



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

Relações famílias – organizações socioeducativas - famílias: Relato de experiências
de intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância

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

HELENA MARGARIDA DA FONSECA COSTA GONÇALVES

Novembro 2014



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

Relações famílias – organizações socioeducativas - famílias: Relato de experiências
de intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Doutora Catarina Tomás

HELENA MARGARIDA DA FONSECA COSTA GONÇALVES

Novembro 2014

Agradecimentos

O Relatório da Prática Profissional Supervisionada (PPS) é o culminar de quatro anos de árduo trabalho, um percurso de formação que muito exigiu de mim. Para que a sua elaboração fosse possível contribuíram instituições e várias pessoas às quais quero dar uma palavra de agradecimento por todo o apoio administrativo, intelectual e afetivo que me prestaram.

Assim agradeço:

À Santa Casa da Misericórdia de Lisboa que me possibilitou desenvolver a PPS na condição de estagiária;

À Escola Superior de Educação de Lisboa que, no ano em que ingressei abriu uma turma em pós-laboral, o que possibilitou que eu pudesse frequentar a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar;

A todos os docentes que contribuíram para a minha formação e percurso académico.

À Professora Doutora Catarina Tomás pela oportunidade de realização do presente relatório, a sua orientação e apoio dispensado.

À Professora Manuela Rosa, no seu apoio incondicional, caracterizado pelo humanismo que a caracteriza.

Às crianças que permitiram aprender com elas.

Às colegas de licenciatura e de mestrado pela discussão e partilha de ideias principalmente à Tânia e à Dora pela amizade evidenciada;

À minha amiga Paula pela sua amizade incondicional, que me ajudou e motivou em “todos” os momentos ao longo das diversas fases deste processo, a ela uma elevação muito especial pela sua disponibilidade nos momentos mais difíceis;

À minha mãe pela paciência e compreensão em momentos de incerteza e angústia sentidas ao longo do tempo;

E por fim um agradecimento muito especial ao meu filho que sempre me animou e me

fez acreditar que eu era capaz e pela compreensão que sempre demonstrou nos momentos em que estive mais ausente.

Muito obrigada.

Resumo

Este Relatório tem como objetivo apresentar o trabalho que foi desenvolvido por mim, na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida em dois contextos educativos - Creche e Jardim de Infância, no período entre janeiro e maio de 2014 numa Instituição Particular de Solidariedade Social localizada em Lisboa. Especial enfoque será dado à participação das famílias nos dois contextos educativos. Trata-se de uma problemática que não sendo recente na investigação, assumiu particular relevância na minha prática. É sobretudo no final dos anos 70 do século XX que assistimos em Portugal, seja via retórica seja via legal, à promoção das relações entre a Escola, as famílias e a comunidade. Decorrente das profundas alterações que ocorreram na área da educação e da família, hoje os desafios à participação das famílias nos contextos educativos são imensos e complexos. Neste Relatório pretende-se apresentar o resultado de um processo de reflexão que contribuí-o para a construção de uma identidade profissional sob a perspetiva de quem se preocupa com a sua formação profissional como condição para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. Posteriormente este processo de reflexão focaliza-se na análise das relações que se estabeleceram entre as famílias a Creche e o Jardim de Infância a partir da minha ação como estagiária, funcionando como elo entre as famílias e a instituição. Do ponto de vista metodológico optou-se por uma metodologia qualitativa, onde se privilegiou a observação de carácter interpretativo-reflexivo. O trabalho desenvolvido no âmbito da PPS tentou promover uma maior participação das famílias no processo educativo. Este processo foi muito complexo e multidimensional pois implicou a consideração uma multiplicidade de dimensões a considerar: a (des)motivação dos atores no processo; diferentes conceções de participação; constrangimentos organizacionais e pessoais, etc. As considerações finais do Relatório apontam para que as relações famílias – organizações socioeducativas - famílias são fundamentais para a promoção participação das famílias no processo socioeducativo das crianças. Como futura educadora pretendo aprofundar mais os meus conhecimentos sobre esta problemática e irei desenvolver ações que promovam efetivamente esta relação.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; Educação de Infância; relações famílias – instituições educativas – famílias

