui também para uma valorização social. As famílias, ao se reaproximarem da escola dos seus filhos, “reconstruem a sua visão e atitude relativamente à mesma” (Andrade, 1999 p. 31), facilitando, assim, a possibilidade de se criar um ambiente positivo no universo escolar que, conseqüentemente, “helps teachers with their work” (Epstein, 1995, p. 7).

Adicionando, Sarmiento e Freire (2011) referem que a relação *escola-família* “poderá contribuir para tornar mais democráticas as escolas e tornar o seu público num interventor mais autónomo e, como tal, mais cidadão” (p. 38).

No que diz respeito aos **benefícios para as famílias**, as famílias ao passarem a valorizar a escola e a educação, percebem os seus educandos enquanto estudantes de uma forma mais positiva e adquirem conhecimentos e competências para se tornarem educadores mais confiantes e eficazes (Canário, 2008; Zenhas, 2010). Gaspar (2004) e Epstein (1995) complementam referindo que a parceria *escola-família* “can provide family services and support . . . and connect families with others in school and in the community” (p. 7).

Por fim, relativamente aos **benefícios para as crianças**, estes estão refletidos nos enunciados anteriormente. Não obstante, os autores Gaspar (2004) e Zenhas (2010) complementam referindo que a articulação entre a escola e as famílias resulta numa melhoria do comportamento das crianças bem como no aumento da motivação, empenho e satisfação em frequentar o espaço escolar. O apoio familiar articulado com o apoio da escola, ajuda ainda, a ultrapassar eventuais dificuldades das crianças (Gaspar, 2004; Zenhas, 2010).

4.2.4. Fatores Condicionantes da relação Escola - Família

No que concerne ao estabelecimento de uma parceria entre a escola e as famílias, Canário (2008) refere que “há já tempo suficiente, que a relação entre escolas, famílias e a comunidade é complexa e multifacetada” (p. 115), possuindo marcas

históricas de existência de alguma conturbação, provenientes de interesses, valores, cultura e expectativas diferentes (Costa, 2003). E ainda que, se conheçam os seus benefícios, pesam, por vezes, as dificuldades em concretizá-la. Costa (2003)

Através de vários estudos, diversos autores concluíram quais são os principais entraves que dificultam o estabelecimento de uma parceria *escola-família*.

Relativamente aos entraves estabelecidos pelos educadores/escolas, Marques (1999) refere que muitos têm receio que o envolvimento das famílias seja uma forma de controlo e supervisionamento e que esse envolvimento lhes subtraia poder. David (1990), acrescenta que muitos têm receio de não corresponder às expectativas das famílias e/ou que essa parceria lhes exija tempo do qual não possuem. Tizard et al (1981), apontam ainda que existe falta de conhecimento, derivada da falta de formação adequada dos educadores, e recursos.

Existe também a questão das reuniões, tanto estas poderão promover o envolvimento parental (Marques, 1999), como poderão contribuir para aumentar as distâncias sociais e culturais (Silva, 2003), sendo que, na opinião de Lighfoot (1978), raramente proporcionam uma oportunidade para estabelecer uma autêntica interação. Um dos entraves, é o fato de as reuniões ocorrerem na escola e nos termos desta, evidenciando assim, uma dominação institucional. (Silva, 2003). Deste modo, existe um conjunto de princípios referidos por Zenhas (2006) que deverão ser tidos em conta, para que as reuniões se constituem como uma fonte de comunicação e ligação entre a escola e as famílias:

- i) O educador e a auxiliar de ação educativa devem figurar na reunião;
- ii) Deverá existir uma “reunião paralela”, onde as crianças poderão permanecer durante a reunião das famílias;
- iii) Adequar ao grupo de famílias como serão convocadas, com que frequência e em que horários ocorreram as reuniões. Sendo que, importa ter em conta que “Uma frequência previsível facilitará a participação.” (p.14);
- iv) As reuniões deverão ser planificadas, mas ao mesmo tempo deverão ser flexíveis;
- v) Captar a motivação das famílias, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades;
- vi) Poderá ser incluída a comunidade caso a temática da reunião seja do interesse de outros elementos da população.

No que se refere aos entraves levantados pelas famílias, Gaspar (2004) aponta para a falta de tempo, de energia e a falta de poder no contexto escolar, tendo as famílias receio de dar opiniões, uma vez que consideram que não serão tidas em conta. Por vezes, também existem divergências de interesses e barreiras erguidas pela diferença de linguagem e/ou cultura. Outro fator poderá ser a falta de conhecimento por parte das famílias de como poderão colaborar tanto na escola como em casa.

Importa referir que os estudos têm evidenciado que as famílias de classes sociais mais desfavorecidas demonstram menor interesse em se envolver/participar na escola e estimulam menos as crianças em casa (Pereira, 2012; Gaspar, 2004). Estes dados podem-se justificar pelo fato de muitas vezes, estas famílias possuírem uma imagem negativa da escola e uma experiência diminuta. Deste modo, erguem-se “barreiras psicológicas e sociológicas entre estas famílias e a escola” (Pereira, 2012, p. 32)

Não obstante, Homem (2002) crê que o espaço educativo, jardim de infância é um espaço privilegiado para o estabelecimento de uma parceria *escola-família* devido a vários fatores como: a idade das crianças, a importância dada aos aspetos relacionais e afetivos e as características estruturais e educacionais como a monodocência e a ausência de programas curriculares rígidos. Deste modo, se a parceria for estabelecida e, esta for positiva desde o jardim de infância, as famílias poderão ficar mais recetivas e disponíveis a futuras parcerias. (Andrade, 1999; Nitecki, 2015).

Para concluir, importa referir que é necessário incentivar o envolvimento das famílias independentemente da sua classe social, nível de escolaridade, cultura e/ou língua. Segundo Mendoza et al (2003), “Trust is considered fundamental to parent-professional relationships in many settings” (p. 83). Além da confiança, seria fulcral a existência de programas tanto na formação inicial como na formação contínua que elucidassem sobre *i)* os benefícios da parceria *escola-família*; *ii)* como superar os desafios; *iii)* os diferentes estilos de vida e meios familiares e por fim, *vi)* as técnicas e formas para aumentar a comunicação e o envolvimento (Gaspar, 2004, p. 117).

4.2.5. Papel da escola, da família e da criança no estabelecimento da relação *escola-família*

Vários autores são apologistas de que deve caber à escola a iniciativa de desencadear uma relação com as famílias, uma vez que consideram que a escola se encontra numa melhor posição para o fazer (Harry, 1992; Shen et al. 1994; Andrade, 1999 citados por Villas-Boas, s.d). Deste modo, as escolas não só necessitam de

comunicar com as famílias, mas também de “conseguir que estas reforcem as atitudes facilitadoras do sucesso educativo e apoiem os filhos no estudo” (Carvalho et al., 2006, p.43). Assim sendo, compete à escola estabelecer um clima aberto e convidativo, incentivando as famílias a participarem e a se envolverem. Para isso, importa adaptar-se ao grupo de famílias, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Como referido anteriormente, um dos entraves ao estabelecimento de uma parceria *escola-família*, é o fato das famílias desconhecerem como poderão colaborar. Deste modo, importa aos professores informar, auxiliar e motivar as famílias a colaborarem com a escola (Carvalho et al., 2006; Gaspar, 2004).

Partindo da ideia supramencionada, Marques (2001) refere que existem dois fatores prioritários a ter em conta para promover um programa de colaboração eficaz com as famílias: a intensidade e a diversidade da comunicação, de modo a responder à heterogeneidade de famílias. Desta forma, existem diversas formas de contato como: as reuniões gerais, a comunicação escrita – caderno escola-família, cartas e e-mail, atendimentos individuais e os contactos telefónicos (Marques, 2001; Zenhas, 2004). Qualquer que seja o recurso que se utilize, o educador deverá ter em atenção a linguagem, de modo a que seja compatível com todos os níveis das famílias e assim garantir que a mensagem é compreendida por todos (Zenhas, 2004).

É de destacar que para que as famílias e os educadores tendam para o mesmo fim, importa que os mesmos “reflectam sobre o seu papel, qual a importância que lhes atribuem e qual a sua perspectiva de jardim de infância.” (Andrade, 1999, p. 31).

Segundo Epstein (1992), as crianças, muitas vezes, são a principal fonte de informação para os pais acerca da escola. Corroborando esta ideia, Perrenoud (1995) introduz dois conceitos: criança mensageira e criança mensagem. No que concerne ao primeiro, refere que a criança é mensageira no sentido que esta é “um vaivém que leva e traz mensagens”, sendo incentivada tanto pela escola como pela família. O problema consiste que por vezes, o conteúdo da mensagem, involuntariamente, perde-se ou modifica-se.

Relativamente ao conceito criança mensagem, o autor refere que a criança só por si se constitui como uma mensagem. Deste modo, através do estado físico e psíquico em que a criança chega à escola pode ser um indicador do que acontece em casa. O mesmo acontece no sentido inverso, o modo como a criança chega a casa vinda da escola “constitui, só por si, indício do que possa ter acontecido”.

Não obstante, de acordo com Epstein (1992) cabe aos educadores encontrar o papel que as crianças poderão assumir nas parcerias. O mesmo autor é da opinião de que, “As we gain more information about the role of students in partnerships, we are developing a more complete understanding of how schools, families, and communities must work with students to increase their chances for success.” (p. 9)

Concomitantemente, para que seja possível o estabelecimento de uma parceria, importa que as famílias se redescubram num novo papel, no qual solicitam novas formas de intervir, disponibilizando as suas competências e o seu tempo. Sentindo-se ao mesmo tempo apreciados e integrados, colaboradores do processo educativo das crianças (Andrade, 1999, p. 33).

4.2.6. O Modelo Pedagógico High/Scope e as famílias

Importa referir que o modelo pedagógico High/Scope centra-se na teoria de Piaget, a qual defende que o ser humano se desenvolve “mediante estádios sequenciais do pensamento e dependendo (...) das interações que o sujeito estabelece com o meio ambiente” (Gomes, 2014, p. 62). Posto isto, este modelo destaca como princípios predominantes a aprendizagem pela ação e o desenvolvimento de indicadores chave (KDI's). Através de uma aprendizagem ativa - uma aprendizagem a partir de experiências diretas e imediatas, as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Projeto Pedagógico, 2019).

De acordo com Post & Hohmann (2011), a partir da aprendizagem ativa surge um leque de referências essenciais, que, no seu conjunto, se designam de “Roda de Aprendizagem”, sendo estas: uma rotina diária que se adapte às crianças; um ambiente de aprendizagem estimulante; interações positivas e recíprocas entre adulto-criança; e, ainda, observações diárias das crianças, sendo estas analisadas e discutidas em equipa e com as famílias, com o objetivo de adaptar a intervenção às necessidades do grupo, através da planificação das atividades.

Nesta perspetiva, cabe ao adulto criar oportunidades para que as crianças possam desenvolver todos os indicadores, tendo em conta as características, escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança (Silva et al, 2016).

É de destacar, dada a temática do presente estudo, que a abordagem High/Scope reconhece o papel importante das famílias no desenvolvimento das crianças (Hohmann & Weikart, 2009). Deste modo, incentivam que se crie um ambiente escolar convidativo, de forma a que as famílias se sintam aceites e desejadas.

Os autores supramencionados propõem, assim, as seguintes estratégias para atingir esse objetivo: *i)* estabelecer conversas informais com as famílias, de forma a partilhar acontecimentos do dia da criança; *ii)* planejar reuniões com as famílias como um encontro informal ou uma refeição partilhada com o intuito das famílias observarem o ambiente educativo e conviverem com a equipa educativa e as restantes famílias; *iii)* incluir as famílias na rotina diária, como no tempo da refeição ou no tempo do fazer e ainda, incluir as famílias nos passeios e visitas de estudo; *iv)* enviar para casa, periodicamente, um pequeno jornal, incluindo histórias específicas sobre cada criança; *v)* incluir as famílias no processo avaliativo das crianças.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Considerando as questões e objetivos traçados, optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa ou interpretativa, através da metodologia de **estudo de caso**. A investigação qualitativa consiste numa “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2014, p. 18).

No que concerne ao estudo de caso, os autores Bodgan e Biklen (1994) referem que o mesmo consiste na observação detalhada de uma organização particular ou algum aspeto específico dessa organização, de um grupo ou acontecimento. Perante os seis tipos existentes, de acordo com Yin (1993), optou-se por realizar um estudo de caso único explanatório, uma vez que tem como objetivo procurar informações que possibilitem o estabelecimento de uma relação causa-efeito (Meirinhos & Osório, 2010). Neste sentido, pretende-se procurar a causa que melhor explica o fenómeno existente na organização socioeducativa em análise - a relação positiva entre a escola e as famílias.

De forma a operacionalizar esta investigação, recorri à combinação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Esta pluralidade permitiu uma triangulação de dados que, segundo Flick (2005), se caracteriza pela combinação de vários métodos quantitativos e qualitativos. Denzin e Lincoln (2005) acrescentam que esta triangulação “attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question” (p.5).

Neste sentido, Dexter (1970) afirma que esta é a melhor forma de recolha, referindo que “nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte”. Através desta triangulação, consegue-se uma maior fiabilidade dos resultados obtidos

e garante-se que, caso alguma técnica ou instrumento falhe, a investigação não fique inviabilizada (Sousa, 2005).

Desta forma, e considerando os propósitos do estudo recorri às seguintes técnicas e instrumentos: **a observação direta participante**, que permite “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das relações entre atores.” (Tomás, 2011, p.148). Esta observação atenta e cuidada, resultou em diversos registos diários - notas de campo e respetivas reflexões (cf. Capítulo 3 do Anexo A). Segundo Bogdan e Biklen (1994), “as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” acrescentando que delas resultam ideias, estratégias e reflexões. De acordo com Vázquez e Angulo (2003), este é um instrumento útil, dado que permite fazer um registo permanentemente dos dados em oposição à vulnerabilidade da memória do investigador; **a análise documental** de documentos internos da organização socioeducativa (Regulamento interno e projeto pedagógico). Segundo Coutinho *et al.* (2009), esta análise consiste na leitura de documentos, de forma a recolher informações uteis e legítimas acerca do objeto em estudo, sendo um complemento do mesmo. A mesma permitiu-me obter um conhecimento, mais aprofundado, sobre as diretrizes e os princípios orientadores da organização socioeducativa, designadamente, relacionados com a problemática em estudo, e ainda de documentação específica da sala de J11 – os Cadernos Escola-Família (designação atribuída pela organização), com o objetivo de recolher pistas sobre o tipo de comunicados que são realizados nos mesmos e a frequência com que são utilizados como forma de comunicação; **inquérito por questionário** que, segundo Meirinhos e Osório (2010) “baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado.” Neste caso, composto por questões abertas e fechadas (Carmo & Ferreira, 2008). Além de ter servido para recolher dados acerca da relação JI-família existente, serviu também para conhecer a perspetiva das famílias (cf. Anexo B) e das educadoras (cf. Anexo C) acerca da temática. Importa mencionar que uma primeira versão dos questionários foi submetida a uma apreciação de sujeitos familiarizados com o tema em análise e não envolvidos no processo investigativo, de modo a se proceder a uma validação e aperfeiçoamento dos mesmos (Moreira, 2004); **Inquérito por Entrevista Semidiretiva à Diretora e à Educadora Cooperante**, para obter informações que respondam às interrogações do estudo. Deste modo, as entrevistas foram orientadas por guiões (cf. Anexos D e F) previamente construídos para o efeito e transcritas posteriormente (cf. Anexos E e G), uma vez que segundo Katz e Chard

(2009) as entrevistas permitem “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”. Meirinhos e Osório (2010) acrescentam que “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.” (p.62). Nesta continuidade, optar por realizar uma entrevista semi-diretiva, revela-se vantajoso, uma vez que de acordo com Flick (2009) os entrevistados neste tipo de entrevista aberta estarão tendencialmente mais predispostos a expressarem o seu ponto de vista, assim como permite uma maior flexibilidade na recolha de informações. Por fim, foi realizado um **focus group**, orientado por um guião (cf. Anexo H) e realizado com um grupo de 8 crianças. Morgan (1996), define *focus group* como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação e diálogo do grupo sobre um tópico enunciado. A inclusão desta técnica resultou da preocupação em incluir a voz das crianças neste estudo, tendo como intuito obter o testemunho e opinião das mesmas acerca do envolvimento das famílias. Neste registo de entrevista mais informal e não individualizada, as crianças demonstraram-se mais à vontade e foi possível realizar uma troca de ideias e principalmente recordar acontecimentos (Vásquez e Angulo, 2003) (cf. Anexo I).

Posto isto, considerando o tipo de dados recolhidos, o seu tratamento foi realizado através da análise de conteúdo (cf. Anexos J, K, L., M., O, Q e R). Segundo Krippendorff (citado por Vala, 1986) esta análise é uma técnica de investigação que “permite fazer inferências, válidas e replicáveis”. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo ocorre em três fases: a pré-análise, a exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados - a inferência e interpretação. Deste modo, primeiramente organizei o material a ser investigado. De seguida, assim como sugere Vala (1986), procedi à construção de um sistema de categorias, de forma a reduzir toda a informação recolhida ao longo da PPS. Segundo o mesmo autor, a categorização pode ser realizada à priori ou à posteriori ou ainda através da combinação destes processos” (p. 111). Com efeito, no presente estudo, para a análise dos dados qualitativos seguiu-se um processo de análise indutivo, isto é, as categorias emergiram dos próprios dados, sendo a categorização criada à posteriori (Vala, 1986). Ainda nesta fase, foi possível compreender quais eram os aspetos recorrentes e identificar as unidades de registo. Por fim, procedi à última fase propondo inferências que levaram às interpretações relacionadas com os objetivos previstos (Bardin, 2009).

Relativamente aos dados quantitativos, os mesmos foram sujeitos a tratamento estatístico, construindo-se tabelas de frequência e gráficos circulares e de barras (cf.

Anexos N e P). Segundo Marrôco (2010), esta é uma “ferramenta fundamental para a análise e interpretação de dados, e em particular para a elaboração de conclusões fundamentadas a partir da análise desses dados” (p.13).

Por fim, importa referir que, ao longo de toda a prática e em todo o processo investigativo, as questões de ética assumiram um papel crucial na minha conduta. Neste sentido, delineei um roteiro ético (cf. Anexo S), onde são cruzados os princípios éticos definidos por Tomás (2011) e os compromissos éticos e profissionais definidos pela Associação Profissional de Educação de Infância (APEI, 2011). Assim sendo, no início da PPS, afixei na entrada da sala um documento de apresentação (Anexo T), com o intuito de esclarecer a minha presença e as minhas intenções tanto aos pais das crianças como a toda a comunidade escolar. Complementarmente, fui me apresentando presencialmente aos pais.

Ao longo de toda a PPS, comuniquei e discuti com a equipa educativa o tema e os objetivos da investigação. Antecipadamente, também planifiquei as atividades com a equipa, tendo sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças (cf. Capítulo 4 do Anexo A).

De forma a obter o assentimento das crianças, pretendi perceber se as crianças demonstravam algum tipo de descontentamento no momento da retirada das fotografias ou no momento das atividades.

Por fim, procurei sempre garantir o anonimato das crianças, das famílias e do contexto socioeducativo, tendo o cuidado de nos meus registos escritos, nunca mencionar o nome do estabelecimento, nem o nome da equipa educativa ou o nome das crianças e das famílias, identificando-as apenas com a primeira e última inicial do seu nome. Para além disso, os dados recolhidos das entrevistas e dos questionários foram somente utilizados para fins da investigação.

4.3.1. Participantes do estudo

É de referir que o presente estudo contou com uma amostra constituída por: quinze famílias da sala do J11, três Educadoras de jardim de infância, a Diretora da organização socioeducativa, e ainda um pequeno grupo de oito crianças (*focus group*).

