



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

**A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA
CRECHE E NO JARDIM DE INFÂNCIA**

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

**TÂNIA DANIELA FRANÇA MARTINS
JUNHO 2014**



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

**A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA
CRECHE E NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Ana Simões

TÂNIA DANIELA FRANÇA MARTINS

JUNHO 2014

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que hoje fosse possível chegar aqui.

Aos meus pais, por serem os pilares da minha educação e por me terem apoiado incondicionalmente em todos os momentos.

Ao meu namorado Flávio, por ter as palavras certas em cada momento, pelo apoio constante, pela força e apoio incessantes, por acreditar sempre em mim e nunca me deixar desistir...

À minha irmã e ao meu irmão, por serem meus ouvintes, pela preocupação e pelo apoio.

À Raquel, Mari e Cheila, amigas e companheiras de Mestrado, que tive a sorte de conhecer.

Às equipas educativas com as quais tive o prazer de contactar, que tanto me ensinaram e contribuíram para as minhas aprendizagens.

Um obrigado especial às crianças que me receberam e acolheram tão bem, obrigada pelo carinho, pelo afeto e por me terem ensinado tantas coisas.

À professora Ana Simões, minha supervisora institucional, pela disponibilidade e apoio durante estes árduos meses de descobertas. Obrigada por “me fazer crescer”.

A todos, o meu sincero agradecimento, pois a realização deste mestrado só foi possível com o vosso contributo.

Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende ser o reflexo de toda a ação pedagógica desenvolvida nos contextos educativos, em valência de creche e de jardim de infância.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise crítica e reflexiva da intervenção desenvolvida em ambos os contextos educativos, ilustrando quais as opções e intenções subjacentes a toda a ação pedagógica, relacionando essas intenções com a prévia caracterização dos dois contextos em que intervim.

O relatório é o culminar de um processo de construção e reflexão da minha identidade profissional, expondo a problemática mais significativa que emergiu durante a prática profissional supervisionada. A problemática diz respeito à família e à importância do seu envolvimento na creche e no jardim de infância.

Palavras-chave: envolvimento; família; creche; jardim de infância.

Abstract

This report regards to the course unit of Supervised Professional Practice of Education's Preschool, and aims to be a reflection of all the pedagogical action developed on educational contexts on nursery and kindergarten.

This report aims to present a critical and reflexive analysis of the intervention developed in both educational contexts, illustrating what options and intentions are behind of all pedagogical action, relating these intentions with the prior characterization of two contexts in which I intervened.

The report is the culmination of a process of construction and reflection of my professional identity, exposing the most significant problematic that emerged during the supervised practice. The problematic aspect is related to family and the importance of their involvement in nursery and kindergarten.

Keywords: involvement; family; nursery; kindergarten.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	8
1- Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em Creche e Jardim de Infância	10
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos socioeducativos	10
1.2. Contexto socioeducativo	10
1.3. Equipa Educativa	13
1.4. Família das crianças	14
1.5. Grupo de crianças	16
1.6. Intenções educativas das educadoras cooperantes	17
2. Intenções para a ação pedagógica	20
3. Ação pedagógica	28
3.1. Rotinas	28
3.2. Organização do ambiente educativo	29
3.3. Desenvolvimento das áreas de conteúdo	30
3.4. O trabalho de equipa	32
3.5. Envolvimento das famílias	34
4. A Importância do Envolvimento da Família na Creche e no Jardim de Infância	36
4.1. Conceitos de envolvimento e de participação	39
4.2. Envolvimento da família: potencialidades	41
4.3. Relação Creche/Jardim de Infância-Família	46
5. Considerações finais	54
Referências bibliográficas	59

Índice de anexos

Anexo A – Caracterização do meio envolvente da Creche	64
Anexo B – Caracterização do meio envolvente do Jardim de Infância	65
Anexo C – Organograma do Estabelecimento onde realizei a prática profissional supervisionada em creche.....	66
Anexo D – Organograma do Estabelecimento onde realizei a prática profissional supervisionada em jardim de infância	67
Anexo E – Nomes, data de nascimento e idades das crianças do contexto socioeducativo de creche	68
Anexo F – Nomes, data de nascimento e idades das crianças do contexto socioeducativo de jardim de infância	69
Anexo G – Rotinas na creche	70-71
Anexo H – Planta da sala de creche	72
Anexo I – Áreas da sala de creche	73
Anexo J – Planta da sala de jardim de infância	74
Anexo K – Áreas da sala de jardim de infância	75
Anexo L – Rotinas no jardim de infância	76-78
Anexo M – Carta de Apresentação de Creche	79
Anexo N – Carta de Apresentação de Jardim de Infância	80
Anexo O – Carta de Despedida de Creche	81
Anexo P – Carta de Despedida de Jardim de Infância	82
Anexo Q – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche	83
Anexo R – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância..	84

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e pretende ilustrar a intervenção pedagógica por mim desenvolvida.

A intervenção foi realizada em dois contextos educativos, na valência de Creche e de Jardim de Infância. O objetivo do relatório aqui apresentado passa por descrever todo o processo realizado em ambos os contextos, bem como apresentar a respetiva análise reflexiva.

A prática profissional supervisionada em creche ocorreu em Lisboa durante o período de 6 de janeiro a 31 de janeiro com um grupo constituído por 18 crianças com cerca de 2 anos de idade. Quanto à prática profissional em jardim de infância, decorreu também em Lisboa, durante o período de 10 de fevereiro a 23 de maio de 2014, sendo o grupo constituído por 18 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos.

No que se refere à estrutura e organização do relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, será feita uma caracterização dos dois contextos educativos onde ocorreu a PPS, relativamente ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, às famílias das crianças, aos grupos de crianças, às rotinas e aos espaços das salas de atividades e às intencionalidades educativas das educadoras cooperantes.

No capítulo seguinte, o capítulo dois, serão enunciadas e fundamentadas quais as intenções subjacentes a toda a ação pedagógica, no contexto de Creche e Jardim de Infância, tendo como ponto de partida a caracterização anteriormente realizada.

No terceiro capítulo será descrita toda a ação pedagógica, mencionando a intervenção ao nível das rotinas, da organização do espaço, do desenvolvimento das áreas de conteúdo, da relação com a equipa educativa e da relação com as famílias, de ambos os contextos.

O quarto capítulo será dedicado à problemática mais significativa que emergiu no decorrer da ação pedagógica, cuja temática se desenrola em torno da família e da importância do seu envolvimento na creche e no jardim de infância.

Por fim, no quinto e último capítulo, irei refletir sobre o impacto da minha intervenção e refletir também sobre a construção da minha identidade profissional, abordando aquilo que privilegio enquanto futura profissional de educação e quais os pressupostos que norteiam a minha ação pedagógica.

Ao longo da prática profissional supervisionada tive em atenção os procedimentos éticos que me são exigidos, enquanto futura profissional de educação. Na minha ação pessoal e profissional tentei sempre ter consciência e responsabilidade de sentido ético. Portanto, no meu compromisso para com a criança, durante a minha intervenção, tive expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. Garanti o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança, Assim sendo, as fotografias onde aparecem as suas faces foram desfocadas e os seus nomes foram codificados, de forma a garantir a sua confidencialidade.

Respeitei cada criança, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades.

No que concerne ao meu compromisso com as famílias, respeitei cada uma delas, valorizando a sua competência educativa e mantive o sigilo relativamente às informações sobre estas (Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *APEI, Capítulo I, artigo 2º*)

1- Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo em Creche e Jardim de Infância

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos socioeducativos

Enquanto futura profissional de educação tenho de ter em consideração que “o meio social em que a criança vive influencia a sua educação” (Ministério da Educação, 1997, p.23). Deste modo, é fundamental, antes de mais, compreender o meio em que as crianças estão inseridas, em que crescem e em que se desenvolvem para “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p.65), seja em contexto de creche ou jardim de infância, visto que estas, antes de se integrarem num contexto educativo “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65) e, por isso, seres únicos.

A Creche onde realizei a PPS situa-se no concelho de Lisboa, cuja caracterização do meio envolvente se encontra em anexo (Anexo A, p.64).

Realizei a PPS num Jardim de Infância que se situa no Concelho de Lisboa, cuja caracterização do meio envolvente se encontra em anexo (Anexo B, p.65).

1.2. Contextos socioeducativos¹

Tendo em conta uma perspetiva holística, Portugal (2008), salienta que os contextos educativos têm uma influência decisiva no desenvolvimento das crianças, por isso, considero pertinente a sua caracterização para adaptar a minha ação pedagógica consoante as suas características.

Realizei a PPS de creche num estabelecimento (terminologia utilizada pela instituição cooperante) sem fins lucrativos que se rege por princípios de resposta social a pessoas socioeconomicamente desfavorecidas. As crianças que frequentavam o Estabelecimento tinham idades compreendidas entre os quatro meses e os quatro anos de idade.

¹ De acordo com o disposto no “Projeto Educativo (2011-2014)” do Estabelecimento (creche) e com o disposto no “Projeto Educativo (2009-2012)” do Estabelecimento (jardim de infância).

A área de influência é a freguesia em que se situa e, por essa razão, a maior parte das crianças e família faz o percurso a pé até à creche. O Estabelecimento surgiu devido à necessidade sentida por várias famílias, de ter um local seguro onde deixar os seus filhos enquanto iam trabalhar.

O Estabelecimento está instalado num edifício térreo que sofreu obras de qualificação entre 2008 e 2010.

Relativamente às instalações, o Estabelecimento beneficia de um amplo espaço para acolher todas as crianças, tendo as valências de creche e de jardim de infância.

No estabelecimento existem seis salas de atividades, cinco salas de creche e uma sala de jardim de infância, inicialmente existiam duas salas de jardim de infância (JI), mas para tentar colmatar a falta de resposta social de creche, passou esta sala de JI a ser de creche, procedendo-se às devidas alterações. Possui também uma cozinha, dois refeitórios (um para crianças e o outro para os adultos), um gabinete, uma sala de economato, uma sala de reuniões, uma sala polivalente, uma copa de leites, um wc de adultos (colaboradores), um wc para os utentes, quatro wc que servem as salas de atividades e dois espaços exteriores muito amplos que servem as duas respostas sociais.

Inaugurada em 1969, o Estabelecimento tem capacidade para acolher 90 crianças, com horário de funcionamento das 8.00 horas às 18.00 horas, e possibilidade de prolongamento de acordo com as necessidades das famílias.

A PPS em jardim de infância foi realizada num Estabelecimento sem fins lucrativos que se rege por princípios de resposta social a pessoas socioeconomicamente desfavorecidas, com valência de creche e jardim de infância. O Estabelecimento está instalado numa casa apalaçada, construída no final do séc. XIX, que inicialmente funcionava como Jardim – Escola, sendo considerado uma das primeiras creches de Lisboa. O seu principal objetivo consistia em acolher crianças com idades inferiores a quatro anos, que permaneciam durante o dia, enquanto as mães trabalhavam fora de casa.

Ao longo do tempo foram sendo realizadas obras de restauro, com o objetivo de melhorar e ampliar as instalações, de modo a acolher um maior número de crianças necessitadas desta localidade. Assim, quer a sua lotação, quer a sua organização

espacial foi-se alterando devido a preocupações de ordem pedagógica, mantendo-se o mesmo objetivo mencionado no Projeto Educativo (2009-2012) o de “proporcionar às crianças e suas famílias um ambiente acolhedor, onde seja possível crescer e aprender com alegria”.

O Estabelecimento acolhe crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos de idade. A população atendida é maioritariamente constituída por famílias com baixo nível socioeconómico. De acordo com o “Projeto Educativo (2009-2012)” do Estabelecimento, verifica-se por parte das mesmas uma atitude generalizada de pouco investimento na sua própria inserção social, o que se reflete num desinteresse no acompanhamento do percurso educativo dos filhos. Assim, o estabelecimento teve necessidade de ajudar na integração comunitária das famílias, com o objetivo de reforçar o sentimento de pertença e as próprias redes sociais do bairro, valorizando a continuidade cultural entre a família e o jardim de infância e apostando na comunicação entre ambos.

A área de influência é a freguesia em que se situa e por isso maioritariamente a população faz o percurso até ao jardim de infância a pé.

Possui dois espaços exteriores de recreio muito amplos que servem as duas respostas sociais. No estabelecimento existem sete salas de atividades, cinco salas de creche e duas salas de jardim de infância. Possui também uma receção, um gabinete da encarregada de setor, um gabinete da costureira, uma instalação sanitária para utentes, um vestiário para o pessoal, uma instalação sanitária para os funcionários. Existem ainda três instalações sanitárias para as crianças, um gabinete da direção, dois refeitórios (um para as crianças e o outro para os adultos), uma cozinha, uma sala polivalente.

Inaugurada em 1878, o Estabelecimento alterou recentemente a sua lotação e conseqüentemente o número de crianças por valência e por sala, devido ao Projeto de Requalificação do edifício e ao processo de Certificação de Qualidade.

O período normal de funcionamento do Estabelecimento é de segunda a sexta-feira, das 8.00 h às 18.30 h.

Ambos os contextos onde foi realizada a PPS, apesar de terem intenções e

finalidades diferentes, assumem a imagem de criança-sujeito que é capaz de tomar decisões de forma autónoma, tornando-se um ser participativo no contexto, tendo em conta a “capacidade dos indivíduos de agir independentemente e fazer as próprias escolhas” (Cardoso, 2010, p. 4).

O direito à escuta das crianças é defendido e é com base nos interesses destas que se planeia toda a ação educativa.

1.3. Equipa Educativa

No que concerne à equipa educativa da PPS em creche, está representada no anexo correspondente ao Organograma (Anexo C, p.66).

Importa referir que os horários exercidos pela equipa são rotativos, de forma a que haja sempre um educador(a) na abertura e no encerramento do Estabelecimento fomentando assim, o contato deste(a) com as famílias em diferentes momentos.

Na sala, onde realizei a PPS, a equipa pedagógica é constituída por uma educadora de infância e duas assistentes operacionais, sendo o segundo ano que esta equipa trabalha junta.

A equipa educativa presente no Jardim de Infância está representada no anexo correspondente ao Organograma (Anexo D, p.67).

Os horários estão organizados de modo a que todos os serviços sejam assegurados, podendo haver alterações consoante as necessidades das criança ou do próprio funcionamento. Os horários exercidos pela equipa são rotativos, para que haja sempre um educador(a) na abertura e no encerramento do Estabelecimento.

A educadora cooperante e a auxiliar da sala onde realizei a intervenção já tinham trabalhado em parceria anteriormente, mas com outro grupo de crianças.

1.4. Família das crianças

Tendo consciência do quão importante é o envolvimento das famílias no currículo do grupo e a importância de conhecer os traços estruturantes dos contextos familiares para saber quem são as crianças, para “abrir caminho e compreendê-las pelo que fazem”, para saber qual o “stock de conhecimentos” de cada criança e o seu

“habitus” e saber de que modo “num contexto de *realidades múltiplas* procurarão usar social e estrategicamente a sua «herança» familiar e/ou o seu *stock de conhecimentos e experiências*” (Ferreira, 2004, p.66), foi elaborado através dos “Projetos Pedagógicos de sala” uma caracterização ainda que muito superficial das famílias.

Segundo consta no Projeto Pedagógico de sala relativo à creche, as crianças provêm, de uma forma geral, de um meio socioeconómico baixo.

No que respeita às habilitações académicas, a maioria destes pais e mães têm o ensino básico preparatório (equivalente ao 6º ano de escolaridade).

Quanto às profissões, dez pais e onze mães encontram-se desempregados; quatro mães e sete pais encontram-se em atividade; duas mães estão sem ocupação e um pai e uma mãe estão em situação de subemprego (trabalho incerto/menos 15 horas semanais).

No que respeita à razão de admissão destas crianças, podemos afirmar que a maioria se realiza através das Direções de Ação Social Local.

Quanto à estrutura familiar, existiam quatro famílias monoparentais e outros parentes, sete situações em que a família é constituída pelos filhos e outros parentes e sete famílias nucleares.

Pelo que pude observar o envolvimento das famílias no contexto era significativa e muito sustentado pela equipa educativa da sala, existindo conversas de partilha de informações à entrada e saída das crianças bem como atividades conjuntas.