Abstract

The aim of this report is to present the work I developed on Supervised teaching Practice as a student of a master's degree on Preschool Education. This work took place at both nursery and kindergarten contexts between January and May of 2014 in a *Instituição Particular de Solidariedade Social*, in Lisbon. The main topic will be families' participation on both educational contexts. That is not a new issue in investigation on education, but has assumed a great importance during my practice. Mainly from the late 70s of the twentieth century we witnessed in Portugal, rhetorical and legally, the promotion of relationships between kindergarten, families and community. As result of deep changes that occur on education and families, nowadays families' participation in educational contexts is facing various and complex challenges. On this report is intended to present the result of a reflection process that greatly contributes to build a professional identity, essential to develop a quality practice, and then to focus on analyzes of relationships established between families and nursery/kindergarten as result of my action as an intern, in which I was an important link. From the methodological point of view it was chosen a qualitative methodology that privileged interpretive-reflective observation. The work tried to promote greater participation of families in the educational process. This process was very complex and implies multidimensional dimensions to consider: the (non)motivation of the actors in the process; different conceptions of participation; organizational and personal constraints, etc. The final consideration of the report pointed out that the relations families - socioeducational organizations - families are fundamental to promoting participation of families in the social and educational process of children. As a future kindergarten teacher I intend to further deepen my knowledge on this issue and develop actions that will effectively promote this relationship.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Childhood Education; Relations family – educational institutions - family

Lista de abreviaturas e siglas

CML – Câmara Municipal de Lisboa

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCS – Projeto Curricular de Sala

PEE – Projeto Educativo do Estabelecimento

PPS – Prática Profissional Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Lista de abreviaturas e siglas	v
Índice Geral.....	vi
Introdução.....	1
Capítulo I – Espaços, Contextos e Ação: uma análise a partir do estágio em Ed. de Infância	5
1.1. Creche e JI: Espaços em Contexto.....	5
1.2. Família das crianças: breve flash.....	7
1.3. Grupo de crianças	8
Capítulo II - Análise Reflexiva da Intervenção	10
2.1. Finalidades educativas e princípios orientadores.....	10
2.2. Organização do espaço e materiais e identificação da sua intencionalidade educativa	10
2.3. Organização do tempo/rotina diária e identificação da sua intencionalidade educativa	11
2.4. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	17
2.4.1. Análise reflexiva da intervenção.....	17
(i) Intencionalidade para a ação.....	17
(ii) Articulação entre a caracterização e a intenção para a ação.....	23
Capítulo III - Metodologia	25
3.1. - Nota metodológica.....	25
Capítulo IV- Apresentação e Interpretação da Intervenção	27
4.1 - Identificação da problemática	27
4.2.- A problemática versus o plano de ação	32
Capítulo V - Considerações Finais	36
Referências Bibliográficas.....	39
Anexos.....	44

Índice de Anexos

Anexo A - Organograma do estabelecimento	45
Anexo B – <i>Placard</i> da entrada (divulgação das atividades)	46
Anexo C - Plantas de sala	48
Anexo D - Dia tipo	50
Anexo E - O Caderno de Partilha	52
Anexo F – Participação e envolvimento nas atividades de sala (crianças e famílias).....	55
Anexo G – Portefólio de Creche	59
Anexo H – Portefólio de JI	60