No que concerne às famílias, uma vez que o foco do estudo era a relação *escola-família* na sala J11, revelou-se pertinente incluir no mesmo as famílias de todos as crianças que a frequentam, de modo a compreender a realidade existente no que se refere à temática. Assim sendo, foi pedida a colaboração do encarregado de educação

(como representativo da família) de cada criança. De salientar que foram entregues dezasseis questionários às famílias em vez de dezoito, uma vez que os mesmos foram aplicados no mês de janeiro e nesse mês a Z. deixou de frequentar o estabelecimento. Embora a C. tenha sido integrada no grupo, a sua família não foi também considerada para o estudo, dado que ainda não tinham tido oportunidade para estabelecer uma relação *Jl-Família*. Posto isto, dos dezasseis questionários, apenas uma das famílias não entregou.

Relativamente às educadoras de infância, foram escolhidas três educadoras das sete existentes no estabelecimento em estudo, uma vez que estas representam as salas do jardim de infância, com o intuito de obter a sua visão e realidade acerca da temática.

De forma a obter uma visão do tema ao nível macro (dimensão organizacional), considerou-se pertinente integrar a visão da Diretora da organização socioeducativa.

Por fim, de forma a dar voz às crianças da sala JI1, realizou-se um *focus group*. As crianças que participaram no mesmo foram aquelas que manifestaram a sua vontade e disponibilidade para o efeito.

4.4. Apresentação e discussão de resultados

Após a recolha de dados necessários ao estudo e a correspondente análise, importa neste subcapítulo, apresentar os resultados obtidos, tendo em conta os objetivos definidos e a revisão da literatura apresentada no ponto 3.2.

Uma vez que o presente estudo se operou num processo de triangulação de dados, a seguinte tabela (cf. tabela 1) explicita as técnicas e instrumentos utilizados para a concretização de cada objetivo.

Tabela 1

Fontes de recolha de dados utilizadas por objetivo

| Objetivos da investigação | Fontes de recolha de dados | | | | | | |
|---|--------------------------------|---------------|------------------|------------------|----------|-------------|--|
| | Observação direta participante | Inquérito por | | | | Focus group | Análise documental (cadernos escola-família) |
| | | Questionário | | Entrevista | | | |
| | | famílias | educadoras do JI | Educadora do JI1 | Diretora | | |
| Caracterizar as formas de participação e/ou envolvimento das famílias da sala JI1 | X | X | | X | | X | X |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Conhecer a visão da organização educativa e da equipa educativa da sala de JI sobre a importância da relação <i>Escola-Família</i> | x | | x | x | x | | |
| Sinalizar e caracterizar quais as estratégias preconizadas e utilizadas pela organização socioeducativa e pela equipa educativa da sala de JI1 para incentivar e potenciar a relação das famílias com o JI | X | X | | X | X | | X |
| Identificar os fatores condicionantes da <i>relação JI-Famílias</i> | | x | X | X | | | |
| Analisar o papel das crianças da sala de JI1 na promoção da relação <i>JI-Famílias</i> | X | X | | | | X | |
| Sinalizar e analisar as potencialidades/benefícios resultantes da participação/envolvimento das famílias no JI. | X | X | X | X | X | X | |

4.4.1. Importância da relação *JI-Famílias*

No presente ponto, pretende-se compreender a perspetiva da organização educativa e da equipa educativa da sala de JI sobre a relação *Escola-Família* e entender quais os benefícios resultantes da participação/envolvimento das famílias com o JI e assim concluir qual é a importância do estabelecimento de uma relação *JI-família*, a partir das diferentes perspetivas dos intervenientes do estudo, inclusive das crianças.

Do mesmo modo que os vários autores (Cardona, 2011; Davies, et al 1998; Epstein, 1992; Gaspar, 2004; Homem, 2002; Sarmiento, 2005 e Silva, 2003) referem que o estabelecimento de uma relação *JI-Família* é de elevada importância, as famílias e as educadoras da organização socioeducativa do presente estudo compartilham da mesma opinião, como demonstram as seguintes tabelas resultantes dos questionários realizados:

Tabela 2*Importância atribuída pelas famílias à relação JI-famílias*

| Importância atribuída pelas famílias ao estabelecimento de uma relação JI-FAMÍLIAS | |
|---|----------------------------|
| Escala de importância | Frequência Absoluta |
| 1- Sem importância | 0 |
| 2- Pouco importante | 0 |
| 3- Razoavelmente importante | 0 |
| 4- Importante | 1 |
| 5- Muito importante | 14 |
| Total de inquiridos | 15 |

Nota. Dados dos questionários aplicados às famílias.**Tabela 3***Importância atribuída pelas educadoras à relação JI-família*

| Importância atribuída pelas educadoras ao estabelecimento de uma relação JI-FAMÍLIAS | |
|---|----------------------------|
| Escala de importância | Frequência Absoluta |
| 1- Sem importância | 0 |
| 2- Pouco importante | 0 |
| 3- Razoavelmente importante | 0 |
| 4- Importante | 0 |
| 5- Muito importante | 3 |
| Total de inquiridos | 3 |

Nota. Dados dos questionários aplicados às educadoras.

A partir da leitura das tabelas acima, é possível constatar que tanto as famílias como as educadoras atribuem numa escala de 1 a 5, a cotação máxima, exceto uma família que atribuiu 4. Não obstante, demonstra que todos estão de acordo que o estabelecimento de uma relação *JI-famílias* é importante. Nesta continuidade, de forma a compreender as respostas obtidas, considere pertinente solicitar uma justificação sobre as classificações atribuídas pelos/as EE e pelas Educadoras. Deste modo, através da análise de conteúdo das respostas abertas integradas nos questionários (cf. Anexo M), é possível aferir que tanto as famílias como as educadoras compreendem que a escola e a família complementam-se e que uma parceria resulta em diversos benefícios para todos. Neste sentido, destaco as seguintes respostas:

“Quando há uma relação Escola-família, as crianças sentem-se mais felizes, o nosso trabalho fica mais fácil, a comunicação flui com mais facilidade. No fundo, formamos uma equipa mais saudável e forte.” (Q3 – Educadora)

“É extremamente importante existir uma comunicação clara e eficaz entre a escola e a família, para que aquilo que é reforçado em casa tenha uma ponte com a escola, tornando-se esta numa continuidade daquilo que é a educação da criança e o acompanhamento do seu desenvolvimento de uma forma estável e saudável.” (Q11 - Família)

“Permite continuidade e um bom acompanhamento da criança que é “uma só”. O feedback escola-família e família-escola facilita o trabalho que é feito pela escola e a vida e educação em casa.” (Q12- Família)

Concomitantemente, é possível compreender através da análise documental do projeto educativo e do regulamento interno, que a organização socioeducativa partilha da mesma opinião que as famílias e as educadoras, sendo ainda possível constatar diversas formas de promoção dessa relação.

Nesta continuidade, através da minha observação, comprovei que na organização socioeducativa existem diversas formas de comunicação que ocorrem de forma regular, tal como sugere Marques (2001) quando refere que para promover um programa de colaboração eficaz com as famílias importa ter em conta a diversidade e intensidade da comunicação. Resultante dessa comunicação, foi-me possível constatar alguns exemplos da importância da existência de uma relação *Jl-família* (cf. Anexo J). Nomeadamente, foi fundamental para a educadora compreender determinados comportamentos da criança como podemos observar nas seguintes notas de campo:

“(…) A mãe explicou que em casa também tem andado agitada, justificando que poderá ser por terem passado o fim-de-semana fechados em casa.” (Nota de campo nº 41 – Momento 6)

“Eu e a educadora comentámos e concordámos que o R. anda muito mais calmo. A educadora disse-me que comentou isso com a mãe também. A mãe explicou que o pai do R. tem estado mais tempo em casa.” (Nota de campo nº 43 – momento 4)

Foi também fulcral para as famílias, o fato de a educadora dar a conhecer os momentos do dia-a-dia da criança, como se pode observar na seguinte nota de campo:

“A educadora mostrou-lhe o vídeo do M.A a tocar violino e a mãe ficou surpreendida. A mãe nem queria acreditar e disse à educadora que o M.A gosta de barulho, é uma criança muito agitada e só gosta de instrumentos de percussão.” (Nota de campo nº 55 – momento 2)

A situação acima ilustrada, demonstra que, possivelmente, os pais têm uma conceção diferente do seu educando, uma vez que provavelmente o M.A se comporta de maneira diferente em casa. Neste sentido, o momento de comunicação foi importante para apresentar aos pais outra perspetiva. Ademais, várias famílias realçaram a

importância destes momentos de partilha do dia-a-dia do seu educando nas respostas ao questionário (cf. Anexo M) como se pode constatar pelos seguintes exemplos:

Q7- “Permite ter conhecimento do dia-a-dia do meu filho, das suas dificuldades, conquistas, conflitos, interesses e alimentações”

Q14 – “Partilha de informação quanto ao comportamento da criança perante várias situações e conseqüente entendimento das reações da criança”

Q15 – “A ligação entre educando, escola e casa é fundamental para saber o ponto da situação do filho”

Além do supramencionado, alguns momentos de diálogos com as famílias visaram partilhar algumas estratégias que poderão ser implementadas também em casa como demonstra a seguinte nota de campo:

“Dado o comportamento da C (...) a educadora explicou ao pai que é muito importante estabelecer limites com a criança.” (Nota de campo nº 48 – momento 5)

Estas perspetivas corroboram Epstein (1992), que refere que a escola deve auxiliar e orientar as famílias para que continuem a acompanhar a criança em casa. Canário (2008) e Zenhas (2010) acrescentam que com esse apoio, as famílias adquirem conhecimentos e competências para se tornarem educadores mais confiantes e eficazes. Nesta perspetiva, é de se destacar a resposta da seguinte família, uma vez que demonstra que compreendem e tiram partido dos diálogos com a educadora:

“é necessária para que seja feito um trabalho em conjunto para a educação da criança, pois em casa tentamos seguir o que nos é transmitido pela professora” (Q3)

É de salientar que além do referido, foi possível observar que a relação JI-Família existente promoveu situações de educação conjunta. Tal como Wolfendale (1983) e Bastiani (citado por Silva, 2003) referem esse é um princípio inerente à parceria *Escola-Família*. Em várias situações, as famílias e o JI (nos casos observados, a educadora) aliaram-se para desempenharem uma ação conjunta para a resolução de problemas como se pode verificar nas seguintes notas de campo:

“A educadora contou-me também que falou com a mãe do J. Explicou-lhe a situação que ocorreu ontem com o Mi. A mãe percebeu perfeitamente a situação e à frente da educadora conversou com o J. explicando-lhe que não deve mentir e porquê.” (Nota de campo nº 41 – momento 6)

“Os pais da A.I e da I, marcaram uma reunião individual com a educadora, uma vez que estão preocupados porque a A.I não anda a comer em casa.” (Nota de campo nº 48 – momento 1)

“Os pais do R. marcaram uma reunião individual para falar sobre o comportamento do R. e decidirem como poderão atuar” (Nota de campo nº 33 – momento 2)

Por fim, importa mencionar que a relação JI-família existente e o conceito de “porta aberta” da organização socioeducativa propiciam a que se sucedam momentos

entre as famílias e as crianças na sala de atividades. Nestes momentos, as crianças demonstram-se satisfeitas pela presença das famílias e incentivam a que isso aconteça como se pode constatar nas seguintes notas de campo:

“Entretanto chegou à sala a C.A com o seu irmão de 12 meses (...) O Pai da C.A deixou o bebé andar um pouco pela sala (...) neste caso, a C.A demonstrou-se muito contente por mostrar às restantes crianças o seu irmão.” (Nota de campo nº 36 – Reflexão diária)
A mãe do T. entrou na sala e viu os trabalhos que têm vindo a ser realizados acerca do projeto. Entretanto, com a mãe ainda presente na sala, demos comida ao peixe e o T. quis que a mãe visse o peixe. (Nota de campo nº 21 -momento 2)

Ademais, todas as famílias consideram que os seus educandos valorizam o seu envolvimento no contexto socioeducativo como se pode observar na seguinte tabela:

Tabela 4

Respostas à questão 6 do questionário

| Considera que o seu educando valoriza esse envolvimento? | |
|--|---------------------|
| Respostas | Frequência Absoluta |
| Sim | 15 |
| Não | 0 |

Nota. Dados referentes aos questionários aplicados às famílias.

Através do *Focus group* realizado (cf. Anexo R), foi possível compreender que as crianças demonstram interesse e entusiasmo com a possibilidade de as suas famílias se envolverem, sendo que, todas as crianças mencionaram que gostariam que os pais fossem à sala brincar com eles, inclusive houve uma criança que referiu que gostaria que a mãe fosse à horta como se pode constatar pelo seguinte excerto:

M.A : eu gostava que o meu pai viesse brincar comigo na área dos jogos.

D.L . eu também

T. Eu gostava que o pai e a mãe contar uma história.

C.A : Gostava que os meus pais viessem brincar comigo à sala e não podiam sair da escola.

L. , A.I e I. : disseram que sim, quando a C.A falou.

J. : Eu gostava que a minha mãe fosse à horta.

4.4.2. Promoção da Relação Escola-Família no JI

Embora o presente estudo tenha como enfoque central a compreensão da relação *escola-família* existente na sala JI1, considerou-se também pertinente perceber a realidade da organização socioeducativa, procurando-se, por conseguinte, compreender que estratégias são preconizadas pela organização socioeducativa para incentivar a relação das famílias com o JI e aquelas que são utilizadas, em particular, pela equipa da sala de JI1.

Neste sentido, afigura-se pertinente constatar de que forma é realizada a promoção do estabelecimento de uma relação *JI-Famílias*. Nesta continuidade, a partir

da análise de conteúdo da entrevista à Diretora e à Educadora (cf. Anexo K e L) e análise de conteúdo das notas de campo (cf. Anexo J), é-me possível concluir que existem diversas formas de promoção tais como as enumeradas na seguinte tabela com o culminar das respostas dadas e observações:

Tabela 5

Estratégias de envolvimento das famílias

| Estratégias de envolvimento das famílias | |
|--|------------------------------------|
| Conversas informais | Encontro anual com as famílias |
| Atividades propostas às famílias | Encontros da Instituição |
| Envolver a família no que está a acontecer na sala de atividades e/ou nos projetos de sala | Caderno Escola-Família |
| Reuniões de pais e individuais | Site da Organização Socioeducativa |
| Contacto telefónico | Conceito de portas abertas |
| | Avaliação (COR) |

É de destacar que é prática desta organização socioeducativa, mostrar um vídeo às famílias durante as reuniões de pais com o intuito de “as famílias percebe[rem] a rotina e dinâmica das crianças” (cf. Anexo K). Na opinião de Lighfoot (1978), estas reuniões raramente proporcionam uma oportunidade para estabelecer uma autêntica interação. Contudo, foi-me possível constatar que as reuniões desta organização socioeducativa possuem um clima de proximidade, seguindo vários aspetos sugeridos por Zenhas (2006) para que as reuniões se constituam como uma fonte de comunicação e ligação entre a escola e as famílias. Neste sentido, a equipa de sala pretende que as reuniões: *i)* captem a motivação das famílias, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades; *ii)* ocorram numa frequência previsível, o que facilita a participação “São realizadas anualmente duas reuniões gerais com todas as famílias (em Outubro e em Julho)” (cf. Anexo L) *iii)* participem na mesma, a educadora e a auxiliar “Em algumas reuniões, pode acontecer participar também a auxiliar, a coordenadora pedagógica ou a diretora da escola.” (cf. Anexo L); *iv)* sejam flexíveis embora sejam planificadas e por fim, paralelamente à reunião exista um espaço para as crianças permanecerem enquanto ocorre a reunião.

Importa, ainda, referir que, através dos questionários aplicados às famílias, foi-me possível concluir que todas as famílias deste grupo de crianças participam nas reuniões que ocorrem (cf. Anexo N, questão 7). Ademais, tanto a educadora (cf. Anexo

L) como algumas famílias demonstram que compreendem a utilidade destas reuniões (cf. Anexo M) como se pode verificar nas seguintes respostas:

“Existem encontros com os pais para percebermos e enquadrarmo-nos melhor com o método, as reuniões são úteis para vermos o dia a dia das crianças através do vídeo que mostram.” (Q4)

“as várias reuniões ao longo do ano (...) são ferramentas que nos deixam a nós pais muito satisfeitos” (Q8)

“São bastante úteis pois ajudam a alinhar ideias ou estratégias com as famílias e deste modo trabalhar cada vez melhor em parceria com a mesma.” (cf. Anexo L)

Relativamente à promoção de uma relação *Jl-família*, todas as famílias da sala JI1 foram unânimes na afirmação positiva de que a organização socioeducativa promove essa relação. Além disso, um elevado número famílias (73%) demonstra-se muito satisfeita com a relação estabelecida e as restantes 27%, satisfeitas.

Tabela 6

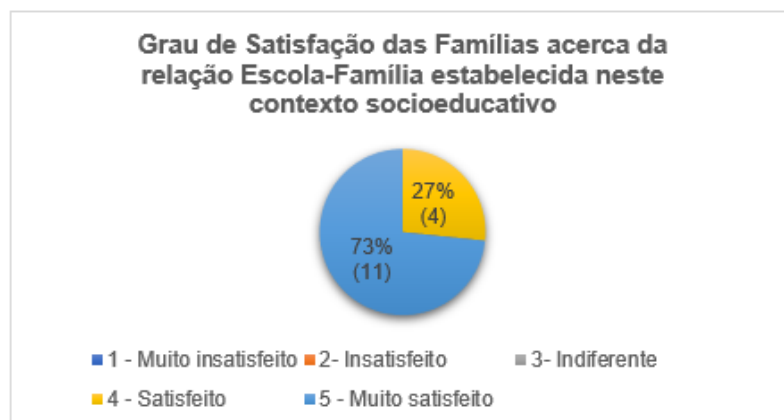
Respostas à questão 3 do questionário

| Considera que este contexto educativo promove uma relação <i>Jl-Família</i> ? | |
|---|---------------------|
| Respostas | Frequência Absoluta |
| Sim | 15 |
| Não | 0 |

Nota. Dados referentes aos questionários aplicados às famílias.

Figura 1

Respostas à questão 4 do questionário



Nota. Respostas aos questionários aplicados às famílias.

Perante as estratégias de promoção determinadas pela organização socioeducativa, foi-me possível concluir que o caderno escola-família é uma estratégia de comunicação muito utilizada por algumas famílias da sala JI1 como a família do M.F,

da M.J, da Z. , da C.A, do R. da C.V e do D., tendo todas mais de dez comunicados no caderno escola-família (cf. Anexo Q). Uma das famílias nos questionários referiu que:

“É extremamente importante a facilidade na comunicação com a escola. O caderno escola-família facilita essa comunicação desde recados mais simples até recados mais urgentes e importantes” (Q10)”

Perante esta evidência, a educadora revelou que, com as famílias mencionadas anteriormente não é tão frequente ter conversas informais, uma vez que chegam mais tarde de manhã, recorrendo assim mais ao caderno escola-família.

Através de uma análise de conteúdo aos cadernos escola-família (cf. Anexo Q), foi-me possível constatar o tipo de comunicados que são realizados nos mesmos. Sendo os principais relativamente a comunicados por parte da escola, comunicados relativos às mudas de roupa ou pedido de materiais para a realização da higiene oral e comunicados referentes à administração de medicamentos – registo escrito obrigatório (Projeto Educativo de sala). Os mesmos são verificados diariamente tal como evidenciam as seguintes notas de campo:

“A auxiliar, todas as manhãs, costuma verificar os cadernos Escola-Família. De seguida, transmite à educadora os recados e por vezes, conversam sobre eles para determinar como devem proceder.” (Nota de campo nº 43 – Momento 3).