Tive como objetivo, durante as semanas de intervenção, estabelecer e aprofundar uma relação de parceria com as famílias, através de conversas informais e de pedidos de colaboração em atividades como por exemplo o *Kit de Pintura* (caixa de sapatos plastificada e decorada por mim, que no interior continha cinco frascos de tintas caseiras realizadas pelas crianças numa outra atividade, pincéis, folhas, um prato e um copo de plástico.), *kit* levado para casa, todos os dias por uma criança diferente para pintarem com as famílias. Cada pintura trazida foi apresentada num momento de grande grupo, as crianças mostravam grande satisfação e orgulho no seu trabalho, referiam com quem tinham feito a pintura e depois quando exposta cada vez que passavam por ela apontavam dizendo que era sua. Foi importante também que os pais vissem o seu trabalho valorizado e exposto, pois em conversas informais com a educadora foi-me

dito que devido a situações familiares complicadas, demonstravam ser pessoas com baixa autoestima e que apreciavam ser reconhecidas.

Relativamente às famílias das crianças do Jardim de Infância, a maioria das famílias vive em andares de habitação social, devido aos processos de realojamento da freguesia. O nível socioeconómico é baixo, havendo uma grave situação de desemprego.

Quanto à estrutura familiar, seis crianças vivem em famílias monoparentais e as restantes famílias são nucleares.

A articulação sala/família no jardim de infância, é realizado sobretudo pela exposição de trabalhos das crianças, pelos cadernos “*Vai e Vem*”, por vezes os pais também participam nos projetos em curso, levando materiais ou informações para a sala.

No que respeita à razão de admissão destas crianças, podemos afirmar que a maioria se realiza através das Direções de Ação Social Local.

São realizadas reuniões semestrais, para dar a conhecer os trabalhos em desenvolvimento, tendo os pais um retorno das aprendizagens dos seus educandos.

De acordo com os dados cedidos pela educadora cooperante e segundo o “Projeto Pedagógico” da sala, quanto à situação profissional, dezasseis dos pais encontram-se em atividade laboral (área do comércio e serviços) e catorze em situação de desemprego. Com a análise dos dados fornecidos, pude também verificar que a maioria dos pais são de origem Portuguesa, um é de origem brasileira, dois do Congo, dois das Filipinas e por fim, dois da Rússia, embora sete dos progenitores tenham nacionalidade estrangeira, as crianças na maioria são portuguesas.

Tive como objetivo, durante as semanas de intervenção, estabelecer e aprofundar uma relação de parceria com as famílias, através de conversas informais, do caderno “*Vai e Vem*” e de pedidos de colaboração em atividades, por exemplo, o Kit de Leitura (leitura por parte dos familiares de uma história e preenchimento com a criança de uma ficha de leitura) e a Semana da Leitura (ida de um familiar à sala contar uma história ao grupo).

Nos projetos educativos de ambas as instituições eram mencionados alguns

problemas vividos pela famílias, sendo o mais alarmante as graves situações de desemprego e a baixa escolaridade das famílias que acabava por se refletir em algum desinteresse no acompanhamento do percurso educativo dos filhos. Assim, quer na creche quer no jardim de infância um dos objetivos mais importantes era a valorização e a aposta na comunicação entre a família e o Estabelecimento, que por várias vezes teve oportunidade de assistir ao longo da PPS, através do trabalho de envolvimento realizado pelas equipas educativas com as famílias das crianças.

Foi também com base nestas evidências que começou a emergir a minha problemática e algumas questões como, até que ponto o envolvimento da família influencia o percurso da criança e qual a importância desse envolvimento para o percurso das crianças, aprofundadas e desenvolvidas no Capítulo 4 do presente relatório.

1.5. Grupo de crianças

Na creche no que diz respeito à organização do grupo, este era constituído por 18 crianças, nove meninas e nove meninos, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses (Anexo E, p.68) todos nascidos no ano de 2011.

Quanto ao percurso institucional, oito crianças encontram-se a frequentar pela primeira vez a creche deste Estabelecimento, e dez já frequentavam esta resposta social no ano anterior continuando o seu percurso institucional, acompanhados pelos adultos do ano anterior.

Pela minha participação e intervenção durante estas quatro semanas, observei vários aspetos referidos no “Projeto Pedagógico da Sala” que se confirmaram: o grupo demonstra grande interesse em ouvir histórias, fazer de conta e todas as atividades relacionadas com a expressão plástica. As crianças gostam de novidades, estão motivadas e são participativas. Aderem às propostas de forma entusiasta e gostam de ajudar o adulto.

No jardim de infância, o grupo era constituído por 18 crianças tendo crianças de 3 e 4 anos, na sua maioria nascidos em 2010, apenas duas crianças nasceram em 2009 (Anexo F, p.69).

Das 18 crianças, oito encontram-se a frequentar pela primeira vez o jardim de infância do Estabelecimento, sendo que a sua maioria já possuem pelo menos uma experiência em contexto socioeducativo . As restantes dez crianças já frequentavam esta resposta social no ano anterior, algumas desde o berçário, continuando o seu percurso institucional, acompanhadas pela educadora do ano anterior, havendo mudança de auxiliar. A adaptação destas oito crianças foi feita gradualmente, sempre com a presença de um dos progenitores nos três primeiros dias, cada dia um pouco menos de tempo. Estas crianças, inicialmente, necessitavam um pouco mais da presença/apoio do adulto, pois ainda eram pouco autónomas nos momentos de higiene e alimentação, mas nesta fase e em conversa com a educadora, tive a oportunidade de verificar que já estão perfeitamente adaptadas e que mostram uma grande evolução em termos de autonomia sendo notória a cooperação existente entre elas, pois as mais velhas ajudavam as mais novas, quer na exploração dos vários espaços da sala, quer na utilização dos instrumentos de pilotagem e no decorrer das rotinas diárias.

Tal como é afirmado no “Projeto Pedagógico da Sala, de forma geral, o grupo de crianças é muito comunicativo, curioso, alegre e afetuoso e, ao longo da PPS, pude constatar que todos estes aspetos se verificaram.

1.6 Intenções educativas das educadoras cooperantes

No que diz respeito às intenções educativas da educadora cooperante em creche, esta tinha como intenções proporcionar um espaço que visasse a estabilidade e segurança das crianças, de modo a que estas se fossem apropriando das diferentes áreas, fomentando assim a sua autonomia. Esta era transmitida também por rotinas bem definidas que davam segurança à criança. Assim, na creche “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem, ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.15) (Anexo G, pp.70-71).

O dia na creche começava com o acolhimento, com atividades de livre exploração por parte da criança e ao longo do dia havia uma alternância entre atividades dirigidas pela equipa educativa e atividades de escolha livre.

Para a educadora, as aprendizagens das crianças realizam-se através da ação, promovendo por isso um ambiente que permitia a exploração por parte das crianças.

Um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando (Post & Hohmann, 2011,p.14).

Assim, no que se refere ao espaço físico, a sala onde realizei a minha observação participante estavam “ (...) organizados em áreas de brincadeira” (Post & Hohmann, 2011, p.14). A sala estava dividida em sete principais áreas de interesse (Anexo H, p.72, Planta da sala e Anexo I, p.73, Áreas de interesse e sua utilização).

A educadora cooperante, em jardim de infância, planeava a sua ação de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério de Educação, tendo como objetivo principal, “em parceria com a família promover o desenvolvimento global da criança facilitando a sua integração plena na sociedade.” (Projeto Pedagógico da Sala 2013/2014) Quanto à metodologia a educadora cooperante defendia que “o desenvolvimento da criança se deve processar de uma forma lúdica, tendo como desafio mostrar à criança e aos pais que “A brincar e a experimentar também se aprende”. (Projeto Pedagógico da Sala 2013/2014) Salienta a importância da comunicação como troca de saberes, para que todos tenham acesso à informação que cada um constrói. A educadora refere ainda, no seu Projeto Pedagógico de Sala, que “no processo educativo é muito importante o envolvimento do jardim de infância com a família, numa perspectiva de aprendizagem cooperativa, partilhando culturas, experiências e saberes.”, sendo assim, fundamental estreitar a relação família/jardim de infância por forma a que exista colaboração e envolvimento dos pais no desenvolvimento e percurso da criança no estabelecimento.

A educadora desenvolve ainda, a ação pedagógica em parceria e cooperação com as crianças, de modo a estabelecer uma vivência democrática na sala.

Quanto ao espaço físico no jardim de infância, a sala era um espaço que possibilitava a autonomia das crianças diariamente e que permitia a realização de

atividades consoante os interesses destas (Anexo J, p.74, Planta da sala e Anexo K, p.75, Áreas de interesse e sua utilização). Tinha áreas *bem delimitadas*, o que na minha opinião é um aspeto positivo, pois “quanto mais definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (Cardona, 1992, p.138). Os materiais estavam organizados e *devidamente* identificados, para que as crianças os conseguissem encontrar e soubessem onde os arrumar, sem necessitar de interferência do adulto.

Quanto à rotina, no jardim de infância os momentos diários eram planeados entre as crianças e a educadora, de acordo com os interesses e necessidades e ritmo das crianças, alternando ao longo do dia as atividades, quer com atividades em grande grupo, momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos (Anexo L, pp.76-78).

Com intenções semelhantes no que concerne à vivência de valores democráticos, ambas as educadoras privilegiam a cooperação entre as crianças e o respeito mútuo.

As duas educadoras percecionam a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, fomentando a escolha livre por parte das crianças.

2. Intenções para a ação pedagógica

A caracterização dos contextos socioeducativos adquire sentido, segundo Kuhlmann, (1999, citado por Coutinho, 2002, p.3), “quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas” Nesta perspectiva e tendo como ponto de partida a observação e caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos onde realizei a prática profissional supervisionada, delinee algumas intenções para a ação pedagógica, que estiveram na base da minha intervenção.

Neste capítulo, irei realizar uma análise reflexiva e crítica do trabalho de intervenção desenvolvido no contexto de Creche e Jardim de Infância, mencionando e fundamentando quais as intenções subjacentes a toda a ação pedagógica.

Essas intenções foram pensadas e delineadas em função dos dois grupos de crianças com os quais intervim, sendo também norteadas pelas intenções já estruturadas pelas educadoras cooperantes, de modo a complementar o trabalho em curso.

Em ambos os contextos educativos, foi minha intenção possibilitar a inserção das crianças, “promovendo, desta forma, espaços de participação” (Tomás, 2008, p. 399), evitando uma postura adultocêntrica e reconhecendo as crianças como “sujeitos do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19) e como “actores sociais com potencial cognitivo para a acção” (Tomás & Fernandes, 2009, p.253).

Primeiramente e para reforçar o que a educadora cooperante já tinha dito às crianças acerca da minha presença na sua sala, no momento em grande grupo no tapete conversei um pouco com elas referindo o porquê de estar na sua sala e se aceitavam e queriam participar nas atividades. Celebrámos o nosso “contrato”, assinado com os carimbos das mãos numa tabela, previamente realizada com os nomes de todas as crianças do grupo. (Excerto Reflexão Diária, 9 de janeiro de 2014)

Deste modo, estiveram subjacentes na ação pedagógica, práticas e dinâmicas participativas, que deram “voz” às crianças e encararam cada uma delas como um ser com competências.

Assumindo “uma lógica inclusiva dos saberes e práticas de adultos e crianças”, como referem Tomás e Fernandes (2009), pretendi que a intervenção fosse partilhada e negociada, implicando as crianças neste processo e também as respetivas equipas educativas, para que fosse possível promover, como estas autoras defendem, “práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças” (Tomás & Fernandes, 2009, p.253). Desta forma, “ao envolvermos as crianças na gestão do trabalho, podemos exercitar a superação da autoridade na procura de uma prática democrática” (Tomás & Fernandes, 2009, p.253).

Estava na mesa a preparar as tintas para a atividade de pintura. O António, a Carla e o Gonçalo, estavam em volta da mesa a observar o que fazia. - ”Queres eu ajude a ti?”- pergunta o António, pegando num pincel. (Nota de Campo, dia 31 de janeiro de 2014)

Com o intuito de implicar as crianças numa real participação do seu processo educativo, tive em consideração as suas linguagens múltiplas, valorizando as suas diversas formas de expressão, de fazerem, falarem e serem (Tomás & Fernandes, 2009).

Gostaria ainda de realçar que, subjacente a toda a ação pedagógica, quer em Creche quer em Jardim de Infância, estiveram implícitas relações afetuosas, estabelecidas com base na confiança, segurança e respeito, pois “as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade [...]” (Portugal, 2008, p.7).

Tive também como intenção e preocupação, o desenvolvimento holístico da criança, para que todas as dimensões fossem englobadas, de modo a estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando sempre as suas características

individuais. Desta forma, procurei fomentar aprendizagens significativas e diferenciadas (Ministério da Educação, 1997, p.18).

Partindo do que as crianças já sabiam e das suas características, defini intenções que promovessem o desenvolvimento de cada criança. Na valência de creche a intencionalidade educativa foi delineada com base nas experiências-chave da abordagem *High Scope*, tendo em consideração que esta era a abordagem adotada pela educadora cooperante. Por sua vez, na valência de Jardim de Infância, as intenções foram definidas com base nos objetivos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar presentes nas OCEPE, indo ao encontro das intenções assumidas pela educadora cooperante, que utiliza como suporte este documento.

Algumas das intenções educativas traçadas são transversais a ambos os contextos educativos, sobretudo no que concerne à Formação Pessoal e Social e numa visão de educação para a cidadania. Apresento-as de seguida:

- Promover a autoestima das crianças;
- Fomentar relações positivas entre pares;
- Estimular a autonomia das crianças de modo a que se apropriassem do espaço e das rotinas, fazendo escolhas e tomando decisões criteriosamente;
- Promover a vivência de valores democráticos, como a justiça, a participação, a cooperação, a responsabilização;
- Fortalecer o ímpeto exploratório e a curiosidade.

Tive a intenção de promover a autoestima nas crianças e fomentar relações positivas entre pares, no sentido de gerar um sentimento de pertença e segurança que permitisse às crianças construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável (Portugal, 2008). Segundo Portugal (2008, p.15), neste processo “é crucial a forma como a criança é vista e tratada pelas suas figuras significativas”, sugerindo que “as crianças que desenvolvem uma auto-imagem positiva e sentido de competência e valor próprio são aquelas que experienciaram ao longo da infância relações calorosas”. Deste modo, os adultos de referência, como os educadores, ao transmitirem-lhes que são valorizados por eles, ensinam-lhes a valorizarem-se a si próprios.

Outra das minhas intenções foi fomentar a autonomia, para que as crianças se

apropriassem do espaço e das rotinas, fazendo escolhas e tomando decisões criteriosamente. Como Portugal (2008, p.15) afirma, “neste processo a qualidade e consistência dos cuidados e atitudes educativas é crucial oferecendo à criança a noção de previsibilidade do contexto”.

Hoje fomos para as mesas e em grande grupo fizemos um trabalho de rasgagem de jornal. As crianças rasgaram, fizeram bolinhas, cobrinhas, serpentinas, tudo o que imaginaram. Conforme se iam desinteressando da atividade, começavam a sair e a dirigir-se livremente para as diferentes áreas da sala”. (Excerto Reflexão Diária, 8 de janeiro de 2014)

A vivência de valores democráticos, como a justiça, a participação, a cooperação, a responsabilização, também foi uma intenção subjacente a toda a ação pedagógica. Tomás e Fernandes (2009, p.253) defendem que teremos que investir mais “no sentido de construir dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias, promover os valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática”. Também Vasconcelos (2007, p.112) defende que:

o jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.

Como estava referido no “Projeto Pedagógico” do grupo de creche, fazia parte das intenções da educadora enriquecer o espaço com outras áreas com vista a proporcionar novas experiências às crianças. Posto isto e com base também no interesse que mostraram inseri a “Área da Garagem” no espaço-sala.

Por forma a relacionar-me com os pais/responsáveis pelas crianças de uma forma menos informal e tentar de alguma forma que fizessem parte deste processo de aprendizagem, bem como estabelecer alguns laços e algum à vontade criei uma atividade

que envolvesse as famílias diretamente, o “Kit de Pintura”.