Índice de Figuras

Figura B1 – O Gato	46
Figura B2 – Os sabores.....	47
Figura E1 - Capa do Caderno de partilha	52
Figura E2 - Registos da família no caderno	52
Figura E3 - Registos da família no caderno	53
Figura E4 - Registos da família no caderno	53
Figura E5 - Registos da família no caderno	54
Figura F1 – Observação germinação do feijão lupa de copo	55
Figura F2 - Registo gráfico da observação do feijão com a lupa de copo	55
Figura F3 – Avó a semear abóboras na “nossa” horta pedagógica.....	56
Figura F4 – Participação dos pais do MR numa atividade de PCI	56
Figura F5 - Trabalho da IB.....	57
Figura F6 – A NN mostra o seu trabalho aos pais	57
Figura F7 – Envelope do dia da mãe	58
Figura F8 – Desenho para o dia da mãe	58

Índice de Tabelas

Tabela D1 - Dia tipo de Creche	50
Tabela D2 - Dia tipo de JI	51

Introdução

O Relatório que aqui se apresenta tem como principal objetivo apresentar o trabalho que foi desenvolvido por mim, na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar, no âmbito da prática pedagógica desenvolvida em dois contextos educativos - Creche e Jardim de Infância (JI), no período entre janeiro e maio de 2014 numa Instituição Particular de Solidariedade Social localizada em Lisboa.

A história da relação da família com as instituições educativas é muito longa e pautada por imensas contradições (cf. Silva, 2010). No entanto, é consensual hoje a ideia de que a Família é um parceiro precioso no processo de educação e formação das crianças. É no seio da família que a criança realiza as suas experiências mais precoces e onde realiza a maioria das interações sociais. Assim, a parceria com a família deve ser uma das prioridades para a ação dos/as educadores/as de infância. A promoção da relação com as famílias contribui, pelo menos teórica e simbolicamente, de forma positiva para formar uma comunidade educativa empenhada em maximizar as potencialidades de todas as crianças. A participação das famílias no processo educativo é, assim um objetivo comum em ambos os contextos onde foi realizada a PPS.

A problemática do relatório baseia-se nas relações que se estabelecem entre duas instituições, a família e a organização socio educativa (creche e JI), que serão apresentadas analisadas no capítulo IV. Como questão central podemos referir a seguinte: como é que a minha intervenção sociopedagógica, enquanto estagiária no campo da educação de infância, pode ampliar a participação das famílias?

Metodologicamente no Relatório assume-se uma abordagem qualitativa, nomeadamente uma *investigação sobre a prática*, que de acordo com Ponte (2002) é “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (p.3). O que constitui uma das dimensões mais importantes do desenvolvimento da identidade profissional, neste caso como educadora de infância porque é orientada para a melhoria das práticas pedagógicas, da prática docente. Um ‘bom’ profissional de educação tem que desenvolver uma atitude investigativa que lhe permita continuamente refletir sobre a

sua prática (Alarcão, 2001; Ponte, 2004; Sarmiento, 2009; Vasconcelos, 2011). Optou-se, ainda, por utilizar como técnicas de recolha de dados a observação, a entrevista à educadora, a consulta documental, os diários de campo e a escala de Leavers. Estes instrumentos vão ao encontro das técnicas mais usuais de recolha de dados referidas por Ponte (2002), que defende que:

as técnicas mais usuais de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos. Recentemente tem vindo também a generalizar-se o uso de diários de bordo, onde o investigador regista os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações que lhe vão surgindo (p.14).

O último instrumento foi essencial para uma melhor perceção da ação desenvolvida, nas salas de atividades. Em ambos os contextos socioeducativos as educadoras de infância tinham como objetivo, entre outros, a promoção das relações com as famílias um estatuto e um papel importante na relação com os contextos socioeducativos onde as crianças estão grande parte do seu tempo: a creche e o JI. Reconheciam, ainda, a família como a estrutura privilegiada para o desenvolvimento da personalidade e da afetividade da criança, o repositório de valores essenciais e também veículo transmissor de cultura. No entanto, as práticas de participação das famílias nos dois contextos da PPS eram consideradas pelas equipas como *residual* (Sá, 2001) ou informal, utilizando a proposta teórica de Lima (1998, citado em Sá, 2002).