“Como a auxiliar não estava, fui ver outra vez os cadernos escola-família. Tinham alguns recados como pôr soro no nariz da Z. e dar o medicamento ao M.A depois da sesta.” (Nota de campo nº 43 – momento 3)

Relativamente ao contacto telefónico, é prática da educadora fornecer o seu número pessoal às famílias e algumas das famílias recorrem a esta forma de comunicação (cf. Anexo J), como os seguintes exemplos:

“Entretanto, a educadora reparou que tinha 5 chamadas não atendidas da mãe do F. e ligou-lhe de imediato. A mãe do F. queria saber se ele estava com tosse.” (Nota de campo nº 23 – momento 1)

“A educadora contou-me que ontem à noite esteve a falar com a mãe dos gémeos ao telefone e eu perguntei-lhe se estava tudo bem e ela disse-me que sim, que a mãe estava só preocupada com a questão das férias.” (Nota de campo nº 41 – momento 3)

Por fim, importa referir que mais frequentes, ainda, são as conversas informais que se proporcionam quando as famílias vão entregar e buscar a criança à sala (cf. Anexo J) como os seguintes exemplos ilustrados pelas seguintes notas de campo:

“A mãe do J. quando chegou à sala disse à auxiliar para não darem mais pão ao J. à hora do lanche. A auxiliar sugeriu dar cereais e a mãe concordou.” (Nota de campo nº 28 – momento 1)

“Quando cheguei à sala, a Z. estava a entrar com a mãe. A mãe conversou com a auxiliar (...) (Nota de campo nº 33 – momento 1)

“A educadora disse-me que ontem contou à mãe dos gémeos o que se passou no parque e explicou-me também o que se passou” (Nota de campo nº 34 – momento 2)

Posto isto, é de se mencionar que no contexto socioeducativo se evidenciam os seis tipos/formas de colaboração *escola-família*, exceto o tipo cinco referidos por Epstein (1992) no ponto 3.2.

4.4.3. Participação/Envolvimento das famílias da sala JI1

O seguinte ponto pretende caracterizar a relação *escola-família* na sala do JI1, procurando compreender a participação e/ou envolvimento das famílias no JI.

Através da minha observação ao longo da PPSII, foi-me possível constatar que, de facto, as famílias da sala JI procuram se envolver tal como referem a Diretora do estabelecimento “Acho que a maioria das famílias é muito participativa e se apropria muito da escola.” e a Educadora da sala “São acessíveis, colaboram e se envolvem regularmente”, sendo que me foi possível observar diversas formas de **envolvimento** das famílias, tal como vários autores referem, envolvimento inclui todas as atividades que ocorrem quer em casa, na comunidade e/ou na escola que tenham em vista a educação dos seus filhos. (Silva, 2003; Oliveira, 2010; Davies et al, 1998; Canário, 2008). Desta forma, as seguintes notas de campo evidenciam a ideia ilustrada:

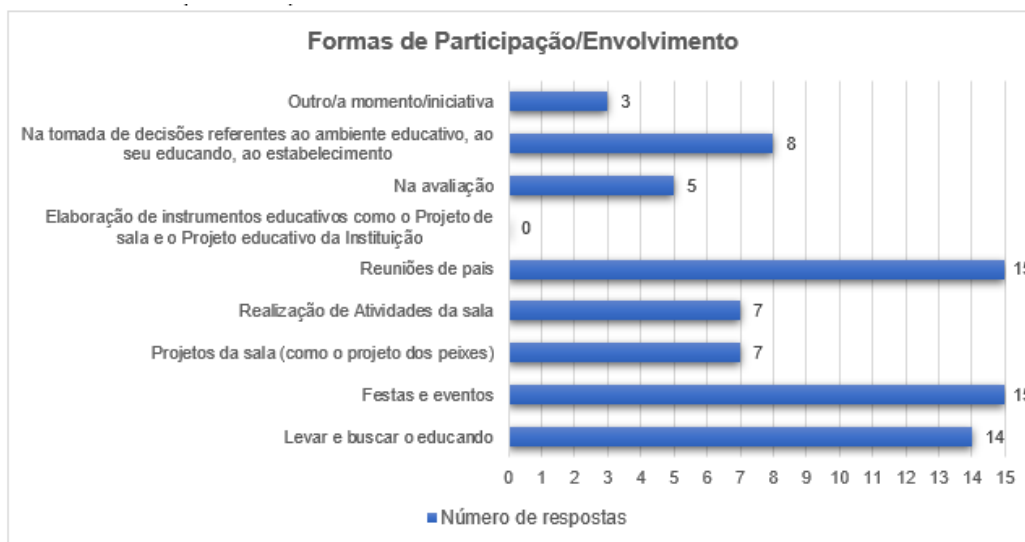
“A C.R trouxe um livro sobre peixes e disse que esteve a fazer uma pesquisa em casa com o pai e o “pai pôs marcas no livro” apontando para os post-its.” (nota de campo nº 16 – Momento 2)

“A mãe da M.F apareceu e trouxe vários peixes feitos por elas em casa. Deu um a algumas crianças e em roda cantaram uma música sobre os peixes. No final, a mãe da M.F deixou-nos ficar com os peixes” (nota de campo nº 13, momento 4)

Através da análise de conteúdo dos questionários às famílias (cf. Anexo M) e das notas de campo (cf. Anexo J), é possível verificar que as famílias se envolvem nas atividades de sala, nos projetos de sala, na avaliação, nas festas e eventos, nas reuniões de pais e no ato de levar e buscar o educando à escola, sendo que estes três últimos se refletem num maior envolvimento, na totalidade e/ou maioria, das famílias como se pode observar na seguinte figura.

Figura 2

Respostas à questão 7 do Questionário



Nota. Respostas dos questionários aplicados às famílias.

Corroborando o supramencionado, através do *focus group* realizado (cf. Anexo R), foi-me possível averiguar que algumas crianças conseguiram identificar algumas atividades ou momentos que os seus pais tinham realizado/se envolvido na sala de atividades como se pode constatar no seguinte excerto:

“J. : trouxe animais.” (...) L. : (...) Desenhámos um animal”

“A.I : Fizeram um jogo e os pais vieram ver o espetáculo

I.: Não era um espetáculo, foi a festa de natal.”

“M.F: A Mã cantou música dos peixes “

A atividade mencionada pelo J., também foi referida pela sua mãe no seu questionário como se pode observar na seguinte resposta:

“Levei figuras para colorir animais do Brasil para as crianças fazerem a atividade na sala e também conhecerem animais de outro país” (Q3)

Importa referir que duas famílias acrescentaram duas outras formas de envolvimento:

“Conversar diariamente em casa sobre o que vai acontecendo na escola/sala” (Q1)

“Elaboração de trabalhos pontuais” (Q2)

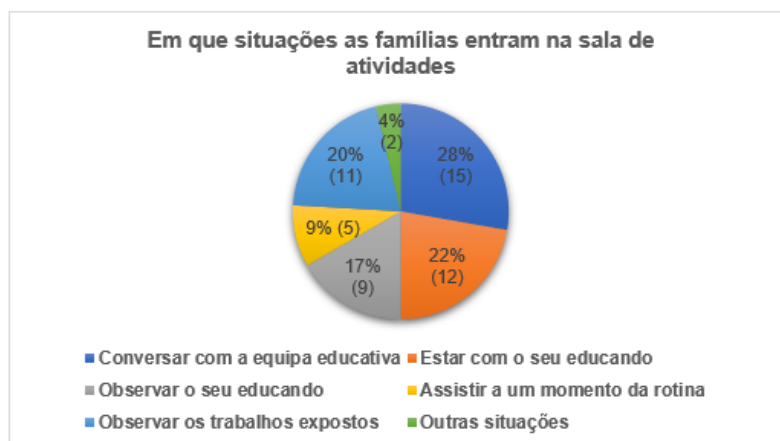
O primeiro exemplo corrobora a ideia de Epstein (1992), referindo que, muitas vezes, as crianças são uma fonte de informação para os pais acerca da escola.

De forma a averiguar até que ponto as famílias usufruem do conceito portas abertas deste estabelecimento, através dos questionários (cf. Anexo M) e da minha observação (cf. Anexo J), foi-me possível constatar em que circunstâncias as famílias

entram na sala de atividades. Deste modo, concluo que os principais pretextos para entrarem na sala de atividades são, por ordem decrescente, para conversar com a equipa educativa (28%), para estar com o seu educando (22%), para observar os trabalhos expostos (20%) e para observar o seu educando (17%).

Figura 3

Respostas à questão 8 do Questionário



Nota. Respostas aos questionários aplicados às famílias.

É de destacar que não me foi possível observar nem aferir pelos questionários e entrevistas qualquer **participação** das famílias, comprovando a alegação de Canário (2008) quando diz que “tudo indicia, [que] são bastante mais os pais que se envolvem individualmente na relação do que os que se incluem no conceito de dimensão de actuação colectiva” (p.120).

Pela entrevista realizada à Diretora, constata-se que não é prática desta organização socioeducativa incluir as famílias na elaboração do projeto de sala, sendo que esse papel cabe à equipa de sala - “dentro de cada programa cabe à educadora de sala e à auxiliar delinear as estratégias, utilizarem as que lá estão ou colocarem novas, assim como a rotina se quiserem alterar também de acordo com as necessidades do grupo.” (cf. Anexo K)

O mesmo acontece com o projeto educativo do estabelecimento, este encontra-se definido desde o início da abertura do estabelecimento, tendo a Diretora referido na mesma entrevista que “Ao longo destes 12 anos, nunca foi necessário alterar alguma coisa (...).” (cf. Anexo K)

Não obstante, é possível aferir que existe flexibilidade e abertura para que as famílias contribuam de alguma forma, uma vez que o projeto educativo como refere a Diretora “é uma coisa dinâmica, não é rígido e foi feito com espaço para acrescentar”.

(cf. Anexo K). E a organização socioeducativa demonstra-se receptiva a ouvir as famílias - “normalmente, os pais quando apresentam um comentário é levado em atenção (...) Não temos nenhuma postura inflexível, ouvimos toda a gente.” (cf. Anexo K)

É de referir que, embora no questionário tenha sido incluída na questão “De que forma participa/se envolve no contexto?” a opção “na avaliação”, apenas 5 famílias responderam que se envolvem na avaliação (cf. Anexo N, questão 7). Contudo, é prática desta organização educativa utilizar o instrumento COR para realizar a avaliação das crianças, o que implica que haja a colaboração da família no processo avaliativo do seu educando.

Em suma, embora tanto a educadora da sala como a Diretora considerem que as famílias se interessam e se envolvem e existam inúmeras formas e evidências desse envolvimento, apenas 5 famílias nos seus questionários atribuíram a classificação máxima de envolvimento, tendo a maioria escolhido a opção 4 – envolvidas (cf. Anexo N, questão 5), demonstrando, assim, que ainda existe espaço para que ocorra um maior envolvimento e participação neste contexto.

4.4.4. Fatores Condicionantes da relação JI - Família

Por fim, este último ponto pretende identificar e compreender as dificuldades / constrangimentos sentidos pela equipa educativa e pelas famílias no estabelecimento da relação JI-Famílias.

No que concerne aos constrangimentos que possam surgir no estabelecimento de uma relação JI-família, embora vários autores apontem para a existência de algumas dificuldades, as famílias deste estudo não referiram nos questionários qualquer entrave como se pode verificar na seguinte tabela:

Tabela 7

Respostas à questão 11 do questionário

| Considera que existem entraves à sua participação/envolvimento na escola e/ou na sala de atividades? | |
|---|----------------------------|
| Respostas | Frequência Absoluta |
| Sim | 0 |
| Não | 15 |

Nota. Respostas aos questionários aplicados às famílias.

As famílias apontam que a organização socioeducativa tem contribuído para que não existam dificuldades (cf. Anexo M) como referem as seguintes respostas:

“Graças à excelente educadora e com ajuda das assistentes a comunicação é fácil, permitindo uma maior e melhor envolvimento dos pais com a escola.” (Q8)

“Até hoje, considero que a escola- família tem feito a sua função e tem sido muito útil”
(Q10)

“Existe imensa abertura tanto por parte da educadora como por parte da escola para que não haja oportunidade de qualquer tipo de obstáculo. Não dificultam nem impedem a participação das famílias nas atividades ou no dia a dia da criança na escola”. (Q11)

“Escola aberta aos pais, com facilidade de acesso ao termos a chave do portão. Podemos entrar nas salas para ver as atividades desenvolvidas, temos também o site, etc” (Q7)

Independentemente de não existirem constrangimentos e o balanço da relação *Jl-Família* existente ser positivo, duas famílias indicaram que existe espaço para o aperfeiçoamento. Deste modo, referiram, nos questionários (cf. Anexo M), que gostariam de participar/envolver-se mais como se pode constatar nas seguintes respostas:

“Apenas talvez podiam existir mais atividades com a participação dos pais como encontros entre a equipa educativa e os pais; assim como participação dos pais em atividades com os filhos em sala, com mais frequência e não só em dias festivos (ex. dia da mãe e dia do pai”. (Q11)

“Haver mais espaços de participação dos pais nas atividades, mesmo que só uma vez por ano letivo, recebendo sugestões dos pais” (Q12)

Relativamente à opinião das Educadoras deste estabelecimento, as mesmas nos questionários (cf. Anexo O) apontam para algumas dificuldades/desafios no estabelecimento de uma relação *JlFamílias*, que vão ao encontro das referidas pelos autores David (1990) e Marques (1999). Nesta continuidade, uma das educadoras menciona a questão das expetativas, tal como David (1990) refere, é comum existir receio de não corresponder às expetativas das famílias. Neste caso, a educadora refere que as expetativas proveem naturalmente de ambas as partes e que, muitas vezes, as mesmas influenciam as experiências como podemos verificar na sua resposta:

“Tanto do meu lado como do lado das famílias, devido às experiências que vivenciámos, criamos expetativas que poderão influenciar as experiências posteriores.”
(Q2).

Referente às expetativas, através da análise de conteúdo dos questionários aplicados às famílias, foi-me possível averiguar que as famílias face à relação *Jl-família* esperam por parte da organização socioeducativa: veracidade, confiança, colaboração, respeito e tranquilidade (cf. Anexo M, questão 10). Relativamente ao que esperam da escola em relação aos seus educandos desejam que a escola seja um local seguro, de carinho, que apoie o desenvolvimento, que promova a felicidade e uma educação de qualidade (cf. Anexo M, questão 10).

Por sua vez, através da análise de conteúdo dos questionários às educadoras, foi-me possível verificar que as mesmas esperam das famílias: Respeito,

disponibilidade, acessibilidade, parceria – trabalho de equipa, integração, cooperação, partilha e entrega (cf. Anexo O).

Outra dificuldade sentida e mencionada é a questão cultural e a questão das diferenças de personalidades, uma vez que existe uma heterogeneidade dos envolvidos.

Uma outra dificuldade referida, é a incompatibilidade de horários, sendo que uma das famílias também referiu a questão da falta de tempo mencionando que:

“Gostaria de ter mais tempo e disponibilidade para conversar com a equipa”

Por fim, uma das educadoras refere que, por vezes, a empatia/ligação com algumas famílias não flui de forma tão natural.

Não obstante, todas as educadoras compreendem que têm um papel fundamental para contornar os entraves acima mencionados tal como refere uma das educadoras - “Cabe ao educador fazer um esforço para melhorar a relação” (Q3). Corroborando os autores Carvalho et al (2006) e Gaspar (2004) referem que importa aos professores informar, auxiliar e motivar as famílias a colaborarem com a escola. Outra das educadoras acrescenta que:

“É importante ter uma mente compassiva e aos poucos ir tentando chegar à família, para que essa ponte se construa e fortifique para todo o trabalho futuro a desenvolver, tendo como objetivo mútuo o bem estar e felicidade da criança.” Q1

4.4.5. Principais Conclusões

Após a apresentação e conseqüente discussão dos resultados, importa apresentar uma súmula das principais conclusões do presente estudo

Neste sentido, foi possível constatar que a organização socioeducativa em análise compreende a importância do estabelecimento de uma relação *Jl-família*, possuindo diversas formas de promoção da mesma, nomeadamente: proporciona eventos, festas, workshops e encontros, detém o conceito portas abertas que conseqüentemente proporciona uma proximidade entre a escola e as famílias e dispõe de diversas formas de comunicação – contacto telefónico, reuniões gerais e individuais, caderno escola-família, via e-mail e via website, tendo sido possível verificar que a maior frequência de comunicação entre os pais e o Jl ocorre quando os pais deixam e vão buscar a criança (100%), indo ao encontro dos resultados de um estudo realizado por Powell (1997). Ainda assim, destacou-se uma outra forma de comunicação que registou também uma elevada frequência (93%) - o caderno escola-família (93%). Ademais, foi possível verificar que tanto as famílias como as educadoras desta organização

socioeducativa estão de acordo quanto à importância da existência de uma relação *Jl-Famílias*, atribuindo o grau máximo da escala proposta (5), compreendendo que uma relação *Jl-família* positiva resulta no bem-estar das crianças e numa educação de qualidade.

Nesta continuidade, importa referir que as famílias consideram que a organização socioeducativa promove o estabelecimento de uma relação *Jl-famílias* e a maioria das famílias se encontra muito satisfeita com a relação *Jl-família* estabelecida. Não obstante, o estudo indica que ainda existe espaço para que ocorra um maior envolvimento e principalmente uma maior participação das famílias. Essa participação, para já é inexistente e vários autores apontam os benefícios resultantes da existência da participação das famílias numa organização socioeducativa nomeadamente: as famílias ao participarem na tomada de decisões acerca das práticas e uma vez que, detêm um conhecimento mais íntimo acerca das crianças, permitem que os programas vão ao encontro das necessidades e interesses das mesmas e, conseqüentemente, sejam mais eficazes (Gaspar, 2004).

O resultado supramencionado vai ao encontro do estudo efetuado por Smith (1980) em Inglaterra e por Gaspar (2004) em Portugal, em que as famílias demonstraram que gostariam de ter um papel mais ativo e gostariam de trabalhar diretamente com as crianças, assim como algumas famílias do presente estudo demonstraram esse desejo e interesse.

Com este estudo, através do envolvimento das crianças no mesmo, foi possível compreender que também as crianças valorizam o envolvimento das suas famílias e que as mesmas demonstram interesse e entusiasmo perante a possibilidade de as suas famílias se envolverem mais.

Por fim, importa mencionar que Gaspar (2004), através de vários estudos, concluiu que, a qualidade e a quantidade de contactos entre a escola e as famílias tendem a decrescer com o aumento da idade das crianças. Retorquindo, Nitecki (2015) é da opinião de que se a parceria estabelecida for positiva desde o jardim de infância, as famílias poderão ficar mais recetivas e disponíveis a futuras parcerias. Se assim for, as famílias do presente estudo tendencialmente estarão mais aptas (possuindo ferramentas e experiências por ação deste contexto) e disponíveis a estabelecer relações *escola-família* futuras.

5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, importa refletir acerca do meu percurso, das minhas aprendizagens e conseqüente evolução durante a PPSI e a PPSII, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Segundo Alarcão e Roldão (2008), “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro.” (p.34). Acredito, assim, que é um processo contínuo, desenvolvido desde a nossa nascença, e que é influenciado por aspetos pessoais, cognitivos e sociais, uma vez que, de acordo com Nóvoa (2000), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” (p.9). Dado o meu contexto social e as minhas experiências pessoais, desde tenra idade descobri o meu gosto pela educação. Em virtude, da formação e das experiências das PPS, esse interesse, gradualmente, tem se intensificado. O que outrora pensava que fazia parte da minha personalidade e da minha ação enquanto educadora, foi ampliado e modificado.

Cada organização socioeducativa, equipa educativa, família e criança que se cruzou no meu percurso contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente à PPS em creche, concretamente numa sala de berçário, a minha ação regeu-se, inicialmente, pela minha intuição, uma vez que a minha personalidade se reflete num ato de cuidar dos que me rodeiam e como no berçário existe um grande enfoque em atender todas as necessidades básicas de cada criança, foi muito natural para mim que a minha ação se concentrasse no cuidar. No entanto, no decorrer da PPS, percebi que era possível aliar o cuidar ao educar. Ainda que, na minha formação, tenha contactado frequentemente com referenciais teóricos que definiam e elucidavam para o conceito educuidar (Caldwell, 2005), só compreendi o seu verdadeiro significado quando o pude observar e aplicar na prática. Deste modo, constatei que todos os momentos de cuidados se podem constituir em momentos com uma intencionalidade educativa. Além disso, constituem-se numa oportunidade para fortalecer a interação entre adulto- criança.