Depois da sesta acompanho o Gonçalo à casa de banho. No corredor que dá acesso à casa de banho com a ajuda das crianças fui expondo os trabalhos que iam realizando com os pais no Kit de Pintura, no placar que intitulei “Pintar em Família”. – “É o meu!”- diz o Gonçalo saltitando e apontando para a pintura que tinha feito com a mãe. Tal como o Gonçalo eram muitas as crianças que paravam para apreciar os seus trabalhos e dos amigos, cada vez que trazem uma pintura e a mostram ao grupo irradiam alegria e orgulho, o Kit de Pintura, não podia ser melhor sucedido, as crianças que ainda não fizeram mostram interesse perguntando-me várias vezes quando vão levar o Kit para casa dizendo já com que familiar vão pintar. (Nota de Campo, dia 27 de janeiro de 2014)

No jardim de infância, pretendi continuar a fomentar a democracia vivenciada diariamente e estimular a cooperação e trabalho entre pares. Isto porque:

a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros, está na base dos comportamentos de cooperação. Estes pressupõem adopção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum (escutar, ajudar, ter iniciativas, cuidar,...) (Portugal, 2008, p.21).

Em ambos os contextos tive como intenção fortalecer o ímpeto exploratório, que “garante a disposição para aprender ao longo da vida” (Portugal 2008, p.19). Corrobora a autora referindo que “esta atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento” (Portugal, 2008, p.19).

De acordo com o que está escrito na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989, artigo nº29, alínea *d*) do primeiro parágrafo), a educação da criança deve destinar-se a:

preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, de paz, de tolerância, de igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos e grupos étnicos, nacionais e religiosos, e com as pessoas de origem autóctone.

Tive também neste contexto como intenção e dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora envolver as famílias, durante as semanas de intervenção, estabelecer e aprofundar uma relação de parceria com estas, através de conversas informais, do caderno “*Vai e Vem*” e de pedidos de colaboração em atividades, por exemplo, o *Kit de Leitura* e a *Semana da Leitura*, já referidos anteriormente. A importância deste envolvimento por parte da família foi uma grande preocupação e intenção da ação pedagógica, que norteou a minha intervenção e que emergiu como problemática, levando-me a refletir sobre que espaço dar à família, sobre a relevância para as crianças deste envolvimento e qual o papel das educadoras e educadores face a esta problemática. As OCEPE alertam-nos que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43). Por isso, em ambos os contextos educativos pretendi promover o envolvimento das famílias durante a intervenção, numa perspetiva de continuar a relação já desenvolvida pelas equipas educativas.

Este ponto será aprofundado e sujeito a uma reflexão da minha parte no ponto seguinte, referente ao aspeto mais significativo da prática profissional supervisionada.

Na creche a minha ação foi sustentada sobretudo pela intenção de estimular o desenvolvimento motor e sensorial, pois as crianças recolhem informação sobre o mundo através de todos os seus sentidos e através da ação física. (Piaget, 1966 citado por Post & Hohmann, 2011). Segundo Erikson (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1990), as crianças dos dois aos três anos atravessam um período de exploração intensa, em que a criança parece estar envolvida ativamente em praticamente tudo. Neste sentido, tive como intenção que as crianças explorassem novos materiais, texturas e que fizessem representações através da expressão plástica, visto que esta exploração era um

dos grandes interesses manifestados pela generalidade das crianças. Além disso, as crianças gostam de sentir a textura e a temperatura de coisas nas suas mãos, não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa porque se sentem atraídas em termos sensório-motores (Post & Hohmann, 2011, p.25).

Hoje continuámos o trabalho de pintura do arco-íris com cotonetes. É muito divertido ver as reações das crianças a este material, com o qual pintam pela primeira vez. “- Que pincéis são estes?”- pergunta a Liliana quando se chega junto à mesa de pintura e vê os cotonetes mergulhados na tinta. (Nota de Campo, dia 30 de janeiro de 2014)

Esta intenção de exploração de materiais e objetos está intrinsecamente ligada com a intenção de estimular também a motricidade fina das crianças, que implica a “capacidade de manipulação de pequenos objectos e instrumentos que requerem controlo focalizado ao nível da mão e dos dedos e uma coordenação de pequenos movimentos (Portugal, 2008, p.19). Um dos maiores interesses manifestados pelas crianças foi por canetas, quando se deparavam com este material de imediato pegavam na caneta e exploravam, fazendo garatujas no papel.

Por fim, como as crianças respondiam com agrado à leitura de livros por parte dos adultos, delineei como intenção, estimular ainda mais esta apreciação de histórias por parte das crianças.

Depois de contar a história “ O Carro Avariado” e de termos explorado o livro, no final da manhã, na hora de arrumar para irmos para o refeitório vou arrumá-lo juntamente com outros materiais e a Vanessa que me observava junto à mesa pergunta: “- Vais contar ota vez?” , sorri. “Gostas-te da história?”- pergunto”. – Sim do carro!- diz a Vanessa. “Logo à tarde conto outra vez, pode ser? Porque agora temos de ir almoçar.”- digo. Abana a cabeça positivamente dá-me a mão e vamos para o refeitório. (Nota de Campo, dia 21 de janeiro de 2014)

No que diz respeito às intenções traçadas para o jardim de infância, debrucei-me nas áreas de Expressão e Comunicação e a Área de Formação Pessoal e Social, sendo uma área transversal do currículo, aprofundando mais especificamente o domínio da

linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da expressão plástica.

Outra intenção delineada foi explorar diferentes técnicas de expressão plástica. Esta intenção prendeu-se com o fato de muitas das crianças apreciarem esta área e de realizarem trabalhos tridimensionais, pinturas e moldagem, valorizando um trabalho prévio de exploração e descoberta dos materiais que permitisse “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (Ministério da Educação, 1997 p.63).

Relativamente à expressão motora, pareceu-me pertinente intervir e planear sessões no sentido de possibilitar jogos, que permitissem as crianças interiorizar regras sociais, e outras atividades que abordassem também periciais e manipulações, deslocamentos como rastejar, saltar, deslizar, que, a meu ver, podiam ser desenvolvidos.

As crianças do grupo, em JI, mostravam um especial interesse pela área da escrita e nomeadamente por escrever com recurso às novas tecnologias da informação, usando o computador disponível na sala. Deste modo, foi minha intenção potenciar as tentativas de escrita por parte das crianças. Também as comunicações orais e apresentações de trabalhos em grupo eram uma constante vivenciada na sala, por isso pretendi continuar a estimular este veículo de comunicação, proporcionado a cada criança oportunidade de interação e comunicação para desenvolver a linguagem oral de cada criança. De acordo com Portugal (2008, p.21):

o domínio da linguagem (oral ou escrita) enquanto instrumento de expressão das nossas experiências (sentimentos, percepções, ideias, imaginação) de uma forma mais precisa e eficaz, permite que a experiência original ou o pensamento se torne mais definido para o próprio e mais acessível aos outros.

Concluindo, recorro às palavras de Portugal (2008, p.23), quando afirma que “tudo pode ser trabalhado e estimulado junto de crianças de qualquer idade, desde que os desafios apresentados o sejam de forma desenvolvimentalmente adequada”. Ao identificar as intenções que nortearam a ação pedagógica pretendi “trabalhar” na zona de desenvolvimento proximal de cada criança, porque “o que criança poderá fazer hoje com assistência poderá fazer amanhã sozinha” (Rosa, 2012, p.2).

3. Ação pedagógica

Com base nas intenções pedagógicas anteriormente enunciadas, farei uma descrição da minha intervenção, tendo em consideração as rotinas, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a relação com as equipas educativas e a relação com as famílias.

3.1. Rotinas

No que diz respeito às rotinas e ao ambiente educativo, estes foram tidos em consideração na ação pedagógica, na medida em que organizar o trabalho da sala implica sempre a escolha do que pode ter lugar num espaço e num tempo determinado, havendo assim uma estrutura espaço-temporal (Cardona, 1999, p.133). Um ambiente rico e estimulante, que tenha uma organização espaço-temporal bem definida e promova autonomia à criança é fundamental (Hohman *et al.*, 1984; Gilabert *et al.*, 1988; Sanchez, 1986, citados em Cardona, 1999, p.133).

Gradualmente fui-me integrando e participando nas rotinas dos grupos. Como Garland & White (1980) salientam, os acontecimentos que envolvem as crianças e adultos ao longo do dia, como planear, brincar no recreio, reunir em grupo, “dividem os dias em blocos de tempo manobráveis e fornecem uma estrutura que as crianças compreendem e reconhecem” (Garland & White, 1980, p.40 citados em Hohmann & Weikart, 1997, p.225), permitindo que estas se sintam assim mais seguras e confiantes nas suas escolhas.

Hohmann e Weikart (1997, p.224) afirmam que a rotina diária “também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e modificadoras”.

Na creche, os momentos de higiene e de repouso foram cruciais para estabelecer relações de afeto e carinho com as crianças e para lhes proporcionar segurança e conforto. Durante as refeições estava presente de modo a criar segurança mas potenciando sempre a autonomia de cada criança. Esta autonomia também era incentivada por mim e pela equipa educativa, quando as crianças lavavam as mãos, por exemplo, na arrumação do material, no tempo de escolha livre de atividades.

Houve um momento de transição que suscitou de imediato a emergência de uma estratégia da minha parte. Por vezes, enquanto esperávamos no corredor para poder entrar para o refeitório as crianças manifestavam vontade de se mexer, correr ou tocar em algo e por vezes era difícil mantê-las juntas e sem grande agitação. Assim, adotei as canções e alguns jogos como estratégia nesta transição das rotinas.

O momento de leitura com recurso a fantoches ou objetos, foi partilhado entre mim e a equipa educativa, sendo uma das estratégias dada pela educadora para prender a atenção do grupo e estimular a sua curiosidade, favorecendo também a apreciação das histórias por parte das crianças e sendo um momento ideal para fortalecer a relação entre mim e o grupo.

Em jardim de infância as rotinas foram planeadas e geridas em plena parceria com a educadora cooperante e com a auxiliar. Utilizando os instrumentos de pilotagem presentes na sala e utilizados com/e pelas crianças, fui gerindo a reunião da manhã, para planear o dia com as crianças e no final da manhã apresentávamos os trabalhos realizados ou em andamento e fazíamos a avaliação, para discutir o que tinha sido feito e o que faltava fazer.

Segundo Whitebread (1996, citado por Portugal, 2008, p.17):

se as crianças aprendem através de um processo de construção activa de conhecimento, em interacção social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação.

3.2. Organização do ambiente educativo

O espaço surge assim como potenciador de novas experiências, de exploração e de cooperação por parte das crianças. Para tal, na prática profissional em creche, disponibilizei novos materiais na sala, como fantoches, silhuetas e uma nova área, a da garagem plana, que coloquei no chão, pois, Post & Hohmann (2011, p.114) alertam “as crianças passam muito tempo no ou junto ao chão, é importante estabelecer aí um ambiente caloroso e

interessante”. Coloquei a garagem com o objetivo de propiciar a exploração deste material em tempo de escolha livre da criança, tendo a criança plena autonomia na sua exploração e com o objetivo de fomentar a relação entre pares, e partilha.

Os trabalhos de expressão plástica realizados pelas crianças foram expostos nas paredes da sala, porque considero crucial esta exposição dos trabalhos, permitindo que as crianças vejam algo que emergiu das suas ações, porque “ao verem exposto aquilo que criaram, as crianças de tenra idade adquirem um sentimento de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p.114) e foram vários os comentários das crianças ao reconhecerem os seus trabalhos, quer feitos em sala, quer feitos em casa com as famílias.

Do mesmo modo, a sala de jardim de infância foi revelando a intenção da ação pedagógica. Como refere Forneiro (1998), a forma como o espaço é organizado e cada uma das áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento que esperamos das crianças.

No contexto educativo de jardim de infância, ocorreram alterações na área do escritório com a introdução de uma nova área, a área da biblioteca que permitiu fomentar e estimular a aquisição do gosto e do prazer pela leitura.

Os trabalhos realizados pelas crianças foram também expostos quer no placar à entrada da sala quer no placar dedicado ao projeto na sala, bem como fotos e registos das atividades realizadas mantendo os pais informados do que era feito e incentivando a observação dos mesmos quer através do caderno “*Vai e Vem*” quer através de pedidos de colaboração em atividades. Conforme iam chegando à sala, os trabalhos realizados em casa com as famílias, eram também afixados de forma a valorizá-los.

3.3. Desenvolvimento das áreas de conteúdo

Relativamente às áreas de conteúdo abordadas nas intervenções dos contextos educativos, na intervenção em creche a ação pedagógica foi norteadas pelas experiências-chave da abordagem *High Scope*, dando especial enfoque à exploração de objetos (com olhos, ouvidos, mãos, boca) através de novos materiais e texturas, e à representação criativa, com utilização de materiais de expressão artística e de técnicas

de expressão plástica, que proporcionou desenvolver a motricidade fina. O contacto com as tintas e exploração com as mãos também foi proporcionado. O desenvolvimento da motricidade fina foi realizado com a exploração de canetas e consequente realização de garatujas e com a exploração de materiais de expressão plástica.

O movimento (educação física) também foi alvo de atenção da minha parte, por conseguinte planifiquei uma sessão que permitiu as crianças movimentar todo o corpo e coordenar diferentes partes do corpo e responder à música.

Outras experiências-chave que desenvolvi com as crianças foram as seguintes: “fazer coisas por si próprio”; “participar na comunicação dar e receber” e “criar relações com os pares”. Estas experiências foram potenciadas durante o tempo de escolha livre e na exploração de objetos e também nas atividades dirigidas por mim e mais individualizadas, por exemplo, na realização de pinturas realizadas em pequenos grupos.

Na intervenção em jardim de infância, tive como base as OCEPE intervindo numa perspetiva globalizante, abordando as várias áreas de conteúdo.

Através dos projetos e outras atividades planificadas no decorrer na intervenção, foram várias as áreas de conteúdo englobadas.

Um aspeto relevante dos projetos é o fato destes integrarem as diferentes áreas do saber e que por “serem complexos significa que existe o espaço para os vários estilos de aprendizagem, interesses, níveis de destreza, modos de expressão, etc.” (Beane, 2003, p.104).

O desenvolvimento do trabalho assumindo a metodologia de projeto implicou todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados (Katz, 2004, citada por Vasconcelos, 2011, p.10).

Através do trabalho de projeto, cujo tema foi “**A Nossa Biblioteca**”, foi proporcionada a interação entre pares e a partilha dos saberes, num clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação e na entreatajuda. Desta forma, a formação pessoal e social foi transversal a toda a ação pedagógica.

A área do conhecimento do mundo foi abordada, tendo em conta as duas visitas

realizadas à Biblioteca da Junta de Freguesia e à Biblioteca Municipal, que permitiram contactar com o exterior e proporcionaram relações com um outro espaço, outros adultos e com outros objetos que desencadearam novos conhecimentos e experiências.

A abordagem à escrita foi realizada pelas crianças através da realização de um livro e também pela escrita no computador, proporcionado, desta forma, diversas experiências às crianças. Também foi minha intenção proporcionar ao grupo o contacto com livros de diferentes tipos de texto, perspetivando a “literacia enquanto competência global para a leitura no sentido” de uma interpretação que implica saber para que serve a escrita e através das imagens a leitura das histórias. (Ministério da Educação, 1997, p.66)

A expressão plástica foi um dos domínios com grande intervenção da minha parte, visto que as crianças exploraram uma variedade de novas técnicas de expressão plástica.

A expressão dramática também foi abordada, com a exploração do teatro como meio de comunicação, potenciando desta forma o desenvolvimento da linguagem oral e a comunicação através de linguagens múltiplas.

Relativamente ao domínio da expressão motora, planifiquei algumas sessões focando-me sobretudo numa área de intervenção: Atividade Básica Fundamental. Ao centrar-me nesta área de intervenção, tinha como objetivo abordar a orientação espacial, o equilíbrio, a postura, a coordenação e a lateralidade.

Desenvolvi atividades que permitiram à criança produzir sons com a voz e possibilitou o desenvolvimento das capacidades de escuta e de apreciação musical, no domínio da expressão musical (Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância, 2001, p.5573).