Para o efeito, vários processos, dinâmicas e atividades foram implementadas para promover a participação das famílias neste contexto, o que se configura uma das dimensões de trabalho dos educadores de infância. Assim, na imensidão de temas a analisar, destaco a problemática que mais se evidenciou na minha prática profissional supervisionada, a participação das famílias em instituições socioeducativas, como são a creche e o JI, “que ocupa[m] um posicionamento social “entre” a família e a escola” (Ferreira, 2006, p. 27). É precisamente sobre esta a problemática que decidi refletir neste Relatório, entre as motivações que me levaram a esta opção destaco dois fatores, um prende-se com o facto de considerar que a participação das famílias no processo educativo, influência, em muito, o interesse e envolvimento das crianças nas atividades que lhe são proposta e o outro prende-se com o facto de considerar que a partilha de experiências e vivências das crianças entre os educadores e as famílias potenciam o estabelecimento de uma relação de maior confiança, o que por sua vez potência o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas quer para as

crianças quer para os adultos envolvidos.

Importa referir que as relações entre as instituições família e escola nem sempre foram consideradas primordiais. Foram as transformações sociais ao longo da história que conduziram a que a noção de infância e de educação trouxessem novas dinâmicas nas relações estabelecidas entre estas duas instituições. Diversos fatores, sociais, culturais, políticos, jurídicos e económicos, contribuíram para o surgimento destas novas dinâmicas tais como: a globalização, maior visibilidade de estruturas familiares, a defesa do direito à igualdade e ao direito à diferença, a massificação escolar, entre outros, o que leva a que surgissem, na legislação menções referentes à relação escola – família como a promulgação do Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro, que consagra o Estatuto dos jardins de infância das redes do Ministério da Educação e dos Assuntos Sociais que se fazem inúmeras menções às relações entre o jardim de infância. Não obstante, Silva (1994) considera que neste documento predomina a construção retórica da participação da família, no quadro de “uma participação incipiente e meramente decorativa”. Trinta e cinco anos depois, como afirma Ferreira (2006):

Esta espécie de desdobramento do lugar das crianças destas idades da exclusividade da família em favor da sua circulação pendular entre a família e a instituição educativa ganhou crescente visibilidade (...) e tal compreende-se no contexto de um conjunto de transformações sociais que na esfera familiar se traduz i) num movimento de privatização da vida conjugal e familiar; ii) no forte aumento da participação feminina no mercado de trabalho e seus reflexos na divisão diferenciada dos papéis de género no casal e na divisão familiar do trabalho; iii) nas motivações para a procriação que, a par da programação da fecundidade e das escolhas da dimensão descendência e do calendário da fecundidade, expressam a prevalência do modelo de família nuclear e a valorização das funções afetiva e expressiva que os filhos desempenham na vida familiar (cf. Wall, 2005). (p. 31)

Considerando a evolução sociológica da educação, tendo consciência da forma como as sociedades evoluíram e como a sua evolução influenciou as dinâmicas da relação entre as instituições escola e família, realço a importância, do estabelecimento de uma relação efetivamente potenciadora de aprendizagens, em igualdade de oportunidades, para que um pleno desenvolvimento das crianças, para que no futuro possamos ter cidadãos mais autónomos, mais livres e solidários. Pretendo que este Relatório seja um suporte de autoavaliação e reflexão onde descrevo os processos de intervenção como estagiária, escrevo sobre o que foi, como foi, o que pensei, o que

vivi e o que senti que me permitiu aprender mais sobre o que é educar. Será, portanto um relato de experiências de intervenção pedagógica em contexto de creche e em contexto de Jardim de Infância em que a problemática em foco será a relação entre as famílias e as organizações educativas (Creche e JI) e o processo socioeducativo das crianças.