Concomitantemente, percebi que inerente ao conceito *educuidar* importa integrar na ação uma observação atenta e cuidada, pois através da mesma é possível “garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p. 5). Não obstante, essa observação e o cuidado em ouvir cada criança, poderá

permitir que se realizem atividades/momentos espontâneos, dando espaço a planificações emergentes que se constituem também em oportunidades para ocorrer aprendizagens significativas.

Destaco ainda, o vínculo afetivo que criei com as crianças e que considero fundamental existir na minha prática, uma resposta afetiva. Além de me permitir conhecer melhor cada criança e elas a mim, promove um sentimento de confiança e segurança na criança. Segundo Portugal (2011), esses sentimentos poderão promover a vontade da mesma explorar e interagir com o mundo.

Em conformidade com a PPSI, levei para a PPSII estes princípios que considero que estarão presentes também nas minhas práticas futuras.

No que concerne à PPSII em pré-escolar, esta contribuiu para a construção de novos saberes e, conseqüentemente, novos princípios.

Saliento os princípios do modelo High Scope no qual contactei e me identifiquei, nomeadamente, a aprendizagem ativa da criança, na qual a criança constrói o seu conhecimento pela ação sobre os materiais e pela interação com os outros (Post & Hohmann, 2011). As seguintes notas de campo demonstram esses momentos:

“Para fazerem o sumo, algumas crianças ficaram a cortar as laranjas com a ajuda da educadora e outras crianças ficaram a espremer as laranjas cortadas. (Nota de campo nº 31 – Momento 1)

“Entretanto, encontraram uma minhoca e algumas crianças quiseram observar e explorar.” (Nota de campo nº 54 – momento 3)

Enquanto futura educadora pretendo, tal como sugerem os mesmos autores, apoiar as iniciativas das crianças, compreendendo que essas explorações lhes proporcionam experiências-chave fundamentais.

Na mesma perspetiva, pude experienciar a metodologia de trabalho de projeto, que a meu ver, é uma ótima forma de estimular aprendizagens significativas e de motivar a criança, uma vez que é uma aprendizagem que parte dos interesses das crianças e que encara a criança como agente ativo, tal como se pode constatar nas seguintes notas de campo:

“A I. pediu-me para ficar com elas a ver o livro, perante as imagens ela perguntava-me qual era o nome do peixe e o que é que ele estava a fazer ou porquê que ele era de determinada forma.” (Nota de campo 13 – momento 2)

“perguntei às crianças onde é que podíamos pôr os peixes e o M.A respondeu que “podíamos pôr num aquário”. De seguida, perguntei em que a aquário podíamos pôr e a M.J disse “podíamos criar um”. (Nota de campo 13 – momento 4)

“No livro, havia uma fotografia de um peixe com dentes, então depressa as crianças desceram da área da leitura e foram ver se o peixe que trouxéssemos para a sala tinha dentes e concluíram que não.” (Nota de campo nº 7 – momento 3)

Para além do mais, possibilita uma construção holística de saberes, permitindo integrar diversas áreas de conteúdo como por exemplo na seguinte atividade:

“Apresentei-lhes a tabela (de um lado “água salgada” e do outro lado “água doce”) e os vários peixes. Dei a cada criança um peixe aleatoriamente e cada um descreveu o seu peixe e colocou-o no lado da tabela correspondente.” (Nota de campo nº 15 – momento 3)

Considero ainda fulcral enquanto educadora, continuar os registos escritos a partir da minha observação, uma vez que, além de me permitir consignar os interesses e as necessidades das crianças, permite-me auxiliar na avaliação de cada criança, tal como me auxiliou para a construção do COR e da minha ação. Aliado aos registos, pretendo continuar com as constantes reflexões dado que acredito que só assim poderei continuar a evoluir e a ser melhor enquanto pessoa e profissional.

Tanto numa PPS como noutra, tive a oportunidade de desenvolver as minhas capacidades de questionamento e conseqüente reflexão, tanto individual como conjunta. Reforço que a possibilidade de refletir com alguém, permitiu-me obter outra perspetiva e uma discussão positiva sobre vários aspetos que me orientaram para um caminho que me leva à melhoria.

Destaco também a importância de um trabalho colaborativo com a equipa, com as famílias e com a comunidade. Em ambas as PPS e com a realização da presente investigação, percebi os reflexos desse trabalho, o impacto que a partilha, a comunicação e o trabalho conjunto poderão ter na prática e nas crianças. Concordo com a autora Sarmiento (2009) quando diz que todas as interações estabelecidas com a equipa, a família, a comunidade e, em especial, com as crianças, são uma fonte inspiradora e primordial da ação de um profissional de educação de infância.

Em suma, considero que a minha identidade profissional ainda está em construção tal como refere Correia (s.d) “ não se começa a construir no topo”. A construção da identidade profissional ocorre com o complemento permanente da formação e da experiência. Esta constante formação é possível se existir uma reflexão da própria prática gerando assim novos conhecimentos, dado que “o conhecimento é gerado pela reflexão” (Alarcão, 1991, p.18), que possibilitam a melhoria da mesma.

Neste momento, vejo-me como uma futura educadora de infância com espírito observador, reflexivo, afetivo, e que prioriza a criança, as suas necessidades e interesses, e que se empenhará para se melhorar constantemente, aprendendo com todos os que a rodeiam, com cada equipa, cada familiar, cada criança e se esforçará para estabelecer uma relação positiva com cada um.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O presente e último capítulo pretende refletir acerca da intervenção e investigação realizada.

Começo por referir que dada a experiência positiva em berçário na PPSI, tive algum receio aquando do início da prática em jardim de infância, uma vez que sabia que iria ser totalmente diferente e que isso, me iria trazer alguns desafios. No entanto, rapidamente me integrei no contexto socioeducativo e os receios e as expectativas foram substituídos por uma realidade onde me senti confortável e me permitiu descobrir a minha identidade profissional enquanto educadora de jardim de infância.

Nesta continuidade, o contexto socioeducativo em jardim de infância permitiu-me, o contacto com uma nova abordagem – o modelo *High/Scope*, com o qual me identifiquei e pretendo aplicar no futuro na minha prática, uma vez que também defendo uma aprendizagem pela ação, uma prática que escuta a criança e que lhe dá oportunidades para tomar decisões. Neste sentido, no futuro, pretendo criar condições para que as crianças possam ser autónomas, autoconfiantes e ativas e criar momentos que desafiem o pensamento atual da criança, guiando e apoiando a criança nas suas experiências.

No que concerne à investigação, a mesma permitiu-me criar e desenvolver hábitos de observação, de reflexão e investigativos. A meu ver todo o processo foi positivo e permitiu-me compreender e valorizar a importância do estabelecimento de uma relação com as famílias, dado os inúmeros benefícios que advêm dessa parceria. Ademais, compreendendo a amplitude que a relação com as famílias pode tomar, no futuro pretendo valorizar e encontrar estratégias para atingir toda essa extensão, formando uma parceria com as famílias para criar um processo educativo coletivo.

Como limitações do presente estudo considero que o tempo de investigação foi curto e limitado. Assim, se tivesse mais tempo gostaria de ter ampliado o estudo às famílias das restantes salas de JI, de forma a perceber se encontro a mesma realidade. Além disso, penso que seria pertinente estender o estudo à valência de creche desta organização socioeducativa, de forma a constatar se existem diferenças entre as duas valências no que se refere à relação criada e às estratégias utilizadas.

Para concluir, atendendo a tudo o que aprendi, pretendo ser uma educadora atenta, ouvinte, guia, afetiva, reflexiva e que continuará a fazer por crescer e desenvolver a sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I, & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I, (1991). A didática curricular: fantasmas, sonhos, realidades. *2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino/Didática: Projeto de Formação e Investigação*. Universidade de Aveiro.
- Andrade, P. (1999) Envolvimento Parental em jardim de infância. *Cadernos de Educação de infância*. 50, 31-33.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baum, A. & Swick, K. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35 (6), 579-584.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI*. Dinalivro.
- Canário, R. (2008). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Escola, família e comunidade*. CNE.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 144-162.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M, (2008). *Metodologia de investigação. Guia de autoaprendizagem* (2.^a ed). Universidade Aberta.
- Carvalho, S. R. M. C., Boléo, P. T, L, M & Nunes, S. B. P. T. (2006). *Cooperação Família-Escola: Um estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola*. ACIME.
- Correia, F. & Cosme, A. (2011). Contributos para a compreensão do conceito de comunidade e escola comunidade educativa. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Instituto Politécnico da Guarda.

- Correia, I. (s. d.). Educação Pré-Escolar. In Silva, M. & Tamen, I. (org.), *Sistema de ensino em Portugal* (1.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Psicologia Educação e Cultura. *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, XIII, 355-380.
- David, T. (1990). *Under five – Under-educated?*. Open University Press.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal - Realidade e Perspectivas*. Livros Horizonte.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R. & Lima, R. (1998). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed). Sage Publications.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Northwestern University Press.
- Decreto-Lei n.º 542/1979, de 31 de dezembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 300.
- Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 237.
- Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 34.
- Decreto-Lei n.º 115/1998, de 04 de abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 102.
- Diogo, A., M. (1998). *Famílias e escolaridade: representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Edições Colibri.
- Epstein, L., J. (1992). “School and family partnerships”. In Alkin, M. (Org.). *Encyclopaedia of Educational Research*. Consultado a 10 de fevereiro de 2020, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>
- Epstein, L. J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9).
- Fernandes, M. L. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!. Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.

- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In: Siraj-Blatchford, I. (Org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2.^a ed.). Ed. Monitor.
- Flick, U. (2009). *Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.^a ed.). Artmed.
- 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.
- Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7, 22-46.
- Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos. Educação e desenvolvimento da criança nos primeiros 6 anos*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- Gaspar, M. F. R. F. (2004). *Projeto Mais-Pais: Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: O nome dos números e o envolvimento dos pais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, H. M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy
- Gonçalves, E. (2015). Evolução da participação dos pais no sistema educativo: Um olhar a partir da produção legislativa. In Rodrigues, M., L. (Org.). *40 Anos de políticas de educação em Portugal* (pp. 445-466). Almedina.
- Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Teachers College Press.
- Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. National Committee for Citizens in Education.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. (1991). Key Experiences: Keys to Supporting Preschool Children's Emerging Strengths and Abilities. In Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (Eds.), *Supporting Young Learners: Ideas for Preschool and Day Care Providers*. High/Scope Press.
- Homem, L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família*. Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação.
- Horta, M. H. (2012). *Relação escola/família em Portugal: uma perspectiva histórica*. Universidade do Algarve.

- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools*. Basic Books.
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49, 27-43.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais. Fundamentos Teóricos, Software e Aplicações*. ReportNumber.
- Marques, R. (1994). Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*, 5, 4-11.
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais: Como colaborar?*. Texto Editores.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de Educação, Inovação Investigação em Educação*, 2 (2), 49-65.
- Mendoza, J., Katz, G. L., Robertson, S, A. & Rothenberg, D. (2003). Connecting with Parents in the Early Years. *Early Childhood and Parenting (ECAP) Collaborative*. University of Illinois.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, J.M. (2004). *Questionário: Teoria e prática*. Almedina.
- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnership in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25 (2), 195-219.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professor* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Nunes, S., B., P., T. (2004). *Colaboração Escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. ACIME.

- Oliveira, M. C. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a Educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.). *Avaliação na educação de infância* (1.ªed.).
- Peppler, K. (2017). *The Sage Encyclopedia of out-of-school learning*. SAGE.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Pereira, R. (2012). *O envolvimento dos pais na escola: Um estudo com pais - professores no 1º ciclo do ensino básico*. Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. Entre pais e professores, um diálogo impossível?*. Celta Editora.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Relatório do estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In T. Pinto (Ed.), *As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas*. Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Powell, A. (1991). Supporting Active Learning: Be Responsive. In Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (Eds.). *Supporting Young Learners: Ideas for Preschool and Day Care Providers*. High/Scope Press.
- Powell, D. (1997). Parent involvement in preschool programs. In Saha, L. (Ed.). *Internacional encyclopedia of the sociology of education*. Pergamon.

- Ramos, A. C. S. (2016). *A Estrutura Familiar: que reflexos nos comportamentos sociais da criança?* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Sarmento, T. (2005). "(re)pensar a interacção escola-família". *Revista Portuguesa da Educação*, 18(1), 53-75.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social* 2, 46-64.
- Sarmento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37-49.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2006). A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com a Escola. *Interações*, 2, 59-86.
- Sharpe, P. (1991). Parental involvement in preschools, parents and teachers perceptions of their roles. *Early Child Development and Care*, 71, 53-62.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia – Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In. I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (1.ªed.) (pp. 10-20.) Texto Editora.
- Smith, T. (1980). *Parents and preschool*. Grant McIntyre.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Tizard, B., Mortimore, J., & Burchell, B. (1981). *Involving parents in nursery and infants schools: A source book for teachers*. Grant McIntyre.
- Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo": Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

- Tompkins, M. (1991). Active Learning: Making It Happen in Your Program. In Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (Eds.), *Supporting Young Learners: Ideas for Preschool and Day Care Providers*. High/Scope Press.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In J. M. Pinto & A. S. Silva (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vázquez. R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Villas-Boas, M., A. (2001). *Escola e Famílias – Uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Villas-Boas, M.A. (s.d). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Universidade de Lisboa. Consultado a 20 de fevereiro de 2020 em <http://educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Sage Publishing.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *O Desafio da Qualidade*. In Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil*. ArtMed.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18, 1-9.
- Zenhas, A. M. (2004), *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação e Psicologia.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

**ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA
PPS EM JARDIM DE INFÂNCIA**

| ' ' | | ' ' |

Para aceder ao documento, por favor abra o documento com a seguinte designação:
“Anexo A. Portefólio Individual da PPS em Jardim de Infância”.

**ANEXO B. GUIÃO DOS INQUÉRITOS POR
QUESTIONÁRIO APLICADOS ÀS FAMÍLIAS**

| ' ' | | ' ' |

Questionário – Relação *Jl-Famílias*

O presente questionário tem como objetivo recolher informações para a realização do relatório da prática profissional supervisionada (PPS) de Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito da prática, estou a realizar um estudo sobre a relação *Jl-famílias* existente nesta organização socioeducativa. Nesse sentido, peço a colaboração do **encarregado de educação** da criança.

Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos e serão utilizados, apenas, para fins da investigação.

Obrigada, desde já, pela sua colaboração.

1. Qual o seu grau de parentesco em relação à criança?

2. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é Sem importância, 2- Pouco importante, 3- Razoavelmente importante, 4- Importante e 5 – Muito importante. Classifique o quão importante para si é a existência de uma relação *Jl-famílias*.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Justifique a sua resposta:

3. Considera que este contexto educativo promove uma relação *Jl-famílias*? Por favor, justifique a sua resposta.

Sim Não

4. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é muito insatisfeito, 2- Insatisfeito, 3- Indiferente, 4- Satisfeito e 5 – Muito satisfeito. Classifique o quanto se considera satisfeito com a relação JI-Famílias estabelecida neste contexto educativo?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Justifique a sua resposta:

5. Numa escala de 1 a 5, classifique o seu envolvimento no contexto.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Nada envolvido

Muito envolvido

6. Considera que o seu educando valoriza esse envolvimento?

Sim Não

7. Explícite de que forma se envolve/participa no contexto (Assinale com x as opções)

- Levar e buscar o educando;
- Festas e Eventos;
- Projetos da sala (como o projeto dos peixes);
- Realização de Atividades da sala;
- Reuniões de pais;
- Elaboração de instrumentos educativos como o Projeto de sala e o Projeto educativo da instituição;
-

Na avaliação;

Na tomada de decisões referentes ao ambiente educativo, ao seu educando, ao estabelecimento....

Outro/a momento/iniciativa _____

8. Habitualmente entra na sala de atividades? Se sim, em que situações?

Conversar com a equipa educativa;

Estar com o seu educando;

Observar o seu educando;

Assistir a um momento da rotina;

Observar os trabalhos expostos;

Outras situações: _____

9. Através de que instrumentos/meios é feita a comunicação entre a organização socioeducativa e a família? (Assinale com x as opções)

Contacto telefónico

Via e-mail

Conversas informais

Via website

Caderno Escola-Família

Reuniões

Outro: _____

10. Em algumas palavras, explicita o que espera da organização socioeducativa?



11. Considera que existem entraves à sua participação/envolvimento na escola e/ou na sala de atividades?

Sim Não

Justifique a sua resposta.

12. Por fim, tem alguma sugestão para melhoria da qualidade da relação escola-família existente? Se sim, por favor explicita.

ANEXO C. GUIÃO DOS INQUÉRITOS POR
QUESTIONÁRIO APLICADOS ÀS
EDUCADORAS DO JI

| ' ' | | ' ' |

Questionário – Relação JI- Famílias

O presente questionário tem como objetivo recolher informações para a realização do relatório da prática profissional supervisionada (PPS) de Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito da prática, estou a realizar um estudo sobre a relação JI-famílias existente nesta organização socioeducativa. Nesse sentido, peço a sua colaboração.

Importa referir que os dados recolhidos são confidenciais e anónimos e serão utilizados, apenas, para fins da investigação.

-
1. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é Sem importância, 2 – Pouco importante, 3- Razoavelmente importante, 4 – Importante e 5- Muito importante. Classifique o quão importante para si é a existência de uma relação JI-famílias?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Justifique a sua resposta:

2. Em algumas palavras, explicita o que espera das famílias:

3. Que entraves se depara no estabelecimento de uma relação com as famílias?

ANEXO D. GUIÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À DIRETORA

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Diretora da Organização Socioeducativa

Objetivos:

- Caracterizar a organização educativa a nível da sua gestão e organização;
- Compreender de que forma é promovida a relação entre as famílias e os profissionais, com o meio onde se insere;

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|--|---|---|-------------|
| <p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. | <p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições</p> | |
| <p>B. Organização e funcionamento da organização educativa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento e a organização da instituição • Caracterizar o ambiente vivenciado no JI. | <p>B1. Em que ano surgiu a organização educativa?</p> <p>B2. Que tipo de profissionais constituem a instituição? E quais as suas funções?</p> | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>B3. Como define o ambiente que se vive na instituição que dirige?</p> <p>B4. Existe articulação entre as várias valências da instituição? Como?</p> <p>B5. Pode falar-nos acerca do processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?</p> <p>B6. Quais as principais preocupações no que diz respeito à organização e gestão de recursos, ao nível de missão, de valores, objetivos...?</p> <p>B7. Esta organização educativa orienta-se pela abordagem HighScope. Que razões levaram a esta opção?</p> <p>B8. Uma vez que a instituição segue a abordagem HighScope, gostaríamos de saber se existe alguma formação para os profissionais nesse sentido.</p> | |
| C. Gestão e liderança da equipa | <ul style="list-style-type: none"> • Definir o conceito de equipa. | <p>C1. De que forma as equipas educativas se envolvem na elaboração do projeto educativo da organização?</p> | |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o trabalho desenvolvido. • Compreender a ação de supervisão da instituição. | C2. Considera que existe um trabalho colaborativo entre as equipas educativas? Se sim, de que forma? | |
| D. Participação das famílias | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na instituição; • Conhecer as estratégias utilizadas para a relação <i>Jl-Famílias</i>; | <p>D1. Qual a sua perspetiva sobre a participação das famílias na organização educativa?</p> <p>D2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias na organização educativa?</p> <p>D3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização?</p> <p>D4. Que papel assume, enquanto diretora, na promoção dessa participação?</p> | |
| E. Participação da comunidade | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer de que forma promovem a relação com o meio envolvente | <p>E1. Considera que existem potencialidades ao redor da organização e que usufruem das mesmas?</p> <p>E2. Desenvolvem parcerias com entidades locais? De que forma e quais os objetivos?</p> | |
| 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> | |

**ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À DIRETORA**

| ' ' | | ' ' |

B1. Em que ano surgiu a organização educativa?