3.4. O trabalho de equipa

Durante a prática profissional supervisionada perspetivei o trabalho de equipa como fator de enriquecimento na minha formação e privilegiei a partilha de saberes e de experiências (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, 2001, p.5572).

Reconheci a importância do trabalho de equipa, tendo em conta as palavras de Likert (1967, citado por Hohmann & Weikart, 2009), que afirma que para existir uma organização bem-sucedida é necessário existir também um sistema de relações interdependentes e cooperativas entre todos.

Como afirma Sousa (2011, p.74) “a qualidade do trabalho de uma instituição [...] requer tempos calendarizados para planear, avaliar e partilhar experiências e para reflectir sobre aspectos essenciais na organização tendo sempre como ponto de referência as crianças”. Sustentada por este pressuposto, na creche, semanalmente reunia com a educadora cooperante, no sentido de receber um *feedback* da ação desenvolvida, para poder melhorar e reformular a minha ação junto das crianças, havendo uma partilha de saberes por parte da educadora, que me dava a conhecer um pouco mais sobre o grupo.

Também no jardim de infância tive reuniões semanais com a educadora e a auxiliar, discutindo sobre os trabalhos a realizar e a terminar com o grupo, fazendo um ponto da situação acerca dos trabalhos que cada uma estava a realizar com as crianças e tentávamos perceber, a partir do ponto de situação, onde tínhamos que investir e trabalhar com as crianças. Deste modo, planeávamos a ação pedagógica semanalmente. Para além disso, foi-me sendo dado *feedback*, pela educadora e pela auxiliar, sendo que esta colaboração me permitiu melhorar enquanto futura profissional da educação. Fora da sala, pedimos também a colaboração de outro adulto do Estabelecimento no âmbito do projeto de forma a enriquecê-lo e possibilitar ao grupo uma nova experiência. Silva (2011, p.69) aponta algumas das vantagens do trabalho colaborativo: “importância da partilha (de saberes, materiais), a troca de experiências, a resolução de problemas, a reflexão, o definir e alcançar objectivos em comum, o agir de modo mais construtivo e acompanhado”.

Corroborando estas vantagens, o trabalho de equipa, para mim, refletiu-se na qualidade do desempenho das minhas práticas, podendo tornar-me mais competente e ir ao encontro das necessidades das crianças, pois o objetivo será sempre melhorar a prática para o bem comum das crianças, visto que, de acordo com Hohmann & Weikart (2009, p.130), ao trabalhar em equipa, os adultos “constroem uma nova compreensão

acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança”.

3.5. Envolvimento das famílias

De modo a criar uma relação com as famílias, na prática profissional supervisionada em creche e jardim de infância estabeleci o meu primeiro contacto com estas através de uma carta de apresentação (Anexos M e N, pp.79-80), onde fiz uma breve descrição pessoal e as informei sobre a duração do meu estágio naquele contexto. Pareceu-me um direito dos encarregados de educação saberem quem eu era, pois seria um novo membro educativo que iria lidar diariamente com os seus educandos. Por uma questão de respeito e de ética, considerando a *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*, assumi o meu compromisso para com as famílias pois, é meu dever, enquanto futura profissional da educação, respeitar as famílias, valorizando a sua competência educativa (Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *APEI, Capítulo I, artigo 2º*). Neste sentido, quando finalizei os estágios, em ambos os contextos escrevi também uma carta de despedida, informando do término do estágio e agradecendo toda a disponibilidade e afeto para comigo por parte da equipa educativa, crianças e as suas famílias (Anexos O e P, pp.81-82).

Em ambos os contextos ocorreram conversas informais com os pais, numa perspetiva de partilhar informações sobre as crianças pois, um dos princípios éticos da Carta dos Princípios para uma Ética Profissional, diz-nos que devemos “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (Carta dos Princípios para uma Ética Profissional. *APEI, Capítulo I, artigo 2º*). Também as Orientações Curriculares mencionam que “a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito” (Ministério da Educação, 1997, p.45).

No jardim de infância dei continuidade, através de estratégias já desenvolvidas pela educadora cooperante, ao contacto com as famílias, através do envio para casa nos cadernos “Vai e Vem” de informações das atividades realizadas no âmbito do projeto coladas pelas crianças, de pedidos de colaboração em algumas atividades, como

pesquisa, leitura de livros, preenchimento de fichas de leitura, decoração de materiais, desenhos, entre outras. Os placares da sala e o placar de entrada foram também utilizados para divulgar e expor os cartazes informativos, os registos e desenhos para mostrar aos familiares todo o processo e todas as aprendizagens realizadas pelos seus educandos pois, como as Orientações Curriculares nos despertam, “o educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p.45).

Terminado o projeto, foi enviado no caderno para as famílias uma pequena avaliação deste para que os pais pudessem contribuir com a sua opinião e os seus comentários acerca do projeto e para que nos dessem a conhecer qual o impacto deste projeto nos seus educandos. Recorrendo às palavras de Sarmiento (2006, p.64), intensificaram-se

os laços de uma relação interinstitucional no âmbito da qual se evidencia uma participação determinante e pró-activa das crianças. A sua acção influencia decisivamente as práticas dos adultos por si responsáveis e obriga-os a uma atenção permanente sobre o que se passa em cada um dos lados, pois a vida das crianças vive-se, complementando-se, em ambos.

Posso concluir, pela análise reflexiva, que as intenções delineadas, construídas com base na caracterização, foram cumpridas durante a intervenção, na medida em que organizei o ambiente educativo e as rotinas a pensar nas aprendizagens e nas relações entre as crianças, mantendo uma relação de parceria tanto com a equipa educativa como com a família, visando sempre o bem estar de cada criança.

Tendo em conta que uma das minhas preocupações e intenções da ação pedagógica era promover e valorizar o envolvimento das famílias no dia-a-dia da creche e do jardim de infância, bem como promover a comunicação e divulgação do trabalho realizado com o grupo de crianças, irei refletir, no capítulo seguinte, sobre esta temática, que emergiu como problemática, fazendo-me questionar sobre que atitudes tomar face às famílias nas salas de atividades dos dois contextos em que intervimos e qual o meu papel, enquanto futura profissional da educação de infância.

4. A Importância do Envolvimento da Família na Creche e no Jardim de Infância

Neste capítulo será realizada uma reflexão crítica, com base num referencial teórico, sobre a problemática mais significativa que emergiu na minha prática profissional supervisionada.

A metodologia utilizada baseia-se numa abordagem de natureza qualitativa, com recurso à análise e pesquisa documental, entre eles, as OCEPE, Decretos-Lei, Projetos Educativos e Projetos Pedagógicos dos Estabelecimentos. Segundo Sanchez, S. (s/d, s/p), a pesquisa qualitativa “considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. É descritiva e utiliza o método indutivo. O processo é o foco principal.”

Através da observação direta participante, realizei reflexões diárias e semanais, notas de campos, recolhendo evidências e dados que mobilizei, posteriormente, para a problemática.

Pretendo refletir, enquanto futura profissional de educação, sobre a importância do envolvimento da família na Creche e no Jardim de Infância no que respeita às práticas educativas para à promoção do envolvimento das famílias na educação pré-escolar, quais as potencialidades desse envolvimento e de que forma pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

Mencionarei de que forma intervim no contexto de creche e jardim de infância para abordar esta temática, dando um especial enfoque ao trabalho realizado com as famílias com intuito de as envolver nas atividades e no dia-a-dia da sala, numa co-construção em todo o processo.

Esta temática surgiu, quando iniciei a PPS em Creche e permaneceu em Jardim de Infância, tendo em conta a caracterização efetuada e as intenções para a ação identificadas. É do culminar de todo este processo e experiência que pretendo desenvolver a minha problemática: **a importância do envolvimento da família na Creche e no Jardim de Infância.**

Este é um tema que me suscitou muito interesse e sobre o qual tenho aprendido ao longo dos meses de PPS em ambos os contextos em que intervim.

Tornou-se assim uma preocupação minha, pensando na intervenção enquanto estagiária mas também uma preocupação a longo prazo, enquanto futura educadora, refletir sobre a importância do envolvimento da família na educação pré-escolar e sobre o espaço que atribuo e concedo às famílias no processo de educação: Será pouco? Será muito? Ou essencialmente... Será suficiente?

O interesse por este tema surgiu no primeiro estágio realizado em Creche:

Com o intuito de estabelecer alguma relação com as famílias das crianças de uma forma menos informal e tentar de alguma forma que fizessem parte deste processo de aprendizagem, bem como estabelecer alguns laços de confiança, propus uma atividade que requereu o envolvimento direto das famílias, o “Kit de Pintura”, um caixa de sapatos plastificada e decorada por mim, que no interior continha cinco frascos de tintas caseiras realizadas pelas crianças numa outra atividade, pincéis, uma folha de papel manteiga A3, um prato e um copo de plástico.

Inicialmente quando propus esta atividade há educadora cooperante, fi-lo muito a medo pois não sabia qual iria ser a reação das famílias. Mas a educadora cooperante desde sempre apoiou esta ideia e descansou-me dizendo que de forma geral as famílias eram bastante recetivas a este tipo de iniciativas. O entusiasmo das crianças em poderem levar o material para casa, em poderem pintar com os entes queridos, de alguma forma contagiou os familiares, mostrando-se também eles grandes entusiastas desta iniciativa.

Cada pintura trazida foi apresentada num momento de grande grupo, as crianças mostravam grande satisfação e orgulho no seu trabalho, referiam com quem tinham feito a pintura e depois quando exposta cada vez que passavam por ela apontavam dizendo que era sua. Foi importante também que os familiares vissem o seu trabalho exposto e valorizado, pois em conversas informais com a educadora, devido a situações familiares complicadas, são muitas vezes pessoas com baixa autoestima e que apreciam ser reconhecidas. (Excerto retirado do Anexo Q - Portefólio de Creche, p.17)

Depois desta primeira experiência de trabalho direto com as famílias, apercebi-me do quão importante é estabelecer uma boa relação com estas, levá-las a envolver-se, do quão importante é haver disponibilidade para as famílias, saber ouvi-las e apreciar o melhor que têm para dar.

Da mesma forma, para as crianças tanto em contexto de creche como em contexto de jardim de infância a presença da família na sala foi sempre motivo de grande alegria.

Hoje foi um dia muito atarefado e agitado. As crianças estavam muito entusiasmadas e ansiosas pela festa de comemoração do dia do pai com os pais e outros familiares.

Durante a manhã preparamos a sala para receber os familiares pois a nossa sala é a que dá acesso ao espaço exterior de recreio, onde se realizou a atividade de jardinagem.

As crianças com os familiares plantaram várias sementes em garrafas, fazendo uma pequena horta urbana, que irá também alegrar o espaço do recreio. Foi uma atividade muito divertida em que pais e filhos estiveram muito empenhados e felizes. (Excerto retirado do Anexo R - Portefólio de Jardim de Infância, p.75)

Esta foi uma boa oportunidade para refletir se não seria importante trazer os pais para o espaço sala sem ser apenas para as comemorações de dias especiais, se não seria importante a sua presença noutros moldes e noutros momentos, visto que para as crianças são momentos tão desejados e de extrema alegria.

Um estudo apresentado por Fuertes, (2010), realizado com a finalidade de investigar como conhecem e escolhem os pais a creche ou o jardim de infância para os seus filhos e ainda qual o seu grau de conhecimento sobre o modelo educativo usado por essa instituição, a autora afirma:

Os canais de comunicação são pouco fluidos, os espaços de participação para os pais ainda são bastante restritos na maioria das creches/jardins-de-infância e um certo “proteccionismo” profissional pode colocar os pais de fora do trabalho desenvolvido pela escola. Meramente chamar os pais para as reuniões e para a

participação nas festividades, está muito longe de ser uma parceria efectiva criança-pais-escola.(p.10)

Corroborando a afirmação da autora, efetivamente, o envolvimento da família não se pode basear apenas em reuniões e na sua participação nas festas. Ao longo do estágio tive especial atenção ao trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes neste sentido e, de facto, tive a oportunidade de vivenciar um trabalho que estava muito para além das referidas festas e reuniões, estabelecendo-se estreitas redes de comunicação que culminavam em verdadeiras parcerias. No entanto, a família tem de ter consciência que a instituição creche ou jardim de infância não a substitui, ainda que “a escola e a família tenham funções complementares. A ideia geral é educar, a escola não deve substituir a família, nem vice-versa” (Carvalho, 2008, p. 39). Cada uma destas “instituições” tem o seu papel e funções definidas.

Para que o ser humano estabeleça ligação com aquilo que não conhece precisa de criar habituação. No mesmo sentido para que a família se envolva na vida do jardim-de- infância é necessário estimulá-la, criar-lhe a “habituação” referida.

A nível pessoal foi todo este envolvimento e a riqueza destas experiências que me levou a escolher este tema. A nível profissional como futura educadora eram muitos os receios e dúvidas que tinha em como trabalhar com as famílias e em como envolvê-las, fomentando práticas colaborativas. Muitos destes receios já se dissiparam mas, sei que ainda tenho muito a aprender, daí querer aprofundá-lo.

4.1. Conceitos de envolvimento e de participação

Conceitos como, envolvimento e participação da família no ambiente educativo são muitas vezes referidos. Contudo, parece-me pertinente esclarecer, antes de mais, estes conceitos muitas vezes utilizados como sinónimos.

O autor Davies (1989, p.24 citado por Fernandes, 2011, p.21), distingue os conceitos de envolvimento, como “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola” e de participação exclusivamente para referir “actividades dos pais que supõem algum poder ou

influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola.”
Perante a explicação destes dois conceitos pelo autor parece-me tão importante o envolvimento da família nas atividades dos filhos como a participação da família na vida da escola. “O sentido plural do conceito *participação* tem permitido a sua apropriação ao serviço de agendas muito diversas...” (Guedes (org.), 2002, p.134).

Para Lima, (1996, p.122 citado por Guedes, (org.), 2002, p.134), este conceito caracteriza-se

pela sua dimensão apelativa e conotação positiva, por outro lado, o carácter difuso e ambíguo que marca boa parte dos contextos em que este conceito é mobilizado e, sobretudo, a despolitização de que é objecto, facilitam a sua utilização enquanto mera “técnica de gestão” e “factor de coesão e consenso”.

Neste sentido, torna-se imperioso às propostas de “despolitização” da escola contrapormos a necessidade de “repolitizar” o espaço educativo, “único meio de desocultar as relações de poder que se tecem no território escolar e, como afirma Santos (1994, p.223), imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (Guedes, (org.), 2002, p.144).

No que concerne ao envolvimento, Davies (1989, citado por Fernandes, 2011, p.21)

agrupa as formas de envolvimento parental em quatro categorias, em que cada uma delas implica um nível de envolvimento diferente, englobando todas as formas de actividades desenvolvidas pelos pais na educação dos filhos. Inclui a tomada de decisões (participando na gestão e participação na definição da política escolar), defesa de pontos de vista (participação em reuniões de trabalho e organismos de consulta), actividades de co-produção (participação ao lado dos professores e dos alunos na organização de actividades educativas) e escolha da escola pelos pais, defendendo que os pais devem ter a autonomia para escolher a escola que os filhos devem frequentar.

Ainda para Grolnick *et al.* (1994; 1997, citados por Fuertes, 2010, p.8) existem

três tipos de “envolvimento parental na escola com impacto positivo no desenvolvimento da criança”:

- Comportamento activo – participação activa nas actividades escolares na escola (e.g., reuniões, actividades) ou em casa (e.g., trabalhos de casa ou regularmente perguntando o que se passa na escola);
- Participação Intelectual – oferecer actividades estimulantes do ponto de vista intelectual à criança de acordo com os temas tratados na escola (e.g., visita a bibliotecas, museus, jogos);
- Relacionamento Pessoal – estabelecer relação com os professores e auxiliares e pedir constantemente informação.

De acordo com o que referi anteriormente, ambos os conceitos têm uma finalidade distinta e não podem ser agregados, embora constituam uma componente importante e necessária para o sucesso e o desenvolvimento saudável das crianças de uma forma integral.