O Relatório está organizado em cinco capítulos que colocam em diálogo os dados recolhidos e as reflexões teóricas. No primeiro capítulo, far-se-á a caracterização dos contextos socioeducativos Creche e Jardim de Infância, será caracterizado o meio onde estão inseridos os contextos, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias e os grupos de crianças. No segundo capítulo irá ser feita uma análise reflexiva da intervenção e das finalidades educativas das educadoras e da organização do tempo e do espaço, far-se-á a identificação e fundamentação da intencionalidade pedagógica nos dois contextos, será ainda feita a articulação entre a caracterização e a intenção para a ação. No terceiro capítulo será definida a metodologia e procedimentos éticos. No quarto capítulo será feita a apresentação e interpretação da intervenção, será explicitada a problemática mais significativa da PPS, nomeadamente a influência da relação família – instituições educativa – família, a participação e o envolvimento das famílias nos contextos socioeducativos, bem como a forma como isso se reflete nas suas aprendizagens. No quinto e último capítulo serão apresentadas as reflexões finais, nomeadamente o impacto da minha intervenção para as crianças e para mim, refletindo sobre a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

Capítulo I – Espaços, Contextos e Ação: uma análise a partir do estágio em Ed. de Infância

Estar envolvido num processo pedagógico e se dizer educador ou profissional da educação é saber os momentos de se autoconstruir. O que sugere um 'aprender a aprender' constante".

(Junckes & Giordani, s.d., p. 4)

Como referem as OCEPE “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 1997, p.27). De seguida, farei uma caracterização do meio onde está inserido o contexto socioeducativo, da equipa educativa e do grupo de crianças, bem como das suas famílias, para que melhor se compreenda a intencionalidade do trabalho prático desenvolvido, consciente de que, como salienta Cardoso (2012, p.1), as condições em que decorrem as aprendizagens, cognitivas, sociais e culturais, têm um impacto duradouro na vida da criança.

Importa referir que a PPS foi realizada, em ambas as valências (creche e JI) na mesma instituição, pelo que alguns dos dados são comuns.

1.1. Creche e JI: Espaços em Contexto

A PPS realizou-se numa instituição situada num bairro social da cidade de Lisboa, na zona envolvente existe um grande parque florestal. O bairro dispõe de diversas infraestruturas públicas, nomeadamente centro de saúde, correios, posto de polícia de segurança pública, piscina municipal. Trata-se de uma Instituição Pública de Solidariedade Social (IPSS) de matriz católica que funciona desde 1978, numa infraestrutura que tem capacidade para acolher 86 crianças, dando prioridade a crianças provenientes de famílias residentes no bairro, com carências económicas, e oferece uma resposta social a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos nas valências de creche e JI.

Considerando as grandes dificuldades socioeconómicas da população do bairro foram vários os serviços, organizações e associações que trabalham em prol da comunidade, e que estabelecem parceria com a instituição. Refiro-me por exemplo à

Câmara Municipal de Lisboa (CML), à Polícia de Segurança Pública (PSP), à farmácia, à Junta de Freguesia e a outras associações/instituições, tais como a Comunidade Católica da Igreja, o grupo Desportivo de Rugby e o Espaço Monsanto.

A equipa de profissionais que trabalha diariamente com as crianças é constituída por 21 colaboradores: 1 diretora do estabelecimento, 6 educadoras de infância, das quais 5 desempenham funções na valência de creche e 1 na valência de jardim de infância (JI), 9 auxiliares de educação, 3 auxiliares de serviços gerais, 1 auxiliar de limpeza, 1 ecónoma e 1 rececionista. Para além do corpo docente permanente, existem ainda 3 técnicas que se deslocam à instituição para prestar apoio (1 técnica de serviço social, 1 psicóloga e 1 técnica de educação). (ver anexo A)

A equipa de sala onde desenvolvi a PPS na valência de **creche** é constituída por uma educadora e duas auxiliares de educação. A educadora tem 37 anos e desempenha funções de educadora há 8 anos. Uma das auxiliares de educação tem 37 anos, e desempenha funções de auxiliar há 6 anos. A outra auxiliar de educação tem 57 anos e desempenha funções de auxiliar há 25 anos. Porém esta última transitou de sala, durante o período da minha PPS neste contexto, porque sendo eu estagiária e também funcionária, foi necessário proceder à sua substituição, na sala onde fui colocada no início do ano letivo, passando eu a acumular, na sala de estágio, pelo menos um duplo papel: o de estagiária e de auxiliar de educação. Assim a equipa de sala durante a minha PPS passou a ser constituída por uma educadora, uma auxiliar e uma educadora estagiária que acumulava funções de auxiliar de educação.