R: 2006

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

R: São educadoras de infância e são auxiliares de educação, depois existem duas pessoas da área administrativa, sou eu e a L., depois há uma cozinheira, e uma senhora da limpeza

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

R: Acho que é simpático, que as pessoas se sentem disponíveis e especiais, e que as pessoas que vêm para aqui gostam daquilo que fazem, sentindo que aquilo que fazem é especial.

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

R: Acho que sim. Nós investimos muito nisso, portanto nós fazemos muitas ações de formação nesse sentido, fazemos muitas coisas que estejam relacionadas com a dinâmica de grupo, com a conexão das pessoas, fazemos mindfulness em equipa, fazemos todos os anos reuniões fora da organização educativa, por exemplo em hotéis em que temos dinâmicas de grupo, em que temos formações fora, e temos pessoas que nos ajudam a desafiar-nos, também temos outras pessoas de fora a darem-nos formação. Temos sempre esse encontro lúdico anual, num sítio simpático, com almoço, procuramos promover essa especialidade de nos darmos bem, e de nos conhecermos, e de tentarmos aproveitar o melhor que todos temos.

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

R: O projeto educativo surgiu no sentido de criar uma linguagem comum, não sendo necessária a criação de polícias para andarem a vigiar as pessoas, nem a criar nenhum clima de medo ou de obediência, portanto haver um clima de contribuição, onde as pessoas saibam aquilo que é suposto fazerem e aquilo que é esperado delas, quais são as expectativas, portanto as pessoas podem desenvolverem-se tendo em conta aquilo que são as expectativas do modelo, portanto não é para agradar à pessoa A, B ou X, ou o pai ou a criança, as pessoas vão trabalhar dentro de uma lógica profissional, e portanto as pessoas acabam por ter as suas próprias guias internas, e isso acaba por ser mais fácil. O projeto educativo visa estes princípios, normalmente é tão lato, mas o HighScope permitiu alguma facilidade, quer na divisão do tempo, quer na divisão dos espaços, quer no acompanhamento e desenvolvimento das crianças, quer na formação dos

professores, portanto acaba ter um esquema 360º, que no início, enquanto estávamos todos um pouco “verdes” na situação, e isto foi uma boa ferramenta de orientação.

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

R: Uma preocupação que nós temos de garantir que todas as pessoas, sejam respeitadas e se tratem bem, aquilo que nós queremos que seja feito com as crianças tem que ser feito com os adultos. Tem de existir aprendizagem ativa, as pessoas têm que ter a escolha para saberem como querem fazer as coisas, têm que se sentir livres para falar, têm que se sentir com capacidade para essas situações. As pessoas também são desafiadas, portanto o clima que queremos dar às crianças é o clima que temos que criar para nós próprios adultos e, portanto, se nós tivermos respeito e se nos tratarmos a todos como *gente grande*, acaba por surgir. Assim como nós queremos que as crianças se encontrem na zona de desenvolvimento proximal, de alguma forma estimuladas, nós também temos de fazer isso enquanto adultos. Queremos criar nas crianças que elas consigam resolver problemas, a conectarem-se com os outros, a serem gentis e tentarem sentir emoções positivas, terem empatia. O meu objetivo quando entrei na área da educação era de criar uma escola onde as pessoas fossem “fixes”, que gostem de vir, onde uma pessoa tem que acordar todos os dias com vontade para trabalhar porque ao contrário das crianças, estas não podem mudar de emprego. O clima fundamental é as pessoas sentirem-se bem, as crianças só se vão sentir bem se nós conseguirmos transmitir um bom ambiente.

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

R: Respondido anteriormente B5.

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

R: Respondido anteriormente B4.

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

R: O projeto educativo foi elaborado, mas existem os programas de sala, onde as educadoras todos os anos reveem e podem atualizar a parte das estratégias. O currículo dos *Kdis* foram feitos pela fundação HighScope, mas depois dentro de cada programa cabe à educadora de sala e à auxiliar delinear as estratégias, utilizarem as que lá estão ou colocarem novas, assim como a rotina se quiserem alterar também de acordo

com as necessidades do grupo. Supostamente com todos estes dados formam-se os programas específicos de cada sala.

O projeto educativo é uma coisa dinâmica, não é rígido e foi feito com espaço para acrescentar as pessoas. Ao longo destes 12 anos, nunca foi necessário alterar alguma coisa, isto deve-se ao fato de também não ter havido mudanças no grupo social das crianças integrantes desta instituição. As crianças que frequentam esta instituição são de classe média /média alta e é cada vez mais alta, pois são as famílias que têm mais possibilidades de conseguir que as suas crianças frequentem uma instituição privada.

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

R: Respondida anteriormente B4.

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

R: Acho que de forma global a maioria das famílias é muito participativa e se apropria muito da escola. É difícil de gerir isto, pela quantidade de pessoas que às vezes querem participar, nem sempre é fácil, mas é bom.

D2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação/envolvimento das famílias na organização educativa?

R: Temos várias estratégias.

D3. As famílias participam ou contribuem de alguma forma para a gestão da dinâmica da organização?

R: Sim, normalmente, os pais quando apresentam um comentário é levado em atenção: seja a porta que não abre, uma criança que não consiga comer algum tipo de alimento, entre outros. Tentamos sempre resolver. Não temos nenhuma postura inflexível, ouvimos toda a gente.

D4. Que papel assume, enquanto diretora, na promoção dessa participação?

R: Nós decidimos algumas coisas que não dependem de mim, mas que fazem sentido para a equipa educativa, onde temos um encontro anual com as famílias, como a festa da primavera. Também fazemos os encontros "T", tendo cada um deles uma temática relacionada com a educação, mas que são feitos de forma ativa, ou seja, com pequenos grupos e atividades em que os pais podem participar e conversar. Depois existem as reuniões de pais, em que é apresentado o filme para que as famílias percebam a rotina e dinâmica das crianças. Temos também a dinâmica do caderno escola-família e o site. Aqui as famílias podem rever e ver as atividades das crianças, serve como um diário de

bordo. Estes são atualizados pelas educadoras de semana a semana ou de duas em duas semanas, dependendo da disponibilidade de cada uma.

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

R: Sim: os bombeiros, a praça, o mercado de carcavelos, entre outros. Para todos estes sítios podemos deslocar a pé.

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

R: Depende, já tivemos parcerias com o centro comunitário, onde as crianças foram cantar no lar, os bombeiros já vieram cá e nós também já lá fomos. Os objetivos são envolver a comunidade, “abrir a porta” para poderem usufruir da vizinhança.

**ANEXO F. GUIÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA**

| ' ' | | ' ' |

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À EDUCADORA DA SALA JI1

| Blocos de informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|--|---|--|-------------|
| A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | Legitimar a entrevista; Motivar a entrevistada. | <ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista é do âmbito da Prática Profissional Supervisionada II. Tem como objetivo recolher informações acerca do grupo de crianças e informações relativas à temática <i>Relação JI-Famílias</i>. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar em modo áudio. - Informar acerca da devolução das transcrições. | |
| B. Definição do perfil da entrevistada | Conhecer o percurso académico e a experiência da entrevistada | <p>B1. Em que instituição tirou o curso?</p> <p>B2. Quais são as habilitações académicas?</p> <p>B3. Há quantos anos exerce a sua função?</p> | |
| C. Caracterização do grupo | Conhecer o grupo de crianças | <p>C1. Como caracteriza o grupo?</p> <p>C2. Como caracteriza a sua relação com o grupo?</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--------------------------------|
| | | | |
| D. Temática relação <i>Jl-Famílias</i> | <p>Caracterizar a relação com as famílias;</p> <p>Recolher informações acerca da temática;</p> <p>Conhecer a opinião da entrevistada</p> | <p>D1. Como caracteriza as famílias deste grupo?</p> <p>D2. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?</p> <p>D3. De que forma promove a relação <i>Jl-famílias</i>?</p> <p>D4. Quantas reuniões são realizadas com as famílias?</p> <p>D5. Com que objetivo? Que assuntos são abordados?</p> <p>D6. Quem participa?</p> <p>D7. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões?</p> <p>D8. Qual é a sua opinião acerca das reuniões?</p> | |
| Conclusão da entrevista | Finalizar a entrevista. | - De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente acrescentar relativamente à temática abordada? | - Agradecer a disponibilidade. |

**ANEXO G. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA**

| ' ' | | ' ' |

B1. Em que instituição tirou o curso?

Na Escola Superior de Educação de Lisboa

B2. Quais são as habilitações académicas?

Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar

B3. Há quantos anos exerce a sua função?

Há 5 anos

C1. Como caracteriza o grupo?

Um grupo bastante curioso, enérgico, afetuoso, participativo e comunicativo.

C2. Como caracteriza a sua relação com o grupo?

De confiança, respeito e carinho.

D1. Como caracteriza as famílias deste grupo?

São acessíveis, colaboram e se envolvem regularmente.

D2. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?

As famílias têm a liberdade de entrar no espaço da sala de atividades sempre que queiram, e para participar em atividades que acontecem ao longo do ano (como no dia da mãe/ pai...). De acordo com os projetos a decorrer na sala, é também solicitada a participação das famílias no decorrer destes ou realizadas atividades com as mesmas, sempre que estas mostram disponibilidade para tal. As famílias participam também anualmente nos “Encontros T”, que consiste em momentos de partilha e reflexão acerca de alguns dos tópicos mais polémicos durante o ano (como gestão/ resolução de conflitos, etc).

D3. De que forma promove a relação *Jl-famílias*?

Através de conversas informais diariamente, atividades/ materiais/ propostas para envolver a família no que está a acontecer na sala de atividades, reuniões sempre que necessário, por telefone/mensagens, etc. e fundamentalmente, mostrando às famílias grande disponibilidade para ouvir e ajudar sempre que estas necessitem.

D4. Quantas reuniões são realizadas com as famílias?

São realizadas anualmente duas reuniões gerais com todas as famílias (em outubro e em julho - início e final do ano). Ao longo do ano são também realizadas reuniões individuais, sempre que a família ou a equipa educativa sente necessidade de tal.

D5. Com que objetivo? Que assuntos são abordados?

A reunião de início de ano letivo serve para dar a conhecer à família alguns projetos e objetivos a serem abordados ao longo do ano. Serve também para dar a conhecer a rotina de sala, mostrando um vídeo no qual as famílias podem ver os seus filhos nos vários momentos da rotina, passando do abstrato (rotina escrita) para o concreto (vídeo exemplificativo). As restantes reuniões ao longo do ano serve para falar da criança ou para abordar alguns temas/ dificuldades/ pensar em estratégias em parceria relativamente a algum assunto em específico: como dificuldades em casa/ escola no momento das refeições, questões de desenvolvimento da linguagem, comportamentais/resolução de conflito, etc.

D6. Quem participa?

Na maioria das reuniões individuais, participa apenas os pais da criança e a educadora da sala. Em algumas reuniões, pode acontecer participar também a coordenadora pedagógica ou a diretora da escola.

D7. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões?

Sim!

D8. Qual é a sua opinião acerca das reuniões?

São bastante úteis pois ajudam a alinhar ideias ou estratégias com as famílias e deste modo trabalhar cada vez melhor em parceria com a mesma.

**ANEXO H. GUIÃO DO FOCUS GROUP
REALIZADO**

| ' ' | | ' ' |

Focus Group

Reunir um conjunto de 8 crianças que gostariam de participar na discussão em grupo. Explicar o que iremos fazer.

- 1. Os vossos pais já vieram fazer alguma atividade/desafio cá à sala? Por exemplo, um jogo, vir cantar uma canção...**
- 2. Gostariam que viessem cá outra vez?**
- 3. O que gostariam que fizessem?**

Agradecer a participação.

**ANEXO I. TRANSCRIÇÃO DO *FOCUS GROUP*
REALIZADO**

| ' ' | | ' ' |

Estagiária: Olá meninos! Preciso da vossa ajuda para um trabalho para a minha escola, pode ser?

Crianças: Todos acenaram com a cabeça.

Estagiária: Vou-vos fazer três perguntas e vocês só têm de responder. A primeira pergunta é: Os vossos pais já vieram fazer alguma atividade aqui na sala? Por exemplo: já vieram fazer um jogo?

J. : A minha mãe já veio.

L.: A minha não.

Estagiária: Veio fazer o quê J.?

J. : trouxe animais.

Estagiária: Vocês lembram-se da atividade que a mãe do J. veio cá fazer?

L. : Eu sim! Desenhámos um animal

Estagiária: Muito bem! Mais alguém se lembra de os pais terem vindo cá à sala?

A.I : Fizeram um jogo e os pais vieram ver o espetáculo

I.: Não era um espetáculo, foi a festa de natal.

Estagiária: Pois foi! Gostaram de ter cá os vossos pais?

A.I e I. ao mesmo tempo: Sim!

Estagiária: M.F queres dizer alguma coisa? A tua mãe já veio cá à sala por causa do projeto dos peixes...

M.F: A Mã cantou música dos peixes

Estagiária: Vocês gostavam que os vossos pais viessem fazer alguma atividade? Todos responderam que sim!

Estagiária: E o que gostariam que eles fizessem?

M.A : eu gostava que o meu pai viesse brincar comigo na área dos jogos.

D.L . eu também

T. Eu gostava que o pai e a mãe contar uma história.

C.A : Gostava que os meus pais viessem brincar comigo à sala e não podiam sair da escola.

L. , A.I e I. : disseram que sim, quando a C.A falou.

J. : Eu gostava que a minha mãe fosse à horta.

ANEXO J. ANÁLISE DE CONTEÚDO -
NOTAS DE CAMPO

| ' ' | | ' ' |

| Tema | Categorias | Subcategorias | Unidades de Registo |
|----------------------------|---|---------------------------|---|
| Relação <i>JI-Famílias</i> | Estratégias para fomentar a parceria <i>JI-Famílias</i> | Estratégias da Educadora | “Eu filmei a aula porque aproxima-se a reunião de pais, onde é hábito mostrar um vídeo com vários momentos das crianças, tanto individualmente como em pequeno grupo e em grande grupo.” (Nota de campo nº 6 – momento 3) |
| | | Estratégias da Estagiária | <p>“Quando cheguei à sala colei à porta um papel a informar aos pais que tínhamos começado um projeto e a pedir a sua colaboração. Para além disso, coloquei na sala um painel informativo com a teia inicial “o que sabemos” e outra teia com “o que queremos saber” (Nota de campo nº 10 – momento 1)</p> <p>“Quando cheguei, a educadora ainda não se encontrava na sala. Como tal, à medida que os pais foram chegando, fui recebendo os recados.” (Nota de campo nº 38 – momento 1)</p> |
| | | Estratégia da Escola | <p>“Entretanto chegou à sala a C.A com o seu irmão de 12 meses (...).O Pai da C.A deixou o bebé andar um pouco pela sala.” (Nota de campo nº 36 – momento 2)</p> <p>“A educadora estava a ver quem já tinha respondido aos questionários. Perguntei-lhe que questionários. E a educadora disse-me que já há uns tempos tinha mandado para os pais um questionário da eco-escolas para preencherem, que toda a comunidade educativa teve de os preencher. Têm questões como “se fazem reciclagem em casa, se costumam poupar na água e na luz “, entre outras. (Nota de campo nº 36 – momento 6)</p> |

| | | | |
|--|--------------------------|---------------------|--|
| | | | <p>“Quando cheguei da natação, a sala estava preparada para a festa da C.V. Os pais já estavam presentes e estavam à minha espera e da L. para cantarem os parabéns.” (Nota de campo nº 50 – momento 8)</p> <p>“A mãe do T. que se encontrava na sala naquele momento, ficou surpreendida com aquele momento” (nota de campo nº 47 – momento 1)</p> |
| | Contacto com as famílias | Conversas informais | <p>“Assim que me viu, a M.P disse-me adeus e chamou pelo meu nome. A mãe perguntou-me se eu era a professora de dança e informei-a que era a nova estagiária e a mãe referiu que a M.P nos últimos dias tem falado de mim em casa e ela ainda não tinha percebido quem seria a Filipa.” (Nota de campo nº 7 – momento 1)</p> <p>“Assim que a mãe do T. entrou na sala, reparou logo no painel e começou a ler. Aproximei-me e expliquei que tínhamos começado um novo projeto, a mãe do T. começou a contar que de fato o T. já tinha falado em casa sobre os peixes e contou-lhe que é ele que toma conta do peixe, contudo a mãe explicou que não estava a perceber a que é que o T. se referia, uma vez que sabia que esta sala não tinha nenhum peixe. Então explique-lhe que na semana passada fomos buscar o peixe da sala do J13 e as crianças têm tomado conta dele.” (Nota de campo nº 10 – momento 1)</p> <p>“A mãe do T. entrou na sala e viu os trabalhos que têm vindo a ser realizados acerca do projeto. Entretanto, com a mãe ainda presente na sala, demos comida ao peixe e o T. quis que a mãe visse o peixe. A Mãe do T. referiu que ele fala imenso do projeto e que está</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p> muito entusiasmado com a visita ao oceanário.” (Nota de campo nº 21 – momento 1)</p> <p> “A avó do M.F e da M.J disse à educadora que provavelmente as mães deles iam recusar que eles fossem ao oceanário na segunda, dizendo que são muitas crianças e não é seguro. A educadora explicou-lhe que vão 4 adultos e cada adulto terá um grupo muito pequeno de crianças, que irá correr tudo bem e que é uma experiência gira que deviam aproveitar.” (Nota de campo nº 22 – momento 2)</p> <p> “A mãe do J. quando chegou à sala disse à auxiliar para não darem mais pão ao J. à hora o lanche. A auxiliar sugeriu dar cereais e a mãe concordou.” (Nota de campo nº 28 – momento 1)</p> <p> “A educadora sugeriu pedir à mãe do J. que trouxesse o tipo de pão que ele costuma comer em casa.” (Nota de campo nº 28 – momento 1)</p> <p> “Quando cheguei à sala, a Z. estava a entrar com a mãe. A mãe conversou com a auxiliar (...) (Nota de campo nº 33 – momento 1)</p> <p> “A educadora contou-me que o pai do R., de vez em quando, demonstra-se preocupado com o comportamento “agressivo” (dito pelo pai) do filho e pergunta como tem estado. A educadora esclareceu-o que tem estado bem (...)” (Nota de campo nº 34 – momento 1)</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>“A educadora disse-me que ontem contou à mãe dos gémeos o que se passou no parque e explicou-me também o que se passou” (Nota de campo nº 34 – momento 2)</p> <p>“Entretanto, chegou a mãe do J. e perguntou-me onde estava o outro estagiário e eu expliquei que o outro estagiário já tinha acabado, uma vez que só tinha 2 semanas de estágio de observação. De seguida, perguntou-me se na festa de natal terá um pai natal porque o J. anda a falar muito de um pai natal que vai aparecer.” (Nota de campo nº 38 – momento 1)</p> <p>“O pai do R. perguntou a mim e à auxiliar se sabíamos onde estavam os dragões que o R. tinha trazido ontem.” (nota de campo nº 41 – momento 2)</p> <p>“A educadora contou-me que ontem falou com a mãe da C.A para perceber como é que ela tem estado em casa, uma vez que ela anda um pouco agitada e a dizer coisas desagradáveis às restantes crianças” (Nota de campo nº 41 – momento 6)</p> <p>“a educadora disse-me que falou precisamente isso com o pai esta manhã e que lhe contou a situação que aconteceu no parque.” (Nota de campo nº 48 – momento 5)</p> <p>“A educadora contou-me que a mãe das gémeas disse que trouxe a chucha para a I. porque tiveram uma manhã difícil.” (Nota de campo nº 49 – momento 5)</p> <p>“A educadora conversou com a mãe do M.A acerca da aula de música passada.” (Nota de campo nº 55 – momento 2)</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|------------------------|--|
| | | Contacto telefónico | <p>“ (...) a educadora à vez gravou a mensagem de cada um para a M.F e mandou para a mãe da M.F.” (Nota de campo nº 22 – momento 1)</p> <p>“Entretanto, a educadora reparou que tinha 5 chamadas não atendidas da mãe do F. e ligou-lhe de imediato. A mãe do F. queria saber se ele estava com tosse.” (Nota de campo nº 23 – momento 1)</p> <p>“Entretanto, na aula de ginástica, perante o estado da C.A a educadora decidiu medir-lhe a febre e realmente estava com febre. De seguida, ligou à mãe da C.A e deu o medicamento à C.A.” (Nota de campo nº 24 – momento 4)</p> <p>“A educadora contou-me que ontem à noite estive a falar com a mãe dos gémeos ao telefone e eu perguntei-lhe se estava tudo bem e ela disse-me que sim, que a mãe estava só preocupada com a questão das férias.” (Nota de campo nº 41 – momento 3)</p> |
| | | Caderno Escola-Família | <p>“A educadora fez uns papéis informativos para os pais, a pedir a colaboração destes (...). Esses papéis foram colocados nas mochilas das crianças.” (Nota de campo nº 35 – momento 3)</p> <p>“Como a auxiliar não estava na sala, a educadora pediu-me para ver se haviam recados no caderno-escola família. A educadora explicou-me que os pais quando chegam deviam pôr os cadernos dentro da caixa que está em cima do móvel da entrada, mas os pais não têm aderido e deixam os cadernos nas malas das crianças.” (nota de campo nº 42 – momento 2)</p> |