4.2 Envolvimento da família: potencialidades

A família tem um papel muito importante nos primeiros anos de vida da criança. O papel da família não é só o de proporcionar os cuidados básicos primários, como a alimentação e a higiene, mas também de desenvolver a criança em todas as suas dimensões: física, psicológica e afetiva, tal como reitera Vasconcelos (2007):

A família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças. Tomamos aqui família num sentido muito amplo, enquanto «comunidade de destinos», podendo assumir as formas mais diversas: famílias tradicionais, famílias monoparentais, famílias de acolhimento (...) O que é importante é que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade. (p.112)

No seguimento das palavras de Vasconcelos (2007), é a família que estabelece a

primeira relação social com as crianças e que tem a função de lhes transmitir aprendizagens significativas, tais como autonomia na alimentação, conseguir andar, manusear objetos, entre outras competências que constituirão a base para experiências futuras nas suas vidas, mas também fazê-las experimentar o carinho, o afeto e o amor. Neste sentido, nas OCEPE está referido que “Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (Ministério da Educação, 1997, p.22).

Quando as crianças dão entrada na Creche ou no Jardim de Infância, “não são seres ociosos desprovidos de história” (Ferreira, 2004, p.66). São portadoras de uma cultura que tem influência na forma com se exprimem nas variadas situações sociais, para compreendê-las pelo que fazem importa conhecer os traços estruturantes dos seus contextos familiares.

A família é apontada como um contexto muito próximo da criança que influencia o seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1983, citado em Rodrigues, 2008). Deste modo e de acordo com o que afirma Portugal (2008),

o pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam, ao participarem em actividades e rotinas familiares. Estes contextos incorporam concepções de infância e de práticas educativas consonantes que, naturalmente, influenciam a auto imagem ou auto estima das crianças, a forma como as crianças se vêem como cidadãs, pensadoras e aprendizes. (p.11).

Neste sentido, quando as crianças começam a envolver-se e a participar em novas e diversas aprendizagens, é verdadeiramente importante que a família faça parte desse processo, facultando informações relevantes sobre as particularidades de cada criança.

Segundo as OCEPE, as famílias e os educadores de infância devem estabelecer uma relação em que ambos funcionam como co educadores da mesma criança, sendo que esta relação deve centrar-se “em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos

que realiza” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

Se a relação estabelecimento-família for construída a partir de bases fortes e se mantiver consistente ao longo de todo o período de pré-escolar, as crianças terão diversas oportunidades para se desenvolverem intelectualmente e, assim, garantir o seu sucesso nas diversas etapas relativas ao percurso escolar. Quando um educador se implica no processo de desenvolvimento de uma criança, fá-lo continuamente sendo possível apenas quando a criança envolvida se encontrar num contexto educativo formal. Em algumas ocasiões, observamos uma criança a desempenhar/fazer determinadas funções/ações, que não realizava antes de se encontrar na creche ou jardim de infância, uma vez que recebe estímulos nesse sentido e lhe são proporcionadas novas vivências. Sendo as famílias as principais responsáveis pela educação das crianças, elas não só devem ter o direito de conhecer e escolher a resposta educativa que desejam para as suas crianças como também devem contribuir para a mesma (Ministério da Educação, 1997).

Quando as famílias se envolvem e participam na aquisição das aprendizagens que as crianças iniciam na Creche/Jardim de Infância, estão a contribuir para uma relação instituição-família que se traduz em resultados positivos para ambas as partes. Quando as famílias acompanham regularmente o processo de educação exercido nas instituições, colaborando nas atividades do grupo, participando nas reuniões de Encarregados de Educação (EE) e estabelecendo constantemente uma partilha de informação com os educadores, torna-se possível que as crianças tenham um melhor desempenho a nível escolar e, também, pessoal.

Conclui-se portanto que é de máxima importância que o contexto educativo e a família estabeleçam uma forte relação e que se rejam segundo os mesmos objetivos: “fazer a criança desenvolver-se em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem. Assim, é possível conseguir (...) um melhor rendimento escolar” (Silva, 2012, p.25).

As famílias pertencem à comunidade educativa e, por essa razão devem ser chamadas para fazerem parte de todo o processo educativo das crianças (filhos ou educandos). É fundamental que o educador reflita sobre o espaço que atribui e concede às famílias no processo de educação, pois cada vez mais, “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” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 61). A postura do educador é crucial para criar desde o início empatia com as famílias e para que estas, sem constrangimentos, coloquem as suas questões e exponham os seus problemas ou dificuldades.

Um dos objetivos da educação pré-escolar é o de “incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar, Art.º 10º). Segundo Carvalho (2008), pensar na relação entre o contexto educativo e a família é pensar na “questão da relação entre culturas, a cultura da escola e a cultura das famílias, designadamente das famílias pertencentes a diferentes grupos sociais e da continuidade ou descontinuidade cultural existente” (p. 39).

Neste sentido, a relação com a família da criança é fundamental e deverá reger-se por valores como o profissionalismo, o respeito e a cooperação, procurando criar consistência entre as experiências vividas em casa e as experiências que acontecem no contexto socioeducativo, sem nunca esquecer a importância de um posicionamento ético face às crianças e à família, conforme defende Moita (2012, pp.31-32), ao afirmar: “ (...) a ética remete-nos (...) para uma atitude incontornável: a responsabilidade em relação ao Outro, sem omitir o cuidado e respeito que cada um deve a si mesmo.”

Não posso deixar de fazer referência neste sub-capítulo, ao *Modelo “Touchpoints”*, um modelo de referência perspectivado através de momentos chave, que tem o seu foco no bebé/criança e se centra na família. Este modelo assenta, ainda, na “promoção de cuidados antecipatórios e a construção de relações fortes entre os profissionais de educação e as famílias, influenciando, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança” (Riscado & Franco, 2012, s/p). O *Modelo “Touchpoints”* (Brazelton, 1995), assenta num conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil, no respeito pelas diferenças de cada família, no trabalho com os pais, fortalecendo os seus saberes, e a um trabalho alargado à equipa da Creche e JI, através do diálogo, do respeito, do empenho, da colaboração e da escuta ativa (Riscado & Franco, 2012). É um processo que, como refere Brazelton (citado por Portugal, 1984,

p.19), “pressupõe um maior envolvimento e participação parental no funcionamento da creche e na educação da criança.”

Segundo Sparrow (2008, p.5),

The Touchpoints Approach is readily transformed by the cultures of the families and communities it serves since it is collaborative rather than prescriptive, emphasizes strengths rather than deficits, and relies on strategies explicitly designed to re-equilibrate the traditional power imbalance between service providers and program participants.

Com efeito, este modelo visa atuar de uma forma colaborativa e centra-se nos pontos fortes das famílias em detrimento das fragilidades, com o intuito de potenciar a sua competência parental e criar uma aliança entre os pais e os profissionais.

A família possui, atualmente, o direito e a possibilidade de participar e tomar decisões no processo educativo. No entanto, esta colaboração é também um dever, pois são os principais intervenientes na educação dos seus filhos e, como tal, devem interessar-se e participar no seio do Estabelecimento.

Na Lei-Quadro da Educação Pré- Escolar, Lei nº 5/97, é estabelecido como princípio geral que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Ministério da Educação, p.15)

Com efeito, a educação pré- escolar é um complemento da ação educativa da família, deste modo, a sua intervenção e participação é uma mais-valia. São também várias as pesquisas que mostram que o envolvimento da família e da comunidade contribuem fortemente para o sucesso escolar e social das crianças no futuro, pois quando os contextos educativos e as famílias trabalham juntas para apoiar a

aprendizagem, as crianças desenvolvem uma atitude mais positiva em relação à escola.

Vasconcelos (2007, p.6) consciencializa-nos sobre o potencial educativo da educação pré-escolar, afirmando que este “foi sendo gradualmente reconhecido, sendo a frequência de instituições de educação pré-escolar valorizada pela sua importância no desenvolvimento da criança e pela relevância do seu papel na sua futura integração escolar e na sua formação para a cidadania”.

4.3 Relação Creche/Jardim de Infância-Família

Os prestadores de cuidados (pais, avós, a família, ...) e o/a educador/a são os modelos de referência para qualquer criança. Segundo Siraj-Blatchford (2004, p.27), “as crianças aprendem como se devem comportar com as outras pessoas, em resultado da forma como os outros se comportam em relação a elas.” Deste modo, a criança irá comportar-se de acordo com aquilo que vivência, através das experiências do quotidiano. É por isso importante que, quem com elas contacta, tenha noção que os seus comportamentos irão influenciar e ser significativos para o desenvolvimento comportamental das crianças.

Os modelos educativos que hoje conhecemos pretendem ser uma extensão das experiências e vivências do ambiente familiar, tratando-se de uma parceria entre a família e o contexto educativo.

Ao longo do tempo e no que se refere à dimensão social do homem o papel dos agentes de socialização foi sofrendo sucessivas alterações, assim como o local onde as crianças poderiam adquirir competências. Almeida (2005) defende que

A privatização e a sentimentalização da vida familiar são cúmplices da importância atribuída pelos pais à escola, lugar da aprendizagem técnica (do saber) e moral, onde a criança-filho é colocada entre os seus pais. O lugar de socialização da criança não é mais o trabalho junto dos adultos (pai, mãe, vizinhos da comunidade) ou a aprendizagem de um ofício (junto dos mais velhos), mas passa a ser a escola — onde está junto de outras crianças. (p. 580).

A criança, no século XV, era considerada como um *pequeno adulto* e as suas características únicas não eram respeitadas. Passados cerca de quinhentos anos e com a evolução do conceito de família, levou-se a que as crianças passassem a ser respeitadas, sendo-lhes reconhecidos os seus direitos, enquanto indivíduos, com necessidades específicas. Almeida (2005), defende que “ (...) a representação hegemónica da família (e da infância) torna-se, ela também, um projecto de domínio político e de alisamento das diversidades sociais” (p. 581). O autor, referindo-se à criança, acrescenta:

A criança torna-se assim, no novo universo de valores hegemónico nas sociedades democráticas, um parceiro em igualdade com o adulto, a quem se deve proporcionar (dentro e fora da família) realização, autonomia, a descoberta de si e da sua própria identidade. (Almeida, 2005, p. 589)

Ao compreendermos as necessidades e características peculiares das crianças conseguimos perceber a importância da articulação/parceria entre o ambiente familiar e o ambiente educativo, sendo o contexto socioeducativo uma extensão e complemento do trabalho desenvolvido no ambiente Familiar.

Importa ainda referir as várias definições do conceito de família. Segundo Alarcão (2002, p.39), a família é “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”. Para Reimão (citado por Homem, 2002, p.36), a “família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transição de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural”. Como reiteram Alarcão (2002) e Reimão (citado por Homem, 2002), a criança adquire, no seio familiar, a sua consciência social através das vivências/experiências com o meio envolvente e através da observação das experiências/vivências dos agentes que a rodeiam. Neste sentido, seja no ambiente familiar, seja no ambiente educativo, somente

com uma correta articulação entre ambos, é possível proporcionar a aquisição de uma consciência social equilibrada.

Davies (1991) defende um modelo de envolvimento assente na premissa em que a escola deve criar uma continuidade dos valores e culturas das famílias, deve promover oportunidades para os pais se reunirem, proporcionar uma comunicação frequente e “tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar” (Marques, 1993, p.33), baseando-se no respeito mútuo e na promoção de objetivos comuns. Esta abordagem exige também a que os educadores/as encarem “os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Marques, 1993, p.36). Importa contudo clarificar, como refere Marques, R. (2001, p.44), que existem decisões que competem apenas aos educadores/as deliberar, isto porque “ há questões de carácter científico e pedagógico que pela sua complexidade técnica, devem ser reservadas aos professores, como por exemplo as questões de planificação, de avaliação e as questões metodológicas em geral”.

O papel do educador é fundamental no estreitamento desta relação uma vez que “o bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores e aumenta auto-estima e satisfação das crianças.” (Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999; van Voorhis & Steven, 2004, citados por Fuertes, 2010, p.8). No entanto, como referem Sarmiento & Marques (2002), “esse papel e as regras que o regem, precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (p.47).

Cabe ao educador/a escolher diferentes tipos de estratégias de envolvimento dos pais de forma a torná-los cúmplices e corresponsáveis no progresso das crianças. O educador/a, entre outras possibilidades, pode sugerir estratégias como reuniões de pais para falar sobre o projeto pedagógico, solicitar aos pais a sua orientação em atividades aproveitando os seus conhecimentos pessoais, facultar aos pais a sua participação em atividades da sala e no estabelecimento, fomentar a visita dos pais à sala para observar os trabalhos realizados pelas crianças, pedir sugestões e opiniões sobre atividades realizadas e a realizar e promover visitas de estudo com crianças e pais.

Uma das atividades orientadas por mim durante o estágio de Jardim de Infância,

no âmbito do projeto, contou com a colaboração das famílias na sala de atividades, foi a *Semana da Leitura*, em que vários familiares aceitaram o convite do grupo e foram à sala contar uma história. Foi com *muita alegria* que o grupo recebeu os vários familiares e estes fizeram um balanço muito positivo desta experiência querendo até repeti-la:

- “Achei uma ideia excelente, não só porque “obriga” os pais a fazerem parte das atividades escolares dos filhos, como ajuda as crianças a perceberem o quanto é importante ler.” (mãe da Branca);

- “Adorei esta atividade, gosto muito de ler livros ao André, e poder ler aos colegas foi muito divertido, tendo em conta a história que foi! Adorava voltar a repetir!!” (mãe do André);

- “Gostei muito. Esta é uma atividade muito importante e necessária para o desenvolvimento das crianças. De pequenino se deve inculcar o gosto pela leitura. Espero repetir.” (mãe da Tilde);

- “Acho que foi positivo e gostei muito.” (avó da Marisa)

As crianças no final entregaram um diploma de participação e agradecimento ao familiar, fazendo também o registo da presença dos familiares na sala num desenho. (Excerto retirado do Portefólio de Jardim de Infância, Anexo R, p.44)

Para a realização desta atividade, para além do convite colado pelas crianças no caderno, tive a possibilidade de falar pessoalmente com as várias famílias, explicando melhor em que consistia a atividade, tirando dúvidas e mostrando o quão iria ser importante para o grupo a sua presença na sala.

Constatei que era essencial que as famílias que participaram na atividade, a avaliassem para também saber as suas opiniões e em que medida tinha sido significativo para estas. Pelas respostas escritas que obtive, os familiares revelaram vontade de participar, disponibilidade para repetirem e a frase de uma mãe “Achei uma ideia excelente, não só porque “obriga” os pais a fazerem parte das atividades escolares dos filhos...” encaro-a como algo positivo, uma obrigação no sentido em que por iniciativa própria os familiares não o teriam feito. Muitas famílias necessitam de sentir que os seus contributos são desejados, pois por muito que desejem colaborar só o farão se

forem solicitadas. Existem famílias que não sabem se o podem fazer ou como o podem fazer.

Depois do convite no caderno “Vai e Vem” para a Semana da Leitura foram vários os familiares que quiseram saber mais e participar.

Alguns vieram ter comigo por forma a saberem mais detalhes, pois tinham algumas dúvidas em relação ao horário, a que livro levar e se determinada história era adequada.

Certo é, que até agora o grupo tem vivido a presença dos familiares na sala com muita alegria e os tem recebido muito bem.

A pertinência desta atividade prende-se com o facto de pensar ser fundamental que as famílias entrem na sala, na vida, nas atividades que se realizam no J.I. Só estabelecendo esta ligação se poderá tirar o maior partido de ambas as partes enriquecendo projetos e estimulando as crianças e as famílias para um envolvimento cada vez mais ativo. (Excerto da Reflexão Diária, 14 de maio de 2014)

Certo é que os familiares, por sua vez, também se deverão dispor para colaborar, oferecendo ao educador/a sugestões de colaboração e informação sobre o desenvolvimento e interesses das crianças. Foi muito recorrente no jardim de infância a educadora cooperante enviar questionários às famílias sobre as atividades realizadas em parceria com estas, por meio de saber as suas opiniões e pedindo também sugestões para outras atividades. “A comunicação e o contributo dos pais é um meio de potenciar situações de desenvolvimento e de aprendizagens educativas, criando um clima caloroso e de confiança” (Rosa *et al.*, 2005, p.215). Quando os valores do Estabelecimento coincidem com os valores das famílias está facilitada a continuidade entre a comunidade educativa e a família. Davies *et al.* (1989, citado por Fernandes, 2011, p.24) assevera ainda que

(...) ao trazerem os pais para dentro do centro educativo, (...) os pais têm oportunidade de aprender a compreender melhor os filhos, a identificarem-se com os educadores de maneiras diferentes, a promoverem o desenvolvimento dos filhos

por meio de livros e brinquedos, a desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do educador e uma atitude mais positiva em relação ao jardim-de-infância.