A equipa de sala da valência de **Jl** é constituída pela educadora e por mim (auxiliar de educação) e uma auxiliar de serviços gerais. A educadora tem 50 anos e desempenha a função de educadora há 25 anos. Importa referir que acumula a função de subdiretora, pelo que apoia e substitui a diretora da instituição sempre que necessário. A auxiliar de serviços gerais tem 48 e desempenha a sua função há 18 anos.

Devo referir que neste contexto o clima relacional foi em muitos momentos prejudicado, pois existiam poucos momentos dedicados à partilha de ideias, acredito que o facto da educadora cooperante acumular a função de subdiretora muito contribuiu para a dificuldade de encontrar momentos de partilha efetiva o que nos remete para a importância dos constrangimentos organizacionais. Também o facto de

eu própria acumular funções de auxiliar de educação e educadora estagiária contribuiu negativamente para que existisse clima relacional mais adequado aos objetivos do estágio.

1.2. Família das crianças: breve flash

O conhecimento das características da família facilita a articulação com a mesma, o que é de extrema importância, já que se acredita que a função da educação de infância não é a de compensar ou se substituir à família, mas partir das suas características e das relações que se estabelecem, ter em consideração a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação possa exercer um papel de mediadora entre essas culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso (DGIDC, 2009, p.22). Pelo que a análise das características das famílias das crianças é importante, como refere Ferreira (2004) perceber os traços estruturantes dos contextos familiares das crianças não é “explicar, *a priori*, o que e quem são as crianças”, mas pode “abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que *fazem*”. (p.66)

Em ambos os contextos, no que se refere à constituição do agregado familiar a maioria das famílias são nucleares com filhos, existem famílias monoparentais femininas e famílias alargadas. Relativamente à *condição social* (Ferreira, 2004) as famílias são socioeconomicamente desfavorecidas e têm baixos níveis de qualificação profissional. Na sua maioria têm empregos precários e em muitos casos um dos membros do casal está desempregado, ou a frequentar cursos de formação profissional. Existem outras situações em que ambos não trabalham e existem, ainda detidos. Algumas famílias não têm casa própria, socorrendo-se a viver com familiares, à falta de qualificação profissional estão associados os baixos níveis de escolaridade.

As famílias são na sua grande maioria *protetoras* e *preocupadas* com o bem-estar dos seus filhos, no entanto, grande parte tem dificuldade em perceber e responder de forma adequada aos comportamentos das crianças e em estabelecer regras e rotinas. Segundo o Projeto Educativo do Estabelecimento (PEE) (2013, p.14) as famílias reproduzem os seus próprios modelos parentais, os pais estão para "criar" a criança e o estabelecimento de ensino está para educar. Com o intuito de alterar esta situação a IPSS coloca em prática algumas estratégias para promover “o interesse das famílias

pela educação das crianças” (*sic*), tais como: a afixação do programa de atividades semanal junta à porta de entrada de cada sala de atividades e afixação em *placard*, colocado à entrada da instituição, dos trabalhos realizados pelas crianças. (ver anexo B)

Verifica-se ainda situações de risco nos dois contextos nomeadamente ao nível da negligência, uma vez que são descurados aspetos como a alimentação, a higiene e a saúde das crianças.