| | | | |
|--|---------------------------|--------------------------------|--|
| | | | <p>“Como a auxiliar não estava, fui ver outra vez os cadernos escola-família. Tinham alguns recados como pôr soro no nariz da Z. e dar o medicamento ao M.A depois da sesta.” (Nota de campo nº 43 – momento 3)</p> <p>“A auxiliar, todas as manhãs, costuma verificar os cadernos Escola-Família. De seguida, transmite à educadora os recados e por vezes, conversam sobre eles para determinar como devem proceder.” (Nota de campo nº 43 – Momento 3).</p> <p>“Torna-se primordial verificar todos os dias de manhã os cadernos escola-família, uma vez que os pais os utilizam também para transmitir recados importantes como ter de dar um medicamento a determinada hora.” (Nota de campo nº 43 – Reflexão diária)</p> |
| | | Reunião individual | <p>“Os pais da A.I e da I, marcaram uma reunião individual com a educadora, uma vez que estão preocupados porque a A.I não anda a comer em casa.” (Nota de campo nº 48 – momento 1)</p> <p>“Os pais do R. marcaram uma reunião individual para falar sobre o comportamento do R.” (Nota de campo nº 33 – momento 2)</p> |
| | Envolvimento das famílias | Atividade realizada na sala | <p>“A mãe da M.F apareceu e trouxe vários peixes feitos por elas em casa. Deu um a algumas crianças e em roda cantaram uma música sobre os peixes. No final, a mãe da M.F deixou-nos ficar com os peixes” (nota de campo nº 13, momento 4)</p> |
| | | Colaboração no projeto de sala | <p>“A mãe de uma das crianças, prontamente perguntou como podia ajudar no projeto, o que podia trazer. “(Nota de campo nº 11, momento 1)</p> <p>“As gémeas quando chegaram à sala prontamente disseram que o pai lhes tinha deixado trazer um livro sobre os peixes e colocaram</p> |

| | | | |
|--|---|--------------------------------|---|
| | | | <p>junto aos restantes livros do projeto. “(nota de campo nº 12 – momento 3)</p> <p>“A C.R trouxe um livro sobre peixes e disse que esteve a fazer uma pesquisa em casa com o pai e o “pai pôs marcas no livro” apontando para os post-its.” (nota de campo nº 16 – Momento 2)</p> <p>“A mãe da M.F deixou-a trazer um chapéu em formato de peixe e um livro sobre peixes.” (Nota de campo nº 14 – momento 1)</p> |
| | | Colaboração na prática da sala | <p>“A educadora (...) pediu a colaboração destes [pais] para decorarem um triângulo que fará parte da árvore de natal da sala” (Nota de campo nº 35 – momento 3)</p> |
| | Entraves ao estabelecimento de uma parceria | Dificuldades sentidas | <p>“A educadora confessou-me que realmente as famílias do M.F e da M.J (primos) são mais renitentes em relação a vários aspetos da prática.” (Nota de campo nº 22 – Reflexão diária)</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>Importância da relação <i>Jl-Famílias</i></p> | - | <p>“Este momento reflete a dinâmica que se vive nesta sala e nesta instituição, os pais quando chegam, independentemente da hora, podem entrar na sala se assim o entenderem. Muitas vezes há o bom senso por parte dos pais, para não entrarem quando é o momento do quadro das mensagens ou o momento dos pequenos grupos, de resto entram na sala. Esta envolvência dos pais é muito positiva e neste caso, a C.A demonstrou-se muito contente por mostrar às restantes crianças o seu irmão.” (Nota de campo nº 36 – Reflexão diária)</p> <p>(...) fazer os instrumentos e gravar as músicas para o CD que irão dar de presente aos pais. (Nota de campo nº 32 – Momento 1)</p> <p>“(...) A mãe explicou que em casa também tem andado agitada, justificando que poderá ser por terem passado o fim-de-semana fechados em casa.” (Nota de campo nº 41 – Momento 6)</p> <p>“A educadora contou-me também que falou com a mãe do J. Explicou-lhe a situação que ocorreu ontem com o Mi. A mãe percebeu perfeitamente a situação e à frente da educadora conversou com o J. explicando-lhe que não deve mentir e porquê.” (Nota de campo nº 41 – momento 6)</p> <p>“Neste dia, foi evidente a existência de uma relação entre a educadora e os pais e a importância da constante comunicação com os mesmo. Em conjunto, procura-se entender a posição dos pais sobre determinados assuntos, entender como é que a criança se comporta em casa, perceber se houve alguma mudança e em</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>conjunto tentam encontrar uma solução.” (Nota de campo nº 41 – Reflexão diária)</p> <p>“explicou ao pai que é muito importante estabelecer limites com a criança.” (Nota de campo nº 48 – momento 5)</p> <p>“A mãe nem queria acreditar, só dizia à educadora que o M.A gosta de barulho, é uma criança muito agitada e gosta de instrumentos de percussão. A educadora mostrou-lhe o vídeo do M.A a tocar e a mãe ficou mesmo surpreendida.” (Nota de campo nº 55 – momento 2)</p> <p>“Este momento mostra a importância de a educadora comunicar com os pais e de mostrar o que se passa na sala de atividades. A mãe do M.A tem uma ideia diferente do M.A, o M.A possivelmente comporta-se de maneira diferente em casa.” (Nota de campo nº 55 – Reflexão diária)</p> <p>“Eu e a educadora comentámos e concordámos que o R. anda muito mais calmo. A educadora disse-me que comentou isso com a mãe também. A mãe explicou que o pai do R. tem estado mais tempo em casa. “(Nota de campo nº 43 – momento 4)</p> <p>“A M.P sempre que sai o número três, diz que o 3 é o número da sua casa. A educadora contou à mãe e agora percebemos que a M.P mora no 3º piso.” (Nota de campo nº 51 – momento 3)</p> |
|--|--|--|---|

**ANEXO K. ANÁLISE DE CONTEÚDO -
ENTREVISTA À DIRETORA**

| ' ' | | ' ' |

| Temas | Categorias | Subcategorias | Unidades de Registo |
|---|--|---|---|
| Organização e funcionamento da organização socioeducativa | Caracterização da organização socioeducativa | Ano de inauguração | "2006" |
| | | Ambiente vivido | "Acho que é simpático, que as pessoas se sentem disponíveis e especiais, e que as pessoas que vêm para aqui gostam daquilo que fazem, sentindo que aquilo que fazem é especial." |
| | | Equipa de profissionais | "São educadoras de infância e são auxiliares de educação, depois existem duas pessoas da área administrativa, sou eu e a L., depois há uma cozinheira, e uma senhora da limpeza." |
| | | Promoção de uma relação positiva entre a equipa | <p>"procuramos promover essa especialidade de nos darmos bem, e de nos conhecermos, e de tentarmos aproveitar o melhor que todos temos."</p> <p>"fazemos muitas ações de formação nesse sentido, fazemos muitas coisas que estejam relacionadas com a dinâmica de</p> |

| | | |
|--|-------------------|---|
| | | <p>grupo, com a conexão das pessoas, fazemos mindfulness em equipa, fazemos todos os anos reuniões fora da organização educativa, por exemplo em hotéis em que temos dinâmicas de grupo, em que temos formações fora, e temos pessoas que nos ajudam a desafiar-nos, também temos outras pessoas de fora a darem-nos formação. Temos sempre esse encontro lúdico anual.”</p> |
| | Projeto Educativo | <p>“O projeto educativo surgiu no sentido de criar uma linguagem comum (...) haver um clima de contribuição, onde as pessoas saibam aquilo que é suposto fazerem e aquilo que é esperado delas, quais são as expectativas, portanto as pessoas podem desenvolverem-se tendo em conta aquilo que são as expectativas do modelo (...) as pessoas vão trabalhar dentro de uma lógica profissional, e portanto as pessoas acabam por ter as suas próprias guias internas (...)</p> <p>“O projeto educativo é uma coisa dinâmica, não é rígido e foi feito com espaço para acrescentar as pessoas. Ao longo destes 12 anos, nunca foi necessário alterar alguma coisa, isto deve-se ao</p> |

| | | | |
|--|--|-------------------|--|
| | | | fato de também não ter havido mudanças no grupo social das crianças integrantes desta instituição.” |
| | | Programas de sala | “existem os programas de sala, onde as educadoras todos os anos reveem e podem atualizar a parte das estratégias (...) dentro de cada programa cabe à educadora de sala e à auxiliar delinear as estratégias, utilizarem as que lá estão ou colocarem novas, assim como a rotina se quiserem alterar também de acordo com as necessidades do grupo. Supostamente com todos estes dados formam-se os programas específicos de cada sala.” |
| | | Modelo HighScope | “(...)o HighScope permitiu alguma facilidade, quer na divisão do tempo, quer na divisão dos espaços, quer no acompanhamento e desenvolvimento das crianças, quer na formação dos professores”~ “(...) O currículo dos <i>Kdis</i> foram feitos pela fundação HighScope (...) |

| | | | |
|------------------------|---|-----------------------------|--|
| | | Princípios e valores | “(..)queremos que as crianças se encontrem na zona de desenvolvimento proximal, de alguma forma estimuladas(...) queremos criar nas crianças que elas consigam resolver problemas, a conectarem-se com os outros, a serem gentis e tentarem sentir emoções positivas, terem empatia (...)O clima fundamental é as pessoas sentirem-se bem, as crianças só se vão sentir bem se nós conseguirmos transmitir um bom ambiente.” |
| | | Principais preocupações | “temos de garantir que todas as pessoas, sejam respeitadas e se tratem bem, aquilo que nós queremos que seja feito com as crianças tem que ser feito com os adultos. Tem de existir aprendizagem ativa, as pessoas têm que ter a escolha para saberem como querem fazer as coisas, têm que se sentir livres para falar, têm que se sentir com capacidade para essas situações. As pessoas também são desafiadas” |
| Relação Escola-Família | Participação e envolvimento das famílias na | Caracterização das famílias | “Acho que de forma global a maioria das famílias é muito participativa e se apropria muito da escola.” |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | organização socioeducativa | | |
| | | Contribuição das famílias | <p>“Sim, normalmente, os pais quando apresentam um comentário é levado em atenção: seja a porta que não abre, uma criança que não consiga comer algum tipo de alimento, entre outros. Tentamos sempre resolver. Não temos nenhuma postura inflexível, ouvimos toda a gente.”</p> |
| | Promoção do estabelecimento de uma relação <i>Jl-Famílias</i> | <p>“temos várias estratégias”</p> <p>“(..) temos um encontro anual com as famílias, como a festa da primavera. Também fazemos os encontros “T”, tendo cada um deles uma temática relacionada com a educação, mas que são feitos de forma ativa, ou seja, com pequenos grupos e atividades em que os pais podem participar e conversar. Depois existem as reuniões de pais, em que é apresentado o filme para que as famílias percebem a rotina e dinâmica das crianças. Temos também a dinâmica do caderno escola-família e o site. Aqui as famílias podem rever e ver as atividades das crianças, serve como um diário de bordo. Estes são atualizados pelas educadoras de semana a semana ou de duas em duas semanas, dependendo da disponibilidade de cada uma.”</p> | |

| | | | |
|------------|-----------------------------------|--|---|
| | | Constrangimentos no estabelecimento de uma relação JI-Famílias | “É difícil de gerir isto, pela quantidade de pessoas que às vezes querem participar, nem sempre é fácil, mas é bom.” |
| Comunidade | Caracterização do meio envolvente | Potencialidades do meio envolvente | “ os bombeiros, a praça, o mercado de carcavelos, entre outros. Para todos estes sítios podemos-nos deslocar a pé.” |
| | Parceria com a comunidade | Parcerias | “já tivemos parcerias com o centro comunitário, onde as crianças foram cantar no lar, os bombeiros já vieram cá e nós também já lá fomos” |
| | | Objetivos | “Os objetivos são envolver a comunidade, “abrir a porta” para poderem usufruir da vizinhança.” |

**ANEXO L. ANÁLISE DE CONTEÚDO -
ENTREVISTA À EDUCADORA**

| ' ' | | ' ' |

| Temas | Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
|---------------------|--|----------------------------------|--|
| Perfil da educadora | Formação | Formação Inicial | “Escola Superior de Educação de Lisboa” “Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-escolar” |
| | Percurso Profissional | Tempo de serviço | “5 anos” |
| Grupo de crianças | Caracterização do grupo de crianças | Geral | “grupo muito interessado, curioso, energético, comunicativo, participativo e muito afetuosos.” |
| | | Relação da educadora com o grupo | “boa (...) De confiança, respeito e carinho.” |
| Famílias | Caracterização das famílias | Geral | “São acessíveis, colaboram e se envolvem regularmente. “ |
| | Envolvimento e Participação das famílias | No contexto socioeducativo | “participar em atividades que acontecem ao longo do ano (como no dia da mãe, no dia do pai....).” “As famílias participam também anualmente nos encontros da instituição, que consiste em momentos de partilha e reflexão acerca de alguns dos tópicos mais |

| | | |
|--|----------------------------|--|
| | | polémicos durante o ano (como gestão/ resolução de conflitos, ...).” |
| | Na sala | <p>“As famílias têm a liberdade de entrar no espaço da sala de atividades sempre que queiram”</p> <p>“De acordo com os projetos a decorrer na sala, é também solicitada a participação das famílias no decorrer destes ou realizadas atividades com as mesmas, sempre que estas mostram disponibilidade para tal”</p> |
| | Formas de promoção | <p>“Através de conversas informais diariamente, atividades/ materiais/ propostas para envolver a família no que está a acontecer na sala de atividades, reuniões sempre que necessário, por telefone/mensagens, ... e fundamentalmente, mostrando às famílias grande disponibilidade para ouvir e ajudar sempre que estas necessitem.”</p> |
| | Periodicidade das Reuniões | <p>“São realizadas anualmente duas reuniões gerais com todas as famílias (em Outubro e em Julho -início e final do ano). Ao longo do ano são também realizadas reuniões individuais, sempre que a família ou a equipa educativa sente necessidade de tal. “</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | Objetivos das reuniões | <p>“A reunião de início de ano letivo serve para dar a conhecer à família alguns projetos e objetivos a serem abordados ao longo do ano. Serve também para dar a conhecer a rotina de sala, mostrando um vídeo no qual as famílias podem ver os seus filhos nos vários momentos da rotina, passando do abstrato (rotina escrita) para o concreto (vídeo exemplificativo).”</p> <p>“As restantes reuniões ao longo do ano serve para falar da criança ou para abordar alguns temas/ dificuldades/ pensar em estratégias em parceria relativamente a algum assunto em específico: como dificuldades em casa/ escola no momento das refeições, questões de desenvolvimento da linguagem, comportamentais/resolução de conflito, etc.”</p> |
| | Envolventes nas reuniões | <p>“Na maioria das reuniões individuais, participa apenas os pais da criança e a educadora da sala. Em algumas reuniões, pode acontecer participar também a coordenadora pedagógica ou a diretora da escola.”</p> |
| | Opinião da educadora acerca das reuniões | <p>“São bastante úteis pois ajudam a alinhar ideias ou estratégias com as famílias e deste modo trabalhar cada vez melhor em parceria com a mesma.”</p> |

ANEXO M. ANÁLISE DE CONTEÚDO -
INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO
APLICADOS ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

| QUESTÃO 2 DO QUESTIONÁRIO | | | | |
|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--|------------|
| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Frequência |
| Relação JI- Famílias | Importância da relação JI- famílias | Bem-estar das crianças | <p>Q1 – “É essencial uma relação de confiança para que os pais e os filhos fiquem bem em relação à escola”</p> <p>Q2 – “ (...) Além de se complementarem, é essencial para o desenvolvimento saudável e equilibrado do educando”</p> <p>Q6 – “é muito importante porque otimiza as necessidades imediatas ao nosso filho. (...)”</p> <p>Q8 – “Uma boa comunicação permite que aos pais que às educadoras, uma maior proximidade da escola com a criança e com os pais, dando assim uma maior importância às necessidades de cada criança contribuindo para o seu desenvolvimento e bem-estar”</p> <p>Q9 – “A criança passa muito tempo na escola e, portanto, acho importante que a família tenha uma relação bastante próxima do ambiente escolar.”</p> | 5 |
| | | Partilha de informações | Q4 – “É a base de uma boa comunicação. Se não houver de ambas as partes uma boa comunicação, a mensagem perde-se” | |

| | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|
| | acerca do educando | <p>Q5 – “É importante haver diálogo/boa comunicação seja com a educadora de sala seja com todo o staff da escola”</p> <p>Q7- “Permite ter conhecimento do dia-a-dia do meu filho, das suas dificuldades, conquistas, conflitos, interesses e alimentações”</p> <p>Q10 – “É extremamente importante a facilidade na comunicação com a escola. A escola-família facilita essa comunicação desde recados mais simples até recados mais urgentes e importantes”</p> <p>Q14 – “Partilha de informação quanto ao comportamento da criança perante várias situações e conseqüente entendimento das reações da criança”</p> <p>Q15 – “A ligação entre educando, escola e casa é fundamental para saber o ponto da situação do filho”</p> | 6 |
| | Continuidade da educação da criança | <p>Q3 – “é necessária para que seja feito um trabalho em conjunto para a educação da criança, pois em casa tentamos seguir o que nos é transmitido pela professora”</p> <p>Q6 (...) Conseguem ter novas estratégias sobre conflitos que possam existir”</p> | 4 |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>Q11 – “É extremamente importante existir uma comunicação clara e eficaz entre a escola e a família, para que aquilo que é reforçado em casa tenha uma ponte com a escola, tornando-se esta numa continuidade daquilo que é a educação da criança e o acompanhamento do seu desenvolvimento de uma forma estável e saudável.”</p> <p>Q12 – “permite continuidade e um bom acompanhamento da criança que é “uma só”. O feedback escola-família e família-escola facilita o trabalho que é feito pela escola e a vida e educação em casa. “</p> | |
|--|--|--|---|--|