Deste modo, surge a necessidade de serem criadas condições organizacionais, como forma de possibilitar a participação e colaboração das famílias, uma vez que as relações Jardim de Infância/Família são essenciais para a criança se sentir bem. Para tal, a creche e o jardim de infância têm uma função muito importante, ao disponibilizar e promover a participação e colaboração dos pais de diversas formas. Estas formas de envolver os pais devem adaptar-se às características e necessidades das famílias, uma vez que

o desenvolvimento de relações positivas, respeitosas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais (Ministério da Educação, 1997 p.26).

O educador assume, desta forma, um papel fundamental ao proporcionar um ambiente rico, estimulante, adequado ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como facilitador da adaptação da criança que “passa não só pelo proporcionar um ambiente acolhedor na instituição, mas também pelo estabelecer de uma vinculação segura com a criança, para que esta se sinta confortável e confiante, tal como se estivesse em casa” (Portugal 1998, p.235). Portugal (1998) refere ainda que, quando se estabelece uma relação de confiança entre todos os elementos da comunidade educativa, a adaptação da criança será facilitada. Para que a comunicação entre a família e o estabelecimento educativo, promova situações de desenvolvimento e aprendizagem educativos, é necessário que a família perceba que o seu contributo é desejado, útil e vantajoso para o desenvolvimento da criança, sendo o educador/a um meio importante para transmitir este conhecimento à família. É importante que a família saiba que se pode envolver e como o pode fazer. Tem sido notório, ao longo do tempo, por parte dos estabelecimentos educativos uma maior aceitação e solicitação da família surgindo

“(…) novos modelos organizacionais, mais abertos e flexíveis, interactivos e facilitadores da participação e, assim, as escolas podem tornar-se verdadeiras comunidades educativas” (Sarmiento & Marques, 2002, p.33).

Neste sentido, se for criado um clima de partilha entre crianças e adultos, ambos são beneficiados, pois juntos poderão aprender e ensinar. O diálogo e a interação entre a família e a criança são a base para um crescimento e desenvolvimento saudável que a creche ou o jardim de infância com os seus profissionais podem ampliar e melhorar.

Para Hohmann & Weikart (2004, p.83), “ (...) os adultos, tal como as crianças, têm talentos e interesses específicos. Num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interacções com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitam que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz”.

Ao longo da PPS foram vários os momentos em que assisti as crianças a chamarem os familiares para alguma área da sala querendo mostrar-lhes ora uma alteração na sala, ora um trabalho realizado.

No jardim de infância com a colaboração do grupo introduzi uma nova área na sala. No âmbito do projeto que estávamos a desenvolver criámos o espaço da biblioteca:

A partir desta alteração pude assistir as crianças a levarem os familiares até à nova biblioteca mostrando-lhes como estava diferente. “Anda ver a nossa biblioteca mãe!”- disse o Edu à mãe esta manhã.

Em conjunto com a educadora cooperante resolvemos também alterar o lugar dos cadernos “Vai e Vem” para junto da biblioteca para que as famílias que ainda não tivessem visto, quando lá fossem colocar os cadernos também reparassem. (Excerto retirado do Portefólio de Jardim de Infância, Anexo R, p.40)

Este episódio fez-me refletir que quando o trabalho realizado na sala é realmente significativo para as crianças, estas querem partilhá-lo com os seus familiares. Quando é importante para as crianças elas transmitem-no aos familiares querendo partilhar com estes as experiências vividas. Do mesmo modo, é também a riqueza de partilhas entre

família e educador/a referidas nas OCEPE, que confere ainda mais relevo em estabelecer comunicação “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidade na sua educação, nomeadamente os pais”, para além de que “a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Em jeito de conclusão, pela análise e pelos variados contributos teóricos referentes a esta temática, é indiscutível dizer que a família pertence à comunidade educativa e que devem ser chamadas uma a uma para fazerem parte de todo o processo educativo das crianças (filhos ou educandos).

O educador tem um papel muito importante no envolvimento da família uma vez que “As expectativas dos pais são reconstruídas a partir da interacção que estabelecem com os profissionais da educação.” (Sarmiento, 2005, p.68). Assim, é essencial estabelecer com estes uma relação de proximidade, informando-os e envolvendo-os no trabalho a ser realizado, através: de registos diários das aprendizagens e atividades realizadas; da afixação dos trabalhos realizados pelo grupo no corredor; de pequenos momentos de conversa à porta da sala e da divulgação do projeto durante a reunião geral de pais.

Podemos mesmo dizer que o jardim-de-infância não pode viver sem a família, nem esta sem o jardim-de-infância, são dois sistemas que não se podem ignorar e se isso acontecer correm o risco de se prejudicar mutuamente e, na pior das hipóteses, prejudicar a própria criança.

Para concluir e parafraseando Hendersen, Mapp, Jonhson, & Davies (2007, p.??), “todas as famílias e comunidades têm algo fantástico a oferecer”. Cabe às instituições envolverem, da melhor maneira possível, as famílias e tê-las como parceiras na educação e desenvolvimento da criança.

5. Considerações finais

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire)

Parece-me ideal citar este poema para exprimir um pouco daquilo que sinto ao terminar esta etapa e ao refletir sobre a prática profissional supervisionada que me ajudou no processo de construção da identidade profissional. Neste último capítulo, irei refletir sobre a minha intervenção e de que modo essa intervenção contribuiu para construir a minha identidade, enquanto futura educadora que, ao longo destes meses, foi sendo moldada. Emergiram em mim algumas características enquanto futura profissional de educação, que irão ser apontadas no sentido de poder refletir sobre elas.

Recorrendo então ao poema que citei, posso começar por afirmar que com certeza a minha intervenção em ambos os contextos me tornou me *formou* um pouco mais educadora. Foi um processo de aprendizagem mútua, de reflexão e construção pois como afirma Freire (s/d), “Ninguém nasce educador (...)”.

Segundo o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, este último deve conceber e desenvolver o currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, bem com as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de atividades integradas. (Diário da República, 2001)

Deste modo, durante a PPS, em creche e jardim de infância, comecei por observar cada criança e o grande grupo, de modo a planificar atividades adequadas às suas necessidades. Tendo em consideração as vozes das crianças e os seus reais interesses, também planifiquei neste sentido, para atender às propostas explícitas ou implícitas das crianças. Planifiquei ainda com o objetivo de proporcionar aprendizagens abrangentes às várias áreas de conteúdo, contempladas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

Estabeleci uma relação de escuta, de modo a compreender quais os principais interesses das crianças, quais as suas necessidades, fragilidades ou potencialidades, para poder traçar objetivos, realizar planificações e ter indicadores de avaliação coerentes relativamente às características do grupo com os quais intervim.

Organizei o espaço e os materiais, concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular e tentei disponibilizar materiais estimulantes e diversificados que proporcionassem experiências educativas às crianças.

No decorrer da ação pedagógica estabeleci uma relação de parceria, “o que significa envidar todos os esforços para criar um sentimento de controlo partilhado de modo a que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias” (Post & Hohmann, 2011, p.73).

Percecionei a criança como sujeito de direitos (Tomás & Fernandes, 2009, p. 253) e tive consciência das crianças como participantes ativos no seu processo de aprendizagem e para tal, pareceu-me essencial, ter um olhar atento face ao modo como a criança reagia às propostas, como se sentia, como se envolvia, como aprendia e o que aprendia (Araújo & Costa, 2010, p.8), de modo a adequar a minha ação pedagógica consoante os interesses e necessidades das crianças, evitando deste modo uma postura adultocêntrica.

Intervim nos contextos educativos junto das crianças com o intuito de desenvolver as suas competências e de desenvolver aprendizagens.

No entanto o papel das/os educadoras/es não se cinge meramente a proporcionar aprendizagens às crianças, mas também facultar determinados valores inerentes à formação para a cidadania, e claro está, garantir a necessária segurança afetiva a cada criança.

Auxilio-me do Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, que define alguns aspetos do perfil do educador de infância. De acordo com este documento, o educador de infância

cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças; relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; promove o

envolvimento da criança em atividades e projetos [...]; fomenta a cooperação entre as crianças, garantido que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo; estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania. (Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância, 2001, p.5574).

Desta forma, pretendi focar-me nestes aspetos e tê-los em consideração durante a minha intervenção.

Destaco, nas minhas intervenções, o papel das relações que estabeleci com as crianças. Desde cedo que emergiu em mim o perfil que Mil-Homens (1998, p.62) denomina de “reparador”, isto é, e socorrendo-me das palavras da mesma autora, “ que se caracteriza fundamentalmente pela capacidade de escuta, acompanhamento do outro (criança). Digamos que o aspeto afectivo é assumidamente considerado prioritário, a base (...) ”. Este aspeto em nada se alterou e até ao fim esta tendência ou afirmação manteve-se. As relações com as crianças sempre constituíram uma base para mim, sem relações consolidadas os outros aspetos tornam-se mais difíceis de desenvolver, porque “em todas as interações, [as crianças] precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post & Hohmann, 2011, p.61).

Decorrente da intervenção ao longo destes meses, emergiu em mim a necessidade de pensar e repensar: qual a minha identidade? O que procuro? Que educadora de infância serei eu?

Parti então em busca das respostas. Sarmiento (2009) afirma que não existe uma definição universal para esclarecer o que é a identidade profissional. No entanto são expostas algumas exigências requeridas a um(a) educador(a) de infância.

Segundo a associação *Child Development Associate Consortium* (Saracho e

Spodek, 1992, citados por Sarmiento, 2009), para o exercício da educação de infância exige-se: a) o estabelecimento e a manutenção de um contexto saudável para as crianças; d) o estabelecimento de relações positivas com as famílias”. (p.50)

Indo ao encontro daquilo que privilegia, a criação de relações com as crianças, Sarmiento (2009) aponta alguns aspetos requeridos aos educadores de infância, como a capacidade de relação como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças. Invoca os educadores de infância como especialistas do humano, o que requer competências múltiplas que integram os *quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a viver Juntos e Aprender a Ser*.

Quero então ser uma educadora que ensina a conhecer, ensina a fazer, ensina a viver juntos e ensina a ser.

Como Portugal (2008, p.23) afirma,

Se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma auto-estima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente poderemos afirmar que estamos em presença do cidadão emancipado, nossa finalidade educativa.

Segundo Sarmiento (2009, p.51)., ser educadora de infância é, nesta base, cuidar e educar. Para além das competências cognitivas, como educadora de infância não posso deixar de satisfazer as necessidades afetivas e emocionais das crianças “porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da mesma” .

Por fim, saliento uma expressão que Vasconcelos (1987, p.18) utiliza, e que na minha opinião é bastante pertinente, é como se as/os educadoras/es fossem “advogados” de todas as crianças, “especialmente daquelas que têm sido discriminadas pela sociedade”, seja pelo “estatuto social ou económico, raça, sexo, religião, língua, «handicaps» físicos, emocionais ou intelectuais”.

Concluo que a minha intervenção foi positiva pois estive física e emocionalmente disponível para observar e interagir com as crianças e isso trouxe os seus frutos e recompensou. Para além das atividades serem do interesse das crianças, estas vinham ao meu encontro, pediam para realizar as atividades, mostravam prazer no que faziam, sendo esta a maior recompensa. Depois de terminado o estágio em jardim de infância, voltei para visitar as crianças, um menino disse-me: “É bom estares de volta!” Este reconhecimento fez-me pensar no que eu tinha dado de mim a este grupo e a cada criança em comparação ao que todos os dias recebia de cada uma delas. As crianças sabiam que eu estava disponível para elas, para as escutar, que respeitava a sua vontade de exploração e respeitava o seu ritmo.

Quanto à minha identidade profissional e devido às boas influências e aprendizagens ao longo da PPS que me fizeram crescer e perceber que profissional em educação quero ser, iniciei o caminho, com a certeza que ainda há muito por descobrir, por construir, que esta foi apenas a primeira caminhada.

Mais uma vez, a prática forneceu-me ferramentas úteis para construção de uma cultura profissional que considera a ética, a participação, a parceria, a reflexão e o trabalho de equipa/colaborativo como essenciais no processo educativo.

Referências bibliográficas

- Alarcão, M. (2002). (Des)equilíbrios familiares. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social* (vol.XL), (176): 579-593.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A convenção sobre os Direitos das Crianças*. Consultado a 20 de junho de 2014 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Araújo, S., & Costa, H. (2010). Pedagogias participativas em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *CEI*, 91, 8-10.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, vol.3, 91-110.
- Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *APEI, Capítulo I, artigo 2º*.
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *APEI: Cadernos de Educação de Infância*, n.º24, 8-15.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *CEI*, 91, 4-7.
- Coutinho, A. (2002). *Educação Infantil: Espaço de Educação e Cuidado*. Florianópolis: CAPES
- Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *APEI, Capítulo I, artigo 2º*.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, M. L. (2011). Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades. Dissertação de Mestrado- Universidade do Minho. Consultado a 11 de junho de 2014 em <http://hdl.handle.net/1822/18801>.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Forneiro, I. (1998). Organização dos Espaços em Educação Infantil. In Zabalza M. A., *Qualidade em Educação Infantil*. (pp. 229-281).Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. Artigo- Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado a 23 de junho de 2004 em <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>.
- Guedes, L. A. (org) (2002). *A Escola e os atores. Políticas e Práticas*. Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Hendersen, A. T., Mapp, K. L., Johson, V. R. & Davies, D. (2007). *A escola também se vive cá fora*. Lisboa: Plátano Editora.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M., (2002). O jardim de infância e a família. As fronteiras de cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lei nº 5/1997 de 10 de Fevereiro. *Diário de República nº34 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa [Lei Quadro da Educação Pré-escolar, Art.º 10º].
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies (Org.) (1993), *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2001), *Educar com os pais. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mil-Homens, M. (1998). Atendimento à Primeira Infância - uma passagem iniciática aos processos de acompanhamento. *APEI: Cadernos de Educação de Infância*, n.º 48, 61-63.
- Moita, C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (2001). Lisboa: Diário da República.
- Portugal, G. (1998), *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância* In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo do Estabelecimento 2011-2014. Texto policopiado.
- Projeto Educativo do Estabelecimento 2009-2012. Texto policopiado.
- Projeto Pedagógico de Sala 2013/2014- Creche. Texto policopiado.
- Projeto Pedagógico de Sala 2013/2014- Jardim de Infância. Texto policopiado.
- Riscado, E. & Franco, I. (2012). Um Novo Olhar sobre as Famílias. Apresentação consultada a 3 de julho de 2014. em <http://moodle.eselx.ipl.pt/course/view.php?id=553>
- Rodrigues, E. (2008). *Feminino & masculino em “morangos com açúcar”*. *Análise da construção de género em programas de televisão vistos por crianças*. Lisboa: Dissertação de mestrado- Universidade Nova de Lisboa.
- Rosa, M. (2012). *Vygotsky: Alguns conceitos básicos para fundamentar opções pedagógicas*. Lisboa.

- Rosa, C.; Teixeira, A.; Cabrita, A. & Santos, A. (2005), *Interação Pais-Bebé em Contexto de Creche*, in Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.) (2005) CIANEI :Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância ,Porto: Gailivro.
- Sanchez, S. (s/d). Instrumentos de Pesquisa em Educação. Apresentação consultada a 3 de julho de 2014 em <http://moodle.eselx.ipl.pt/mod/resource/view.php?id=23110>
- Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Sarmento, T. (2009). *As identidades profissionais em Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.
- Silva, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância* - Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação. Especialidade: Supervisão em Educação. Consultado a 19 de junho de 2014 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1.pdf>
- Silva, F. S. (2012). A importância da família para o processo da aprendizagem escolar. Pós-Graduação – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro. Retirado de <http://www.slideshare.net/psicanalistasantos/a-importancia-da-familia-para-o-processo-da-aprendizagem-escolar-por-flvia-silveira-da-silva>.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (coord) Siraj-Blatchford. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, S. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas* - Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialidade em Supervisão em Educação. Consultado a 19 de junho de 2014 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/119/1/A%20.pdf>
- Sparrow, J (2008). *New Approaches to Optimizing Child Development And Breaking the Cycle of Poverty*. Brazelton Touchpoints Center
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2009). *Participação e Ação Pedagógica: A Valorização da Competência e Ação Social das Crianças*. Braga: Universidade do Minho.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vasconcelos, T., et al. (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC

Anexos

Todos os anexos referidos no relatório encontram-se no cd em anexo, incluindo o Portefólio de Creche e o Portefólio de Jardim de Infância.