No contexto de *Creche*, os perfis etários dos pais encontram-se situados na faixa entre os 20 e os 46 anos. Os pais têm níveis de escolaridade situados entre o 4º e o 12º ano. No que respeita à sua origem duas crianças são oriundas de famílias de etnia cigana e dois dos progenitores são oriundos de Cabo Verde, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa. No contexto de *JI*, os perfis etários dos pais encontram-se situados na faixa entre os 22 e os 51 anos. No que respeita à sua origem três crianças são oriundas de famílias de etnia cigana e seis dos progenitores são oriundos de Cabo Verde, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa. Os pais têm níveis de escolaridade situados entre o 4º e o 12º ano, porém uma das progenitoras frequentou até ao 3º ano uma licenciatura, mas não a concluiu, acabando por desistir por questões económicas.

1.3. Grupo de crianças

Em contexto de Creche...

A sala é constituída por um grupo de 18 crianças, 11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A sua faixa etária situa-se entre os 26 e os 36 meses, o que confere alguma heterogeneidade ao contexto educativo, visto que o intervalo de idade entre a criança mais nova e a mais velha é de 10 meses. Este fator é positivo pois permite desenvolver estratégias que promovam o “respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe (...) um enriquecimento cognitivo e sociocultural (Niza, 2013, p.149), designadamente nos momentos de interação entre as crianças mais novas e as crianças mais velhas.

Todas as crianças nasceram em Portugal e a sua língua materna é o português. Todas residem na área envolvente da instituição e apenas uma família não habita no

bairro.

Segundo o Projeto Curricular de Sala (PCS), no que diz respeito ao percurso institucional das crianças, dez frequentaram a creche no ano anterior, uma frequentou a creche de outro equipamento e os restantes sete estavam com a família em casa. Em contexto de JI, a sala dos 3 anos é constituída por um grupo de 23 crianças, 15 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A sua faixa etária situa-se entre os 35 e os 42 meses, nasceram em Portugal e a sua língua materna é o português. Todas residem na área envolvente da instituição e apenas duas famílias não habitam no bairro. Segundo o PCS, apenas três crianças estão a frequentar pela primeira vez um estabelecimento educativo, as restantes frequentaram a creche no ano anterior.

Segundo conversas com a educadora cooperante e as minhas observações posso afirmar que as crianças apresentam um desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social normal e adequado à sua idade com exceção de uma criança com necessidades educativas especiais (NEE). Esta criança é portadora de trissomia 21 e revela um atraso significativo no seu desenvolvimento global, necessitando, por isso, de mais atenção e estímulo por parte do adulto, esta criança está a ser acompanhada individualmente por uma técnica de intervenção precoce e por uma terapeuta da fala.

Capítulo II - Análise Reflexiva da Intervenção

2.1. Finalidades educativas e princípios orientadores

As finalidades educativas e os princípios orientadores que guiam a ação educativa desta IPSS são comuns aos restantes estabelecimentos de infância desta organização. Segundo o PPE estes estabelecimentos procuram “promover a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança e do jovem, tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, bem como contribuir para corrigir efeitos discriminatórios”, visando “não apenas as crianças e jovens a que se destinam diretamente, mas também todo o conjunto familiar e a comunidade onde estão inseridos” (p.16).

Os objetivos e o tema “Juntos construímos” definidos no Projeto Educativo do Estabelecimento (PEE) da baseiam-se nos quatro pilares básicos da educação referenciados no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI: Aprender a Ser, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer (1996).

2.2. Organização do espaço e materiais e identificação da sua intencionalidade educativa

Para Barbosa e Horn (2001, p.73) ao organizar um espaço os educadores necessitam considerar que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Todos estes aspetos devem ser alvo de reflexão na decisão de como organizar o espaço, uma vez que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (DGIDC, 2009, p.37).

O espaço, em ambos os contextos está organizado de forma consciente de modo a tornar o ambiente rico, seguro, confortável e acolhedor respondendo às necessidades e interesses das crianças. Em ambos os espaços estão definidas áreas de atividades diferenciadas: casa, garagem, tapete, jogos de mesa e uma área com mesas e cadeiras, onde existe mobiliário e materiais diversos, dispostos ao alcance das

crianças para que sejam facilmente manuseados e a fim de facilitar e promover o desenvolvimento da autonomia. (ver anexo C).