| QUESTÃO 3 DO QUESTIONÁRIO | | | | |
|----------------------------|--|--|--|------------|
| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Frequência |
| Relação JI- Famílias | Promoção de uma relação JI-famílias por parte do contexto educativo | Diversos meios/estratégias para promover essa relação | <p>Q1 – “o acompanhamento é muito próximo e disponibilizam vários meios para que os pais estejam a par de tudo”</p> <p>Q3 – “Disponibilizam momentos para colaborar/interagir”</p> <p>Q4 “(..) Existem encontros com os pais para percebermos e enquadrarmo-nos melhor com o método, as reuniões são úteis para vermos o dia a dia das crianças através do vídeo que mostram.”</p> <p>Q7 – “Escola aberta aos pais, com facilidade de acesso ao termos a chave do portão. Podemos entrar nas salas para ver as atividades desenvolvidas, temos também o site, etc”</p> <p>Q10 – “Até hoje, considero que os cadernos escola-família tem feito a sua função e tem sido muito útil”</p> <p>Q11- “Considero que a metodologia em curso, promove a relação Escola-família, através do caderno escola-família e dos constantes <i>Updates</i></p> | 6 |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | | | presenciais acerca daquilo que é importante tanto do dia-a-dia da criança como nas mudanças e conquistas no seu desenvolvimento”. | |
| | Empenho/trabalho da equipa em promover essa relação | | <p>Q2 – “Pelo Trabalho que promove diariamente com o educando”</p> <p>Q4 – “Os pais têm uma boa relação tanto com as educadoras e auxiliares</p> <p>Q5 - “Pelo fato de todas as educadoras e auxiliares conhecerem todas as crianças e pais. Há sempre, a qualquer hora, um representante da sala do meu educando que promove o diálogo. E permite dar-me conhecimento do dia do meu educando.”</p> <p>Q8 – “O conhecimento das atividades realizadas com as crianças permite a nós pais acompanhar o dia-a-dia dos nossos filhos, existe ainda uma grande interação com as educadoras, auxiliares. É uma escola de excelência, que adota uma maneira de ensinar que enriquece o desenvolvimento das crianças e que permite e promove a relação escola-família.”</p> <p>Q12 – “Existe uma grande atenção a cada criança e muito boa comunicação entre todas as profissionais e a família”</p> | 6 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | Q15 – “A partir deste contexto, podem/devem ser traçadas estratégias para ajudar no desenvolvimento” | |
|--|--|--|--|--|

| QUESTÃO 4 DO QUESTIONÁRIO | | | | |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--|------------|
| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Frequência |
| Relação <i>Jl- Famílias</i> | Satisfação das famílias | Trabalho desenvolvido | <p>Q2 – “Pelo Trabalho que promove diariamente com o educando”</p> <p>Q3 – “São enviadas algumas atividades para efetuarmos em casa com a família reunida”</p> <p>Q4 – “Acredito no projeto educativo, na metodologia e nas pessoas que lá trabalham.”</p> <p>Q11- “A excelente relação entre a educadora e a família torna mais fácil a criação de uma relação transparente e saudável e promotora de uma ótima relação”.</p> | 4 |
| | | Relação positiva com a equipa | Q1 – “Estou muito satisfeita pois sinto uma abertura total por parte da escola e a minha filha gosta de lá estar. As educadoras/auxiliares são muito afetuosas no relacionamento com as crianças e com os pais” | |

| | | | |
|--|------------------------|---|---|
| | | <p>Q10 – “Estamos bastante satisfeitos com a escola, relação com os professores e acima de tudo, vejo que o meu filho também”</p> <p>Q12 – “O ambiente geral descontraído e bem disposto também ajuda a promover esta relação”</p> <p>Q15 – “Boa relação com toda a equipa. Total confiança. Gostaria de ter mais tempo e disponibilidade para conversar com a equipa”</p> | 4 |
| | Estratégias existentes | <p>Q5 - “Pelo fato de todas as educadoras e auxiliares conhecerem todas as crianças e pais. Há sempre, a qualquer hora, um representante da sala do meu educando que promove o diálogo. E permite dar-me conhecimento do dia do meu educando.”</p> <p>Q7 – “Existe sempre muito feedback sobre o que se passa durante o dia”</p> <p>Q8 – “A comunicação diária com a educadora e com a auxiliar, as várias reuniões ao longo do ano, o caderno escola-família, a partilha de fotografias das atividades realizadas ao longo do dia-a-dia das nossas crianças, o COR, são ferramentas que nos deixam a nós pais muito satisfeitos”</p> | 3 |

| QUESTÃO 7 DO QUESTIONÁRIO | | | | |
|---------------------------|--|--|---|------------|
| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Frequência |
| Relação JI-Famílias | Participação/Envolvimento das famílias | Outras Formas de Participação e Envolvimento | <p>Q1 – “Conversar diariamente em casa sobre o que vai acontecendo na escola/sala”</p> <p>Q2 – “Elaboração de trabalhos pontuais”</p> <p>Q3 – “Levei figuras para colorir animais do Brasil para as crianças fazerem a atividade na sala e também conhecerem animais de outro país”</p> | 3 |

| QUESTÃO 8 DO QUESTIONÁRIO | | | | |
|---------------------------|--|------------------|--|------------|
| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Frequência |
| Relação JI-Famílias | Situações que levam as famílias a entrarem na sala de atividades | Outras situações | <p>Q4 – “Participar na rotina diária”</p> <p>Q5 – “Acompanhar o educando e cumprimentar as educadoras”</p> | 2 |

| QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO | | | | |
|------------------------------------|--|--------------------------|--|------------|
| Tema | Categoria | Indicadores | Unidades de Registro | Frequência |
| Relação <i>Jl- Famílias</i> | Expetativas das famílias face à organização socioeducativa | Educação de Qualidade | Q10 “Qualidade de ensino” Q4 “ uma boa formação” Q5 “educação pedagógica de primeira” Q15 “ educação de qualidade” Q11 “ambiente educativo de qualidade” | 5 |
| | | Apoio no Desenvolvimento | Q1 “Apoio no desenvolvimento” Q14 “ Acompanhamento próximo no desenvolvimento da criança” Q6 “Desenvolvimento” Q3 “desenvolvimento” Q5 “Desenvolvimento” | 5 |
| | | Segurança | Q12 “Segurança” Q7 “Segurança” Q11 “Seja um porto seguro para a criança, além da casa e da família” Q8 “Lugar seguro” | 5 |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | Q13 “Segurança” | |
| | Felicidade | Q10 “Ambiente feliz e saudável ” Q11 “proporcione um ambiente feliz à criança” Q9 “que o meu filho fique feliz” Q4 “ que ela seja muito feliz” Q8 “alegria” Q15 “Felicidade” | 6 |
| | Carinho | Q1 “Bem estar/carinho” Q3 “carinho e sensibilidade” Q4 “muito muito carinho” Q7 “Proximidade/afeto” Q13 “carinho” | 5 |
| | Diversidade de experiências e estímulos | Q12 “Estímulo” Q1 “Estímulo” Q7 “Experiências” Q14 “ Diversidade de experiências” | 4 |

| | | | |
|--|-----------------------|--|---|
| | Educação Emocional | Q8 “Explorar novos sentimentos” Q11 “ Apoie e eduque a criança num ambiente emocional” Q9 “ensinar a expressar os sentimentos” | 3 |
| | Criar amizades | Q8 “Criar laços para a vida” Q9 “amizades para a vida da criança” | 3 |
| | Confiança | Q1 “Confiança” Q6 “Confiança” | 2 |
| | Veracidade | Q6 “Veracidade” Q7 “Verdade” | 2 |
| | Tranquilidade | Q8 “ tranquilo” | 2 |
| | Apoio na aprendizagem | Q5 “ Aprendizagem” Q6 “Bons momentos de aprendizagem” Q13 “Aprendizagem” Q8 “ Descobrir e aprender novas coisas” | 4 |

| | | | |
|--|--------------------------|---|---|
| | Diversão | Q7 “Diversão” Q5 “Diversão” | 2 |
| | Disciplina | Q2 “Disciplina” Q3 “Disciplina” | 2 |
| | Reforçar a autoconfiança | Q4 “que continue a reforçar a autoconfiança” Q9 “autoconfiança na criança” | 2 |
| | Respeito | Q13 “respeito” Q15 “respeito” | 2 |
| | Dedicação/atenção | Q12 “atenção” Q10 “Dedicação e atenção às crianças” | 2 |
| | Estabilidade | Q 11 “ambiente estável” | 1 |
| | Exigência | Q7 “Exigência” | 1 |
| | Autonomia | Q2 “Autonomia” | 1 |
| | Orientação | Q2 “Orientação” | 1 |

| | | | | |
|--|--|---------------------------|--|---|
| | | Rotinas | Q2 "Rotinas" | 1 |
| | | Organização de ideias | Q3 "organização de ideias" | 1 |
| | | Ponte entre a escola-casa | Q11 "Seja uma ponte educativa e estabeleça uma continuidade entre aquilo que é estabelecido em casa e o projeto educativo da escola" | 1 |
| | | Cuidado | Q12 "Cuidado" | 1 |
| | | Colaboração | Q12 "Colaboração" | 1 |
| | | Liberdade | Q12 "Liberdade" | 1 |
| | | Valores | Q14 "Valores" | 1 |
| | | Aptidões sociais | Q14 "Aptidões sociais" | 1 |
| | | Criatividade | Q7 "Criatividade" | 1 |
| | | Motivação | Q15 "motivação" | 1 |

QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO

| QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO | | | | |
|----------------------------|-----------|--------------|---------------------|--|
| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | |

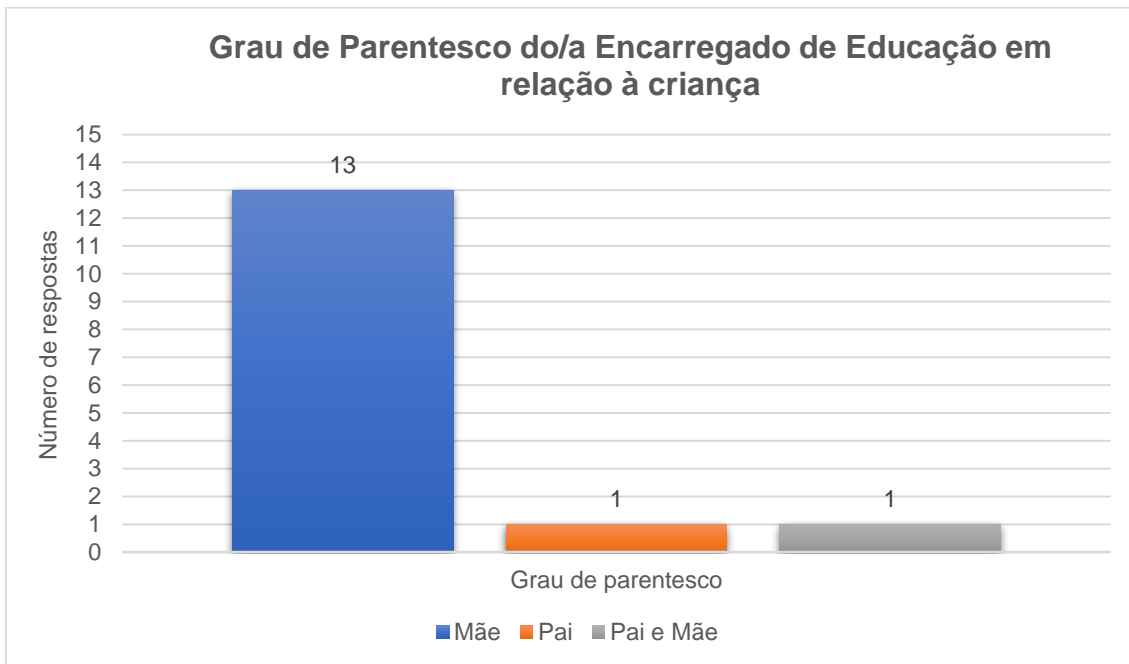
| | | | | |
|--|--|------------------------------|---|----------|
| <p>Relação JI- <i>Famílias</i></p> | <p>Ausência de constrangimentos no estabelecimento de uma relação <i>JI-famílias</i></p> | <p>Aspetos positivos</p> | <p>Q1 – “nunca se colocou qualquer entrave”</p> <p>Q3 – “Disponibilizam momentos para colaborar/interagir”</p> <p>Q4 – “não existem entraves com nenhum pai nem comigo”</p> <p>Q5 - “Sempre ao meu dispor”</p> <p>Q7 – “Escola aberta aos pais, com facilidade de acesso ao termos a chave do portão. Podemos entrar nas salas para ver as atividades desenvolvidas, temos também o site, etc”</p> <p>Q8 – “Graças à excelente educadora e com ajuda das assistentes a comunicação é fácil, permitindo uma maior e melhor envolvimento dos pais com a escola.”</p> <p>Q10 – “Até hoje, considero que o escola- família tem feito a sua função e tem sido muito útil”</p> <p>Q11- “Existe imensa abertura tanto por parte da educadora como por parte da escola para que não haja oportunidade de qualquer tipo de obstáculo. Não dificultam nem impedem a participação das famílias nas atividades ou no dia a dia da criança na escola”.</p> | <p>8</p> |
|--|--|------------------------------|---|----------|

| QUESTÃO 12 DO QUESTIONÁRIO | | | | |
|---------------------------------------|---|--------------------------|--|------------|
| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de Registo | Frequência |
| Relação <i>Escola- Família</i> | Melhoria da qualidade da relação <i>Jl-família</i> existente | Sugestões de melhoria | Q11- “Apenas talvez podiam existir mais atividades com a participação dos pais como encontros entre a equipa educativa e os pais; assim como participação dos pais em atividades com os filhos em sala, com mais frequência e não só em dias festivos (ex. dia da mãe e dia do pai ”. Q12 – “Haver mais espaços de participação dos pais nas atividades, mesmo que só uma vez por ano letivo, recebendo sugestões dos pais” | 2 |

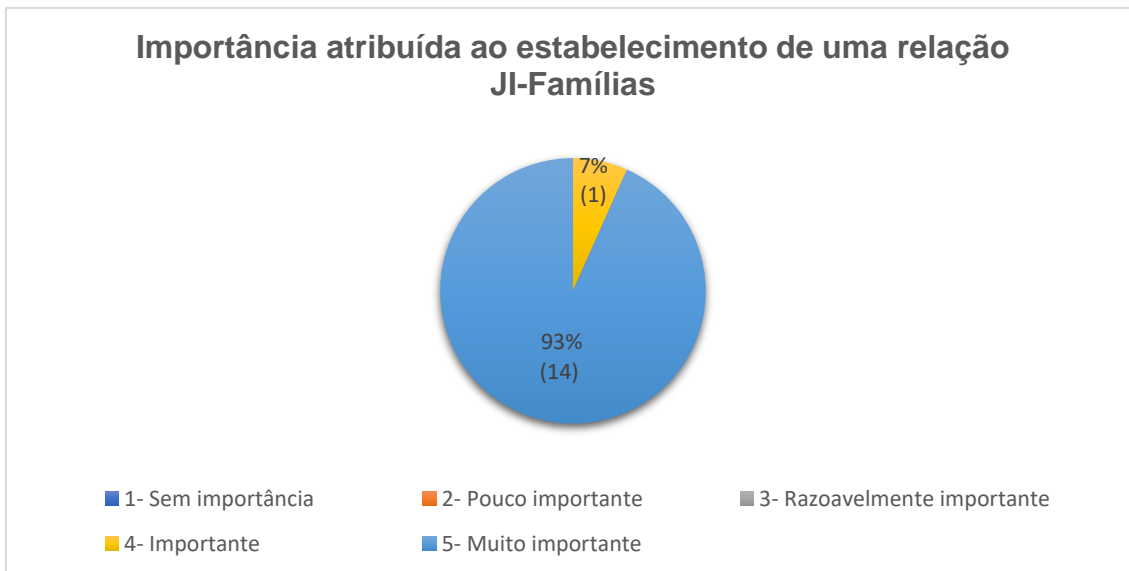
ANEXO N. TRATAMENTO ESTATÍSTICO -
INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO
APLICADOS ÀS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

Questão 1.



Questão 2.

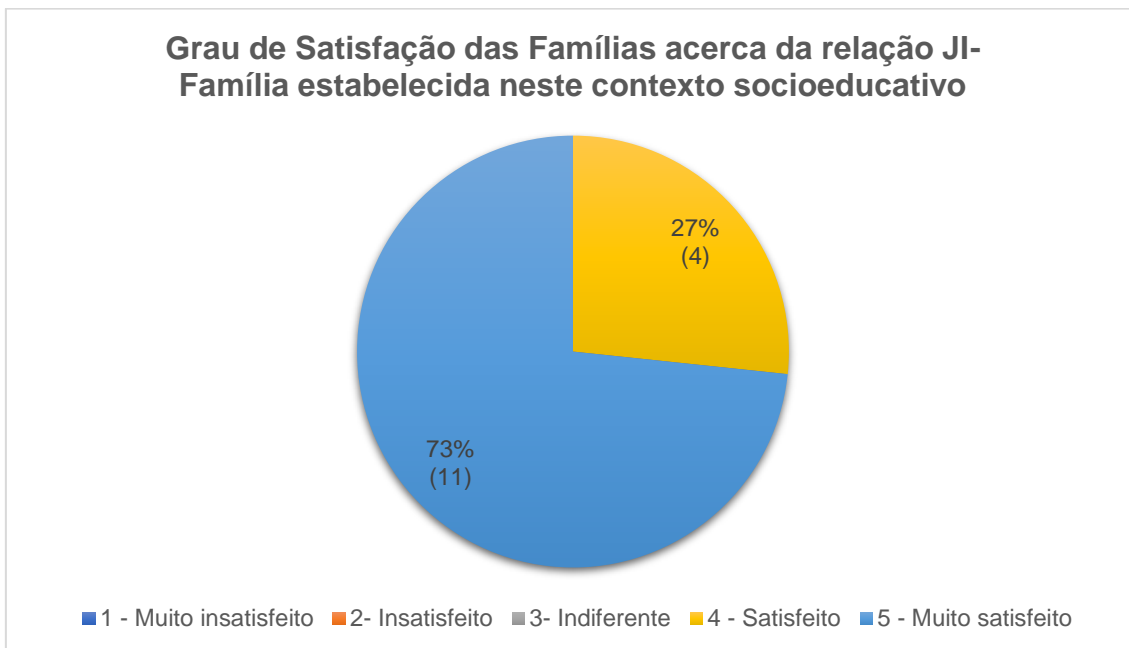


Questão 3.

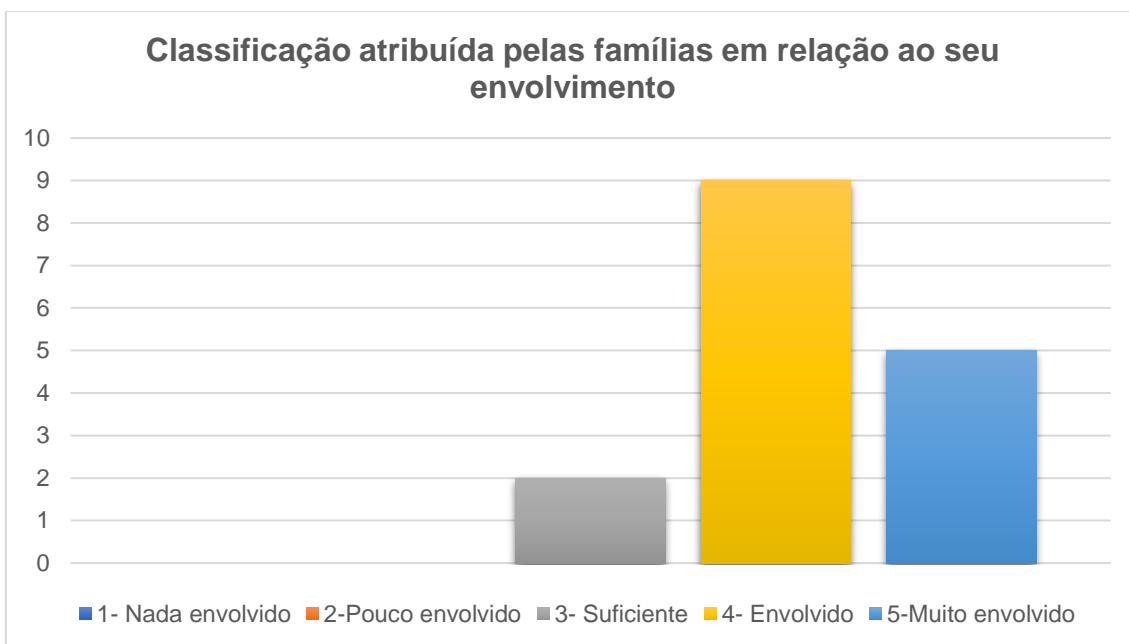
| Considera que este contexto educativo promove uma relação <i>JI-Famílias</i> ? | |
|--|---------------------|
| Respostas | Frequência Absoluta |

| | |
|-----|----|
| Sim | 15 |
| Não | 0 |

Questão 4.