Caracterização do meio envolvente da Creche

Quanto ao meio envolvente, a freguesia onde está situada a creche a nível do comércio possui três mercearias e vários cafés. Nas imediações existe uma maior variedade de comércio, como farmácias, supermercados e estabelecimentos escolares.

Inicialmente o bairro onde está sediado o Estabelecimento começou a ser habitado por famílias carenciadas, que residiam em zonas degradadas. Ao longo dos tempos foram construídas mais habitações, ocupadas após o 25 de Abril por famílias, maioritariamente de origem africana. Foram também construídos edifícios, destinados a realojamento social, a famílias provenientes de outras freguesias.

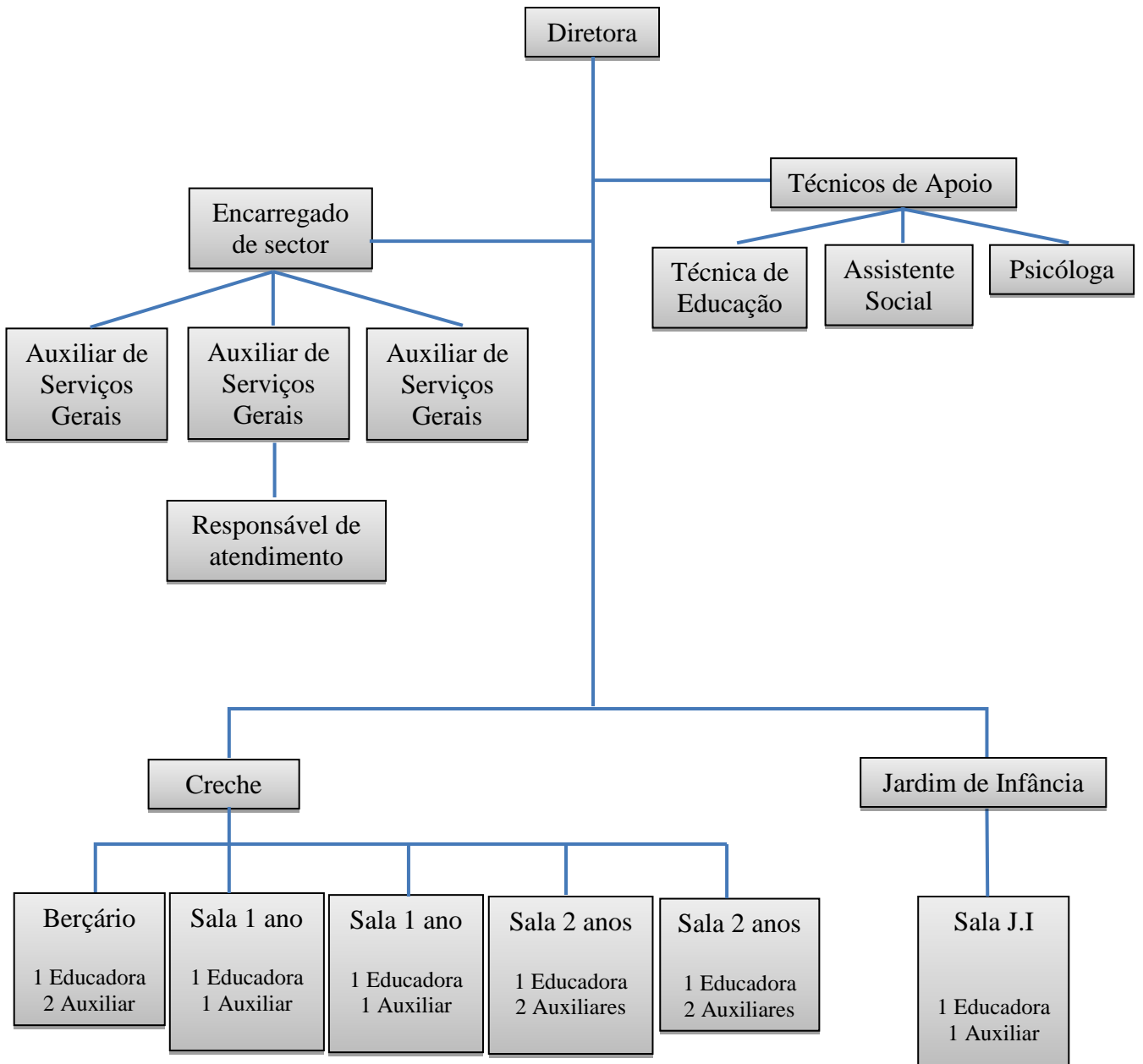
Atualmente o bairro, possui melhores condições habitacionais, mas que não se traduzem necessariamente numa melhoria das condições de vida.

Caracterização do meio envolvente do Jardim de Infância

Quanto ao meio envolvente, a freguesia onde está situado o jardim de infância possui belas zonas de lazer e sendo uma das mais populosas, está muito bem servida em termos de comércio e serviços. Nas imediações existem Centros de Saúde, Polícia, farmácia, estabelecimentos escolares (creches, pré-escolar, ensino básico), Igreja, Centro Comunitário e balneário público. Relativamente ao comércio possui supermercados, mercado, cafés, restaurantes, vestiário e utilidades. Quanto aos acessos, usufrui de uma rede completa de transportes, rodoviária e ferroviária, bem como bons acessos de estradas.

A maioria da população residente nesta freguesia apresenta elevadas carências socioeconómicas que culminam em consideráveis problemas sociais, tais como, situações de pobreza, desemprego, desestruturação familiar e comportamentos de risco (alcoholismo, toxicodependência, gravidez na adolescência). Existem também graves problemas a nível habitacional que têm vindo a ser colmatados através de realojamento.

Organograma da Creche



Organograma do Jardim de Infância

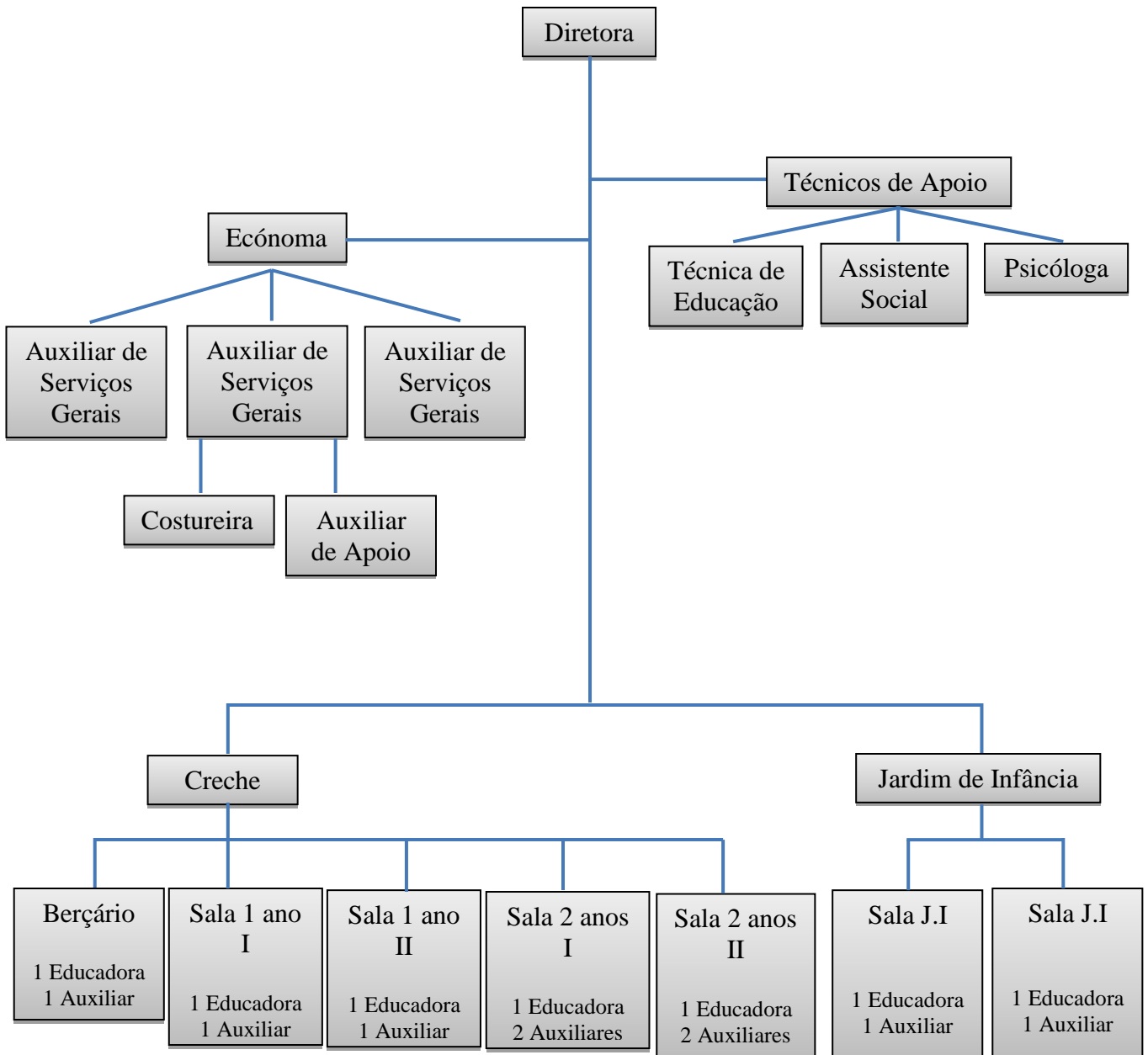


Tabela 1. Idade das crianças em janeiro

Nomes fictícios das crianças	Data de nascimento	Idade em janeiro	
		Anos	Meses
António	04/01/2011	3	36
Carla	06/02/2011	2	25
David*	14/05/2011	2	25
Gonçalo	23/02/2011	2	25
Flor	10/03/2011	2	25
Keila	15/01/2011	3	36
Carlos*	16/12/2011	2	25
Luana	27/01/2011	3	36
Liliana	31/01/2011	3	36
Letícia	26/05/2011	2	25
Mário*	14/05/2011	2	25
Nídia	02/11/2011	2	25
Paulo*	16/12/2011	2	25
Marco	18/03/2011	2	25
Sandro	02/09/2011	2	25
Tiago	26/04/2011	2	25
Vanessa	05/02/2011	2	25
Yasmin	30/12/2011	2	25

Irmãos*
Irmãos*

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela docente cooperante.

Tabela 2. Idade das crianças em janeiro

Nomes fictícios das crianças	Data de nascimento	Idade em janeiro
André	10/04/2010	3 anos
Bárbara	16/12/2009	4 anos
Bruno*	02/09/2010	3 anos
Branca*	24/10/2009	4 anos
Diogo	24/01/2010	4 anos
Edu	03/06/2010	3 anos
Gui S.	15/03/2010	3 anos
Gui N.*	09/08/2010	3 anos
Luana	10/01/2010	4 anos
Marisa	14/04/2010	3 anos
Chiquita*	03/04/2010	3 anos
Tilde	23/06/2010	3 anos
Micael*	12/10/2010	3 anos
Nádia	27/04/2010	3 anos
Guto*	18/09/2010	3 anos
Dino	25/01/2010	4 anos
Tomy*	21/07/2010	3 anos
Nocas*	02/11/2010	3 anos

Fonte: Elaboração própria através dos dados cedidos pela docente cooperante.

*Crianças que pela primeira vez frequentam o Estabelecimento.

Rotinas na creche

Exemplo de um dia tipo, feito a partir de Ferreira (2004):

O dia do grupo começa cedo, por volta das 8h00m as primeiras crianças vão chegando, no acolhimento são recebidas por uma educadora ou auxiliar na sua sala ou na sala ao lado de J.I. Os pais ou responsáveis pelas crianças quando entregam as suas crianças, comunicam recados importantes para serem transmitidos à responsável pela sala.

Às 9h30m se o grupo estiver na sala de J.I a educadora ou auxiliar leva o seu grupo para a sua sala e faz um atendimento individualizado às crianças, conversando ou brincando com cada uma, enquanto as outras estão em brincadeira livre e enquanto outras ainda chegam à sala.

Cerca das 10h00m, a educadora faz uma pequena reunião com todo o grupo no tapete, começando de um modo lúdico a cantar a “Canção dos Bons Dias”, fazendo a distribuição do reforço da manhã (bolacha ou fruta), perguntando se as crianças têm novidades que queiram partilhar com o grupo, cantam-se algumas canções escolhidas pelas crianças, seguindo-se o lançamento da atividade orientada. Enquanto uns fazem a atividade com a educadora e/ou com a auxiliar os outros continuam a brincar nas áreas. De seguida todos arrumam a sala, como rotina pedagógica por volta das 11h45m . No entanto por volta das 11h15m é feita pela outra auxiliar a higiene necessária, colocam-se babetes e, por volta das 12h00, as crianças vão para o refeitório onde se sentam nos seus lugares habituais. A educadora e as auxiliares servem o almoço e dão assistência sempre que necessário, pois apesar de já todos conseguirem comer sozinhas ainda necessitam de ajuda. Estas ocasiões são aproveitadas para um contato individualizado com cada criança.

Após o almoço, a educadora e a auxiliar vão levando algumas crianças para fazerem a sua higiene: vão à sanita, mudam a fralda, lavam as mãos e a boca. Estes momentos são importantes para conversas pessoais e trocas afetivas. A outra auxiliar fica na sala

a receber as crianças que vão chegando da casa de banho. Seguindo-se o repouso: a auxiliar ajuda a tirar os sapatos e as crianças vão para os respectivos catres.

A educadora e as auxiliares ficam com as crianças até às 13h00, hora em que as crianças já estão quase todas a dormir e, por isso, uma pode ir almoçar, enquanto os outros dois adultos continuam a vigilância.

Por volta das 15h10m as crianças acordam, calçam os sapatos e segue-se novamente o momento da higiene, orientado por uma das auxiliares ou pela educadora. De seguida vão lanche.

Depois do lanche cerca das 16h00m, seguem-se atividades livres.

As saídas começam geralmente após o lanche. Quando os pais chegam, a educadora ou a auxiliar informam como foi o dia da criança, ver tabela abaixo.

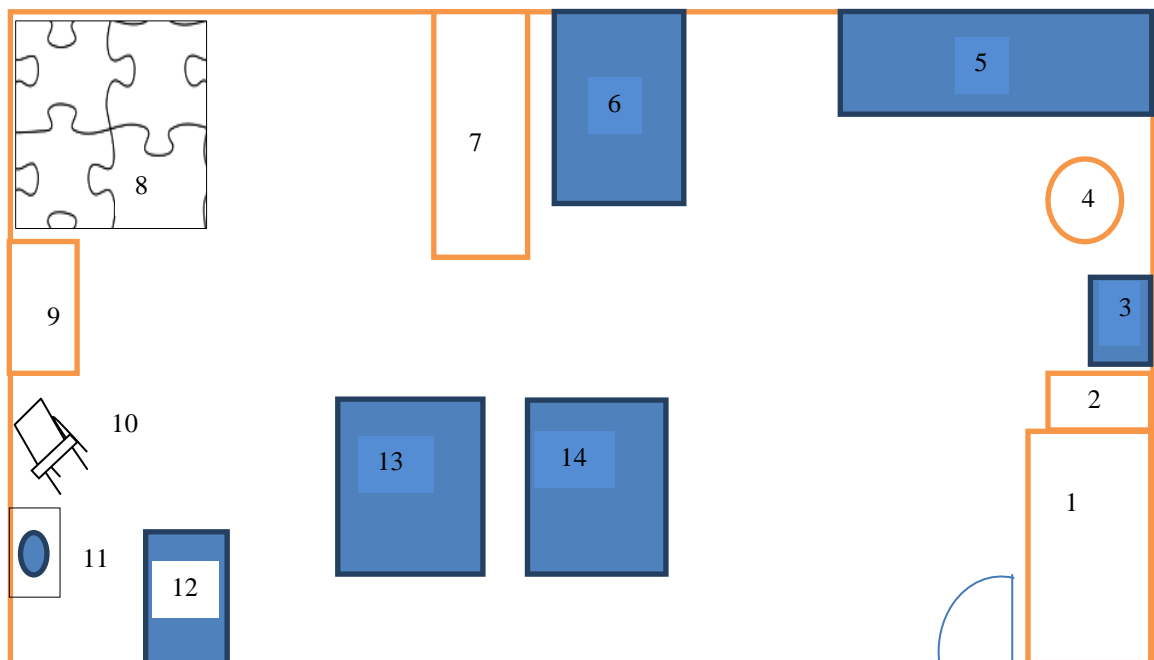
Tabela 3. Rotina Diária

Hora	Atividade
8h - 10h	Acolhimento
10h - 11h45m	Atividades livres/orientadas
11h45m - 12h	Higiene/Almoço
12h45m - 13h	Higiene/Repouso
15h10h – 16h	Higiene/Lanche
16 às 17h30m	Atividades livres e Saídas

Fonte: Elaboração através do “Projeto Pedagógico” de sala.

Anexo H

Planta da sala de atividades de Creche



Fonte: Elaboração própria através das observações efetuadas e do “Projeto Pedagógico” de sala.

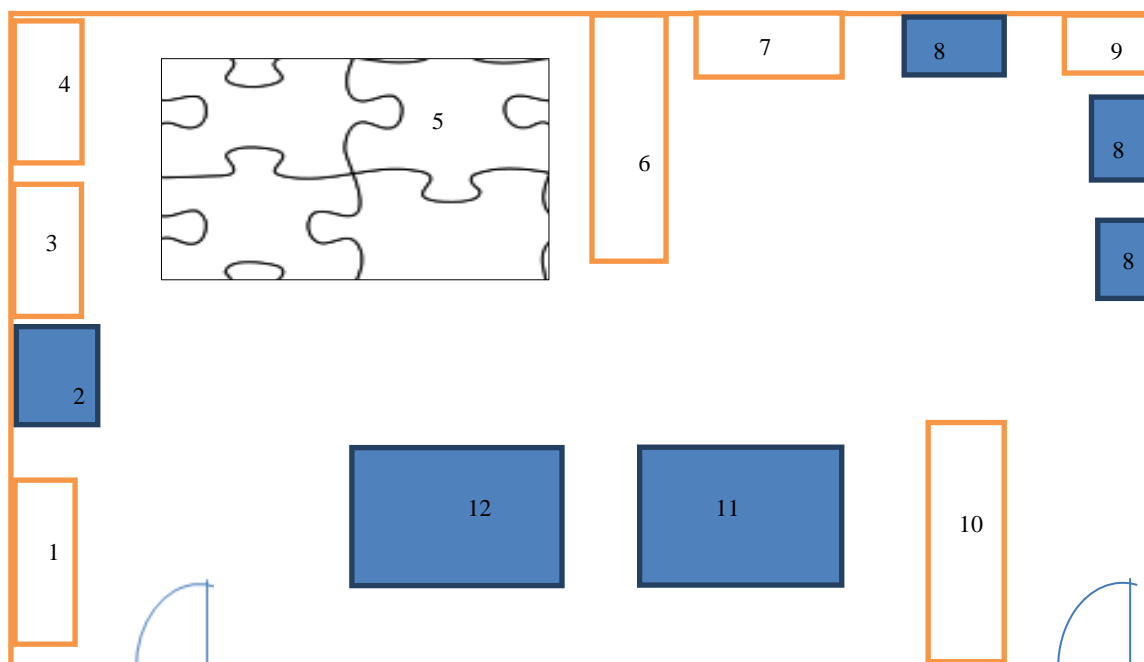
- | | | |
|----------------------------------|---------------------|----------|
| 1- Móvel de arrumação dos catres | 7- Móvel dos jogos | 13- Mesa |
| 2- Sofá | 8- Tapete | 14- Mesa |
| 3- Área dos Livros | 9- Computador | |
| 4- Mesa | 10- Cavalete | |
| 5- Área da Casa | 11- Lavatório | |
| 6- Área da Garagem | 12- Área da Pintura | |

Tabela 4. Áreas de interesse da sala

Áreas	Potencialidades/Descrição
“Área da casa”	Um espaço que dá lugar a atividades de exploração, imitação e “faz-de-conta” (jogo simbólico). Contém objetos e brinquedos que apoiam o jogo simbólico como fogão, lava louça, cama, mesa, loiças, comida, roupas, bonecos, carro de compras, telefone, malas,...
“Área dos livros”	Um espaço dedicado à “leitura”, observação e manipulação de livros, com um confortável sofá que permite às crianças, sempre que quiserem, manusear e “ler” os livros contando e inventando histórias. Este espaço é fundamental na medida em que proporciona momentos de partilha de livros em grupo, estimulando o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação.
“Área dos jogos de mesa”	Um espaço dedicado a jogos de enfiamentos, puzzles simples, jogos de identificação de imagens; peças de enroscar e desenroscar. É necessário incutir desde cedo nas crianças do pré-escolar, a responsabilidade da arrumação desta área, de modo a evitar perder qualquer tipo de peças ou objetos importantes para os jogos.
“Área das construções”	Um espaço dedicado à brincadeira com blocos, legos e outros materiais, em pequenos grupos ou individualmente. A presença desta área permite à criança experimentar construções a três dimensões e realizar atividades de iniciação à matemática.
“Área da expressão plástica”	Nesta área a criança pode experimentar vários materiais e suportes, realizar pinturas e desenhos utilizando várias técnicas. Possui um cavalete e batas de plástico próprias para os trabalhos com tintas. Este é um espaço onde as crianças podem experimentar livremente algumas técnicas de pintura (spray, roll-on, berlindes, palhinhas, mãos, pincéis,...)
“Área do tapete”	Local de reunião, onde todas as crianças se sentam para partilhar vivências, contar histórias, cantar, realizar alguns jogos. É importante referir que este espaço não é exclusivo dos momentos de acolhimento e hora da saída.
“Área da garagem” (alteração proposta ao espaço-sala)	Nesta área a criança pode brincar com carros e camiões, estimulando a aprendizagem de algumas noções, como, tamanho, superfície, forma, peso, volume, quantidade e noções de geometria e de física (Hohmann & Weikart, 1997).

Fonte: Elaboração própria através das observações efetuadas e do “Projeto Pedagógico” de sala.

Planta da sala de atividades de Jardim de Infância



Fonte: Elaboração própria através das observações efetuadas e do "Projeto Pedagógico" de sala.

Legenda:

- 1- Móvel de arrumação
- 2- Computador
- 3- Móvel dos jogos
- 4- Móvel dos brinquedos
- 5- Tapete
- 6- Móvel de arrumação de portfólios e dossiês
- 7- Área da Biblioteca
- 8- Área do Escritório
- 9- Cesto dos Cadernos "Vai e Vem"
- 10- Móvel de arrumação
- 11- Área da Pintura
- 12- Mesa de trabalhos/reunião

Tabela 5. Áreas de interesse da sala

Áreas	Potencialidades/Descrição
“Área da casa”	Um espaço que dá lugar a atividades de exploração, imitação e “faz-de-conta” (jogo simbólico). Contém objetos e brinquedos que apoiam o jogo simbólico como fogão, lava louça, cama, mesa, loiças, comida, roupas, bonecos, carro de compras, telefone, malas,... Esta área encontra-se noutra sala.
“Área da Biblioteca e Escritório” (alteração proposta ao espaço-sala)	Um espaço dedicado à “leitura”, observação e manipulação de livros, um espaço agradável, com um confortável sofá que permite às crianças, sempre que quiserem, manusear e “ler” os livros contando e inventando histórias. Com um tapete e uma estante para guardar os livros. Este espaço é fundamental na medida em que proporciona momentos de partilha de livros em grupo, estimulando o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação. A parte do escritório possui mesas e cadeiras, telefones, canetas, agendas e cartões para poderem iniciar a escrita e realizarem também o jogo simbólico.
“Área dos jogos de mesa”	Um espaço dedicado a jogos de enfiamentos, puzzles simples, jogos de identificação de imagens; peças de enroscar e desenroscar. É necessário incutir desde cedo nas crianças do pré-escolar, a responsabilidade da arrumação desta área, de modo a evitar perder qualquer tipo de peças ou objetos importantes para os jogos.
“Área das construções”	Um espaço dedicado à brincadeira com blocos, legos e outros materiais, em pequenos grupos ou individualmente. A presença desta área permite à criança experimentar construções a três dimensões e realizar atividades de iniciação à matemática.
“Área da expressão plástica”	Nesta área a criança pode experimentar vários materiais e suportes, realizar pinturas e desenhos utilizando várias técnicas. Possui batas plásticas próprias para os trabalhos com tintas. Este é um espaço onde as crianças podem experimentar livremente algumas técnicas de pintura (spray, roll-on, berlindes, palhinhas, mãos, pincéis,...)
“Área do tapete”	Local de reunião de grande grupo, onde as crianças se sentam para partilhar vivências, contar histórias, cantar, realizar alguns jogos. É importante referir que este espaço não é exclusivo dos momentos de acolhimento e hora da saída, é utilizado também para brincar.
“Área da garagem”	Nesta área a criança pode brincar com carros e camiões, estimulando a aprendizagem de algumas noções, como, tamanho, superfície, forma, peso, volume, quantidade e noções de geometria e de física (Hohmann & Weikart, 1997).

Fonte: Elaboração própria através das observações efetuadas e do “Projeto Pedagógico” de sala.

Rotinas no Jardim de Infância

Exemplo de um dia tipo no Jardim de Infância:

“O dia do grupo começa cedo, por volta das 8h00m as primeiras crianças vão chegando, no acolhimento são recebidas por uma educadora ou por uma auxiliar e distribuem-se pelas várias áreas de trabalho da sala em brincadeira livre até por volta das 9h00m. Os pais ou responsáveis pelas crianças quando entregam as suas crianças comunicam recados importantes para serem transmitidos à responsável pela sala.

Às 9h10m reunião em volta da mesa para o reforço alimentar, enquanto ainda chegam crianças à sala.

Por norma, às 9h30m a maioria das crianças já estão dentro da sala de atividades, arrumam-se as cadeiras em volta da mesa e procede-se à reunião de grande grupo da manhã no tapete. Cantam-se os “Bons Dias”, marcam-se as presenças, houve-se histórias e canções, conversa-se sobre temas trazidos pelo grupo, são nomeados os responsáveis da sala e planeia-se o dia com as crianças.

Às 10h00m inicia-se o trabalho autónomo e/ou orientado que se prolonga até às 11h30m, momento da arrumação da sala e se as condições climáticas permitirem, ida ao recreio exterior.

Às 11h45m organizam-se as tarefas de colocação das camas e mesas, exercidas pelos responsáveis de sala nomeados naquele dia, com o apoio da educadora ou da auxiliar. Segue-se a higiene.

Às 12h15m as crianças começam a descer para o refeitório para a hora da refeição acompanhadas pela educadora ou pela auxiliar que serve o almoço e dá assistência sempre que necessário. Após o almoço, por volta das 13h00m as crianças começam a subir para a sua sala e dirigem-se à casa de banho a fim de efetuarem a sua higiene.

Segue-se o repouso, as crianças tiram os sapatos e vão para os respetivos catres. A educadora ou a auxiliar fica com as crianças até a colega vir da sua hora de refeição e trocam.

Por volta das 15h30m as crianças acordam, calçam os sapatos e segue-se novamente o momento da higiene, orientado pela auxiliar ou pela educadora. Às 16h00m as crianças descem para o lanche.

Depois do lanche cerca das 16h30m, seguem-se atividades livres.

As saídas começam geralmente após o lanche. Quando os pais chegam, a educadora ou a auxiliar informam como foi o dia da criança”, ver tabela abaixo.

Tabela 6. Rotina Diária

Hora	Atividade
8h00m/9h00m	Acolhimento e brincadeira livre
9h10m	Reforço alimentar
9h30m	Reunião de grupo no tapete: <ul style="list-style-type: none"> • Canção dos “Bons Dias” • Marcação das presenças • Canções/Histórias • Conversas sobre temas trazidos pelo grupo • Planificação do dia • Nomeação dos responsáveis de sala • Organização de tarefas • Atividade planeada • Brincadeira livre
11h30m	Arrumação da sala Ida ao recreio
11h45m	Organização das tarefas: <ul style="list-style-type: none"> • Pôr as mesas • Colocar as camas
12h00m	Higiene
12h15m	Almoço
13h00m	Higiene
13h15m	Repouso
15h30m	Higiene Organização e arrumação da sala
16h00m	Lanche
16h00m/18h00m	Higiene Saída das crianças Atividades livres

Fonte: Elaboração através do “Projeto Pedagógico” da sala.

Olá Encarregados de Educação...

O meu nome é Tânia Martins, tenho 24 anos, sou licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, nesta mesma instituição.

No âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada realizarei a minha intervenção em creche na **sala dos vossos educandos**, de **6 a 31 de janeiro de 2014**.

Durante estas 4 semanas pretendo estabelecer convosco e com a(s) vossa(s) criança(s) um clima de confiança, afeto e uma relação de cooperação e amizade. Agradeço desde já toda a ajuda que me possa ser prestada estando totalmente disponível caso pretendam esclarecer algum aspeto referente ao estágio.

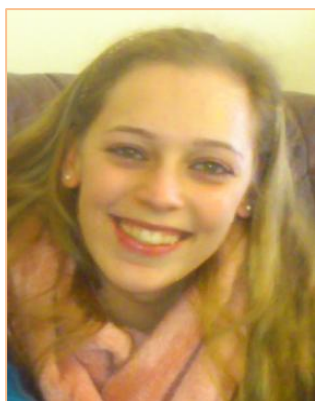


Olá Encarregados de Educação...

O meu nome é Tânia Martins, tenho 24 anos, sou licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, nesta mesma instituição.

No âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada realizarei a minha intervenção em Jardim de Infância na **sala dos vossos educandos**, de **10 de fevereiro a 23 de maio de 2014**.

Durante este período pretendo estabelecer convosco e com a(s) vossa(s) criança(s) um clima de confiança, afeto e uma relação de cooperação e amizade. Agradeço desde já toda a ajuda que me possa ser prestada estando totalmente disponível caso pretendam esclarecer algum aspeto referente ao estágio.



Anexo O

Olá a todos,

Passaram quatro semanas desde que comecei o meu estágio em creche. Realizámos imensas atividades juntos: ouvimos histórias, fizemos tintas, pintámos, desenhámos, colámos, temos uma nova garagem, cantámos, fizemos muita música com os instrumentos e até comemos um bolo arco íris, cheio de cor!

É com muita pena que anúncio o fim do meu estágio, também ele repleto de cor, de momentos de pura alegria e cumplicidade. Quero desde já agradecer todo o apoio e compreensão...

Foi um prazer trabalhar com este grupo, com os encarregados de educação e com esta equipa educativa!

Até um dia amigos...



OBRIGADA!

A estagiária Tânia Martins.

Éra uma vez uma menina que queria ser professora dos mais pequeninos. . .

Passaram três meses desde que comecei o meu estágio em Jardim de Infância. Juntos realizámos imensas atividades: ouvimos histórias, pintámos, desenhámos, colámos, passeámos, brincámos e sobretudo aprendemos e divertimo-nos muito!

É com muita pena que anuncio o fim do meu estágio. . .

Para trás ficam momentos de pura alegria e cumplicidade com um grupo que tanto me acarinhou e tão bem me recebeu.

Quero desde já agradecer todo o apoio e compreensão. . .

Foi um prazer trabalhar com este grupo, com estas famílias e com esta equipa educativa! Obrigada por me ajudarem a escrever esta história.



É com pézinhos de perlimpimpim a história da Tânia no J.I. chega ao fim. . .

Até um dia. . . a estagiária Tânia Martins.

Anexo Q

Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche (cd)

Anexo R

Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância (cd)