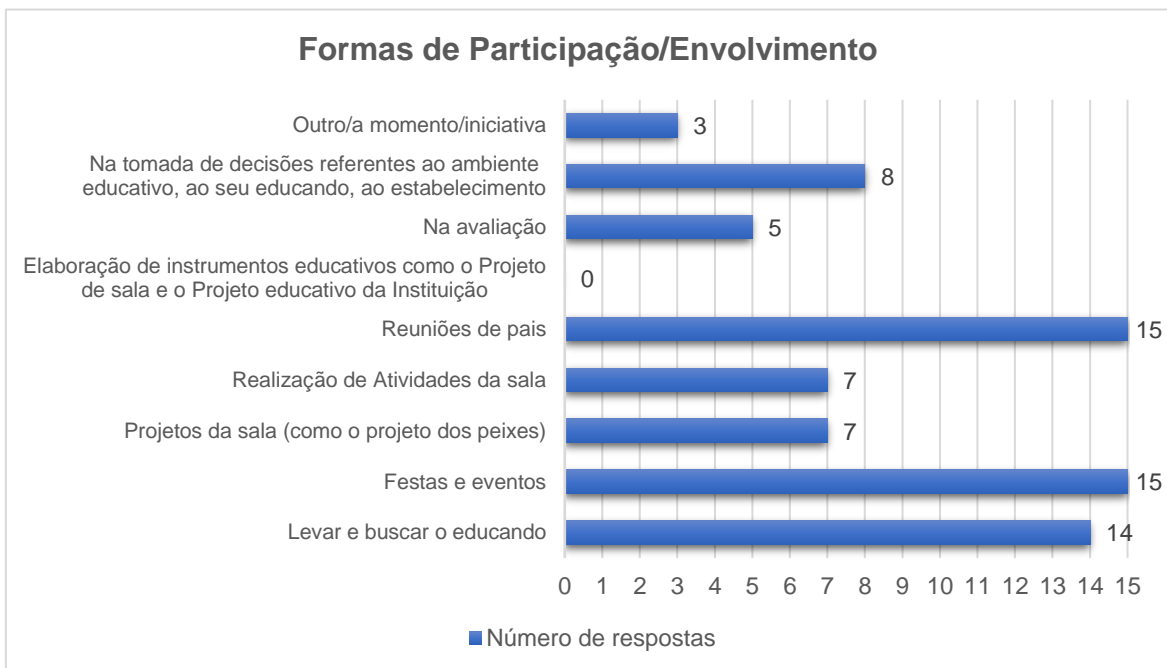
Questão 5.



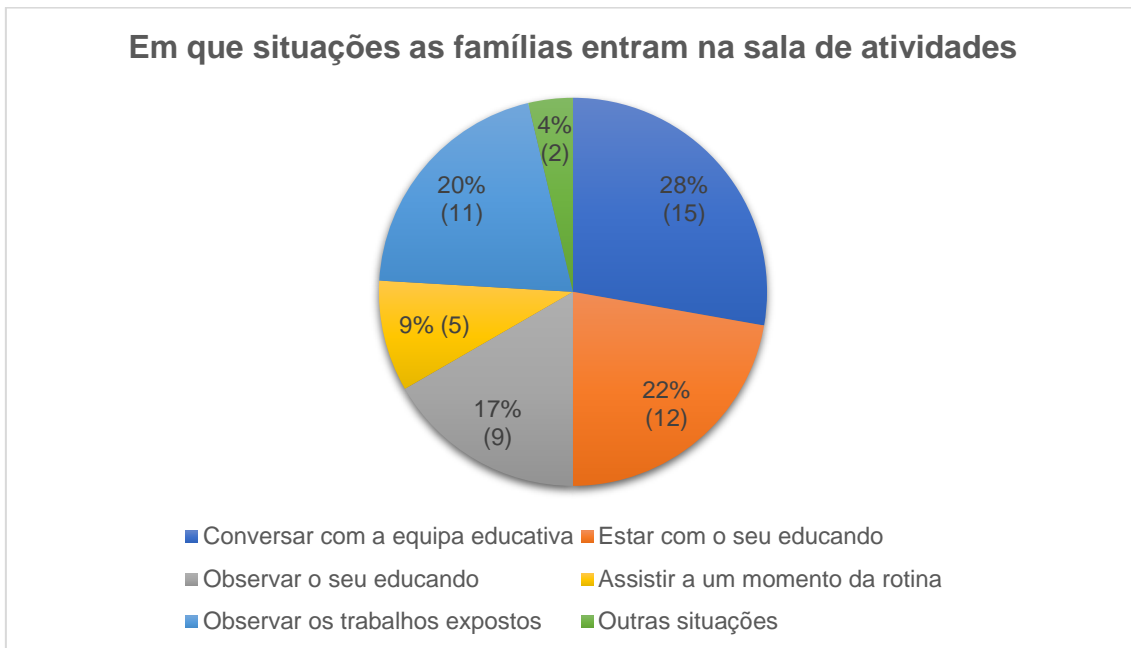
Questão 6.

| Considera que o seu educando valoriza esse envolvimento? | |
|--|---------------------|
| Respostas | Frequência Absoluta |
| Sim | 15 |
| Não | 0 |

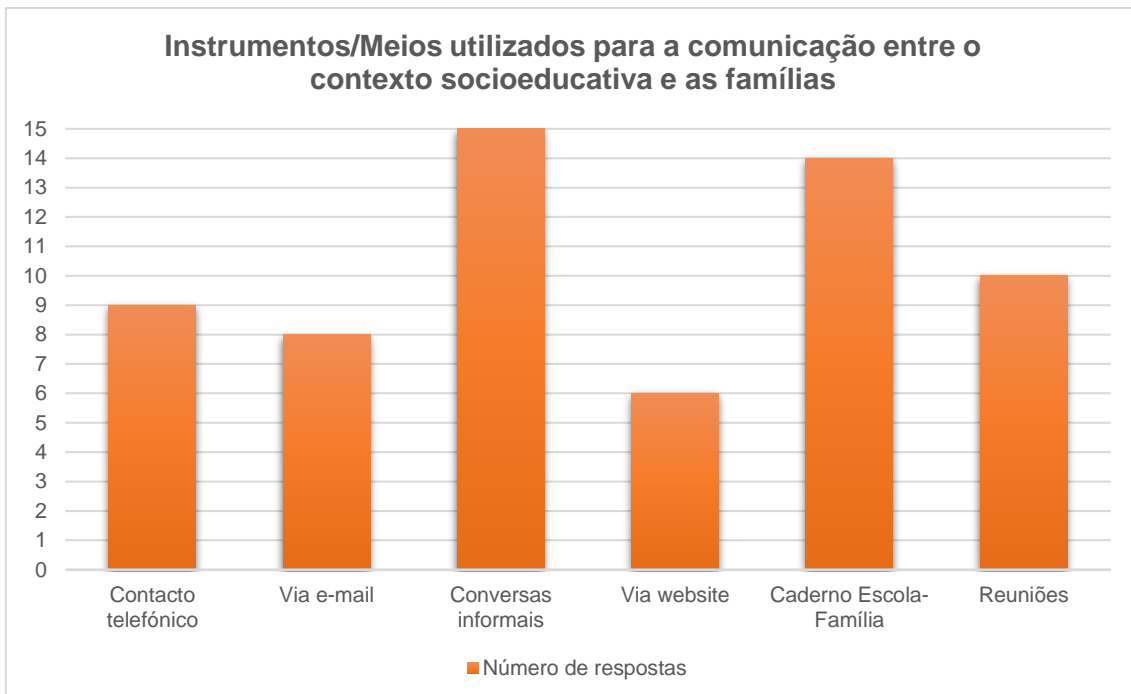
Questão 7.



Questão 8.



Questão 9.



Questão 11.

Considera que existem entraves à sua participação/envolvimento na escola e/ou na sala de atividades?

| Respostas | Frequência Absoluta |
|-----------|---------------------|
| Sim | 0 |
| Não | 15 |

**ANEXO 0. ANÁLISE DE CONTEÚDO -
INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO
APLICADOS ÀS EDUCADORAS**

| ' ' | | ' ' |

| Tema | Categorias | Unidades de registo | Frequência |
|-----------------------------|--|--|------------|
| Parceria <i>JI-Famílias</i> | Importância da parceria <i>Ji-Famílias</i> | <p>Q1. “Porque a Família é o principal modelo”</p> <p>Q2. “Porque temos de estar em sintonia. Não existe um espaço só casa e um espaço só escola. Tem de haver partilha, uma boa relação e um trabalho de equipa.”</p> <p>Q3. “Quando há uma relação <i>Escola-família</i>, as crianças sentem-se mais felizes, o nosso trabalho fica mais fácil, a comunicação flui com mais facilidade. No fundo, formamos uma equipa mais saudável e forte.”</p> | 3 |
| | O que esperam das famílias | <p>Q1. “Disponibilidade, respeito e acessibilidade.”</p> <p>Q2. “Parceria, trabalho de equipa e integração.”</p> <p>Q3. “Cooperação, partilha e entrega.”</p> | 3 |
| | Entraves ao estabelecimento de uma parceria <i>Ji-famílias</i> | <p>Q1. “Todas as pessoas são diferentes e por vezes há algumas famílias em que essa empatia/ ligação não flui de forma tão natural. E é nesses momentos que temos de acolher e compreender a posição que essa família está de confiar o seu bem mais preciosos (o filho/a) a alguém que ainda está a conhecer. É importante ter uma mente compassiva e aos poucos ir tentando chegar à família, para</p> | 3 |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>que essa ponte se construa e fortifique para todo o trabalho futuro a desenvolver, tendo como objetivo mútuo o bem estar e felicidade da criança. “</p> <p>Q2. “Existe a questão das expetativas. Tanto do meu lado como do lado das famílias, devido às experiências que vivenciámos, criamos expetativas que poderão influenciar as experiências posteriores.”</p> <p>Q3. “Estabelecer uma relação escola-família, por vezes torna-se desafiante porque existe diferentes culturas e personalidades. Por vezes, também os horários são incompatíveis. Cabe ao educador de infância fazer um esforço para melhorar a relação. “</p> | |
|--|--|---|--|

ANEXO P. TRATAMENTO ESTATÍSTICO -
INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO
APLICADOS ÀS EDUCADORAS

| ' ' | | ' ' |

Questão 1.

| Importância atribuída pelas educadoras ao estabelecimento de uma relação JI-famílias | |
|---|----------------------------|
| Escala de importância | Frequência Absoluta |
| 1- Sem importância | 0 |
| 2- Pouco importante | 0 |
| 3- Razoavelmente importante | 0 |
| 4- Importante | 0 |
| 5- Muito importante | 3 |
| Total de inquiridos | 3 |

**ANEXO Q. ANÁLISE DE CONTEÚDO -
CADERNOS ESCOLA-FAMÍLIA**

| ' ' | | ' ' |

| Crianças | T | R. | M. A | A.I | C.V | C.R | D. | F. | I. | J. | L. | M.F ¹ | M. P | Mi | M. J | C. A | D. .L | A .L | Z. | M.F. M. |
|---|---|----|---------|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|------------------|---------|----|---------|---------|----------|---------|----|------------|
| Conteúdos do CEF | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comunicado geral de início de ano – Informações gerais | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Comunicado com as credenciais para entrada no site da Instituição | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Comunicado acerca das idas à horta | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Comunicado a pedir a colaboração dos pais na decoração de uma árvore de natal | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Comunicado acerca da Festa de Natal | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Comunicado acerca do questionário Escola-Família | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Comunicado referente à administração de medicamentos | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Comunicado referente à Higiene Oral | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Comunicado referente a uma lesão da criança | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Comunicado referente a mudas de roupa | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Comunicado referente a quem vem buscar a criança | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Comunicado referente a um objeto perdido | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Comunicado referente a um conflito com uma criança | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Comunicado referente à festa de aniversário da criança na escola | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|----|-----------|---|----|---|----|---|---|---|---|----|---|---|----|----|---|---|-----------|---|
| Comunicado referente ao bem-estar da criança | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Comunicado referente à ausência da criança | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 7 | 10 | 15 | 8 | 10 | 7 | 10 | 9 | 7 | 7 | 7 | 12 | 7 | 8 | 12 | 11 | 6 | 6 | 15 | 6 |

¹ Importa referir que o caderno Escola-Família analisado é o segundo desta criança, uma vez que o primeiro ficou preenchido na totalidade.

ANEXO R. ANÁLISE DE CONTEÚDO -
FOCUS GROUP

| ' ' | | ' ' |

| Temas | Categorias | Subcategorias | Unidades de Registro | Frequência |
|-------------------------------|---|--|---|------------|
| Relação Escola-Família | Envolvimento das famílias na sala de atividades | Atividades realizadas pelos pais | <p>“J. : trouxe animais.” (...)</p> <p>L. : (...) Desenhámos um animal”</p> <p>“A.I : Fizeram um jogo e os pais vieram ver o espetáculo</p> <p>I.: Não era um espetáculo, foi a festa de natal.”</p> <p>“M.F: A Mã cantou música dos peixes “</p> | 5 |
| | | Interesse das crianças acerca da possibilidade de os pais realizarem uma atividade na sala | <p>“Todos responderam que sim!”</p> | 8 |

| | | | | |
|--|--|--|---|-----------------|
| | | <p>Sugestões de formas de envolvimento</p> | <p>“M.A : eu gostava que o meu pai viesse brincar comigo na área dos jogos. “</p> <p>“D.L . eu também “</p> <p>“T. Eu gostava que o pai e a mãe contar uma história.”</p> <p>“C.A : Gostava que os meus pais viessem brincar comigo à sala e não podiam sair da escola. “</p> <p>“L. , A.I e I. : disseram que sim, quando a C.A falou. “</p> <p>“J. : Eu gostava que a minha mãe fosse à horta.”</p> | <p>8</p> |
|--|--|--|---|-----------------|

ANEXO S. ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

| Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011) | Prática Profissional Supervisionada I (Dados) | Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) |
|--|--|--|
| Objetivos da Investigação | <ul style="list-style-type: none"> - Primeiramente procurei transmitir à equipa de sala quais seriam as minhas intenções e objetivos que iriam guiar a minha PPS. - De seguida, a educadora apresentou-me aos pais e eu fui explicando verbalmente a razão da minha presença. <p>Para complementar, através de um documento de apresentação exposto na entrada da sala, esclareci a minha presença e as minhas intenções a toda a comunidade escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O tema e os objetivos do estudo foram comunicados e discutidos com a equipa educativa. | <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” - “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e reflexiva” |
| Custos e benefícios | <ul style="list-style-type: none"> - Penso que este estudo trouxe benefícios para todos os intervenientes: <ul style="list-style-type: none"> -Equipa educativa – apesar de ser prática recorrente a reflexão acerca de vários assuntos, o estudo promoveu uma maior reflexão acerca da relação escola-família estabelecida e a importância da mesma. - Famílias- foi lhes dada a oportunidade, através dos questionários, de transmitir a sua opinião e ideias. | <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>- Crianças – foi lhes dada também a oportunidade de conversar sobre os momentos vivenciados com as suas famílias em sala e a oportunidade de darem a sua opinião acerca da possibilidade de existirem momentos futuros.</p> <p>- Contexto socioeducativo: acesso aos resultados do estudo que, por sua vez, refletem o trabalho desenvolvido pelo contexto.</p> | |
| Respeito pela privacidade e confidencialidade | <p>Desde o início que tive o cuidado de nos meus registos escritos, nunca mencionar o nome da instituição, nem o nome da equipa educativa ou o nome das crianças, identificando-as apenas com a primeira e última inicial do seu nome. Além disso, qualquer fotografia utilizada foi devidamente desfocada e foi tirada com o consentimento dos pais e das crianças.</p> <p>Relativamente aos questionários realizados, garanti o anonimato, de modo a não expor nenhuma família. Assim como as entrevistas realizadas.</p> <p>Todos os dados recolhidos foram somente utilizados para fins da investigação.</p> | <p>-“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”;</p> <p>-“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”</p> |
| Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir | <p>- Todas as crianças que participaram tanto nas atividades como no decorrer da investigação, concretamente no focus group, foram determinadas pela sua vontade em se envolver.</p> | <p>- “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>“Respeitar cada criança, . . . , numa</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” |
| Fundamentos | <p>-Procurei conduzir toda a minha prática e investigação, de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) e nos princípios éticos e deontológicos na investigação com as crianças(Tomás, 2011).</p> <p>- Procurei ainda seguir os princípios do modelo High/scope seguido pela organização socioeducativa.</p> <p>- Procurei ao longo da investigação ser objetiva.</p> | “Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais”. |
| Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação | <p>-Procurei informar as famílias e a equipa de sala das minhas intenções, objetivos e técnicas e instrumentos que iria utilizar, através de conversas informais. Estes foram definidos com a ajuda da minha orientadora da PPS.</p> <p>As planificações foram sempre partilhadas e discutidas antecipadamente com equipa de sala (uma semana antes). Por vezes, estas sofreram alterações, uma vez que como procurei atender aos interesses das crianças, fui mudando a atividade consoante os mesmos e a vontade das crianças, o grupo é que conduziu a atividade.</p> | <p>-“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações”.</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais”.</p> |
| Assentimento/Consentimento informado | <p>- Todo o processo da investigação foi discutido com a equipa educativa do contexto socioeducativo.</p> <p>- Procurei obter o consentimento informado para realizar o Portefólio individual da criança.</p> <p>- De forma a obter o assentimento das crianças, procurei perceber se as crianças demonstravam algum tipo de descontentamento no</p> | -“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 |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>momento da retirada das fotografias ou no momento das atividades.</p> <p>- As famílias e as entrevistadas consentiram a utilização dos dados para fins de investigação.</p> | <p>oportunidades, promovendo e divulgando os direitos 9 consignados na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças”;</p> <p>-“Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais”.</p> <p>“os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspectos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação.”</p> <p>“Desistência de participação – os participantes têm sempre direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expresso”</p> |
| <p>Uso e relato das conclusões</p> | <p>Após a análise dos dados recolhidos, os os resultados ainda que não tenham sido comunicados à equipa educativa e às famílias é minha intenção fazê-lo, uma vez que os resultados do mesmo penso ser pertinentes para todos os intervenientes assim como refere Tomás (2011) é importante existir “um processo de devolução ao longo do trabalho”</p> | <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. “</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”;</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | Além disso pretendo agradecer o envolvimento e a ajuda. | “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e reflexiva” |
| Possível impacto nas crianças, famílias e equipa | - Todas as atividades realizadas ao longo da PPS foram desenvolvidas consoante o interesse e as necessidades das crianças. As mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento e conhecimento. | “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. |
| Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as | Ao longo da PPS, houve uma constante partilha e discussão com todos os envolvidos | “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”; “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações”. |

ANEXO T. FOLHA DE APRESENTAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

ÀS FAMÍLIAS E COMUNIDADE COOPERANTE DO TRAQUINAUTA



O meu nome é Filipa Martins, sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) e, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em contexto de Pré-escolar, encontrar-me-ei na sala J1 1, até ao final de janeiro de 2020.

Durante esse período irei acompanhar o grupo de crianças na sua rotina diária e proporcionar atividades enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento das mesmas.

Podem contactar-me sempre que necessário na instituição ou através do meu e-mail: 2018018@alunos.eselx.ipl.pt.

Obrigada pela atenção!

A estagiária,

Filipa Martins

Lisboa, 07 de outubro de 2019