Ambas as educadoras cooperantes referem no PPS "que a organização espacial não é estática, nem rígida", pelo que os materiais e brinquedos circulam entre as áreas consoante a intencionalidade que o grupo e a equipa lhes quiserem atribuir em determinado momento. Pelo que posso afirmar que a "ordem institucional definida pelo adulto-educadora antes da chegada das crianças e que lhes serve de enquadramento" (Ferreira, 2004, p.81) pode sofrer ajustamentos consoante as necessidades. Importa sublinhar o papel estruturante desta *ordem institucional* quer na organização do espaço, quer na organização do tempo, quer na articulação entre estas duas dimensões pois esta é o alicerce de todas as rotinas que "se tornam parte construtiva da estruturação do quotidiano" (Ferreira, 2004, p.82)

Há que referenciar não só a sala de atividades, como local proporcionador de aprendizagens, mas também os espaços exteriores como facilitadores de oportunidades e momentos de diversão e aprendizagem. Segundo as OCEPE, "o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo" (ME, 2009, p. 39) e merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.

Existem dois espaços que ambas as salas (creche e JI) partilham com a sala dos 2 anos II, a casa de banho e o recreio. Estes são espaços promotores do desenvolvimento motor, mas também espaços de interação com outras crianças, onde aprendem a esperar a sua vez e a partilhar o material disponibilizado para o exterior (escorregas, balancés, bolas, triciclos, entre outros).

2.3. Organização do tempo/rotina diária e identificação da sua intencionalidade educativa

Tal como a organização do ambiente educativo, também as rotinas diárias (ver anexo D), são fundamentais para o desenvolvimento integral do grupo, uma vez que desta forma se vão apercebendo da estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que as crianças antecipem o que se segue, proporcionando-lhes sentimentos de maior segurança.

Assim, um dia tipo de cada um dos contextos, descrito a partir do exemplo de Ferreira

(2004) seria:

No contexto de Creche...

“O dia começa às 8.00h, as primeiras crianças do grupo chegam entre as 8.15h e as 8.45, o acolhimento é feito por uma auxiliar. No momento do acolhimento famílias comunicam os recados a transmitir às educadoras de sala.

Por volta das 9.00h cada educadora leva o seu grupo para a sala, conversa de forma mais individualizada com uma ou outra criança, e as restantes brincam de forma livre.

Às 9.30h o grupo dirige-se ao refeitório para fazer o reforço da manhã (fruta ou bolacha).

Cerca das 10.00h o grupo regressa à sala e com as crianças sentadas no tapete a educadora lança a atividade orientada. A educadora faz a atividade com algumas crianças, enquanto as outras brincam de forma livre. Por fim, cerca das 10.50h todos arrumam a sala, como rotina pedagógica.

Às 11.00h inicia-se a rotina de higiene e às 11.15h as crianças vão para o refeitório onde se sentam nos seus lugares habituais. A educadora serve o almoço e as auxiliares prestam apoio às crianças sempre que necessário, pois apesar de já comerem sozinhas ainda necessitam de ajuda. Quando termina de servir os almoços a educadora junta-se às auxiliares na prestação de apoio.

Após o almoço, cerca das 12.00h as auxiliares vão levando as crianças para fazerem a sua higiene: vão à sanita, mudam a fralda, lavam as mãos e a boca. A educadora e uma das auxiliares ficam na sala e ajudam a tirar os sapatos, as crianças vão para os respetivos catres que foram colocados por uma das auxiliares enquanto as crianças almoçavam. Uma das auxiliares fica a vigiar as crianças até às 13.30h e a educadora e a outra auxiliar vão almoçar. Às 13.30h a auxiliar que ficou vai almoçar e fica a outra na vigia do repouso.

Entre as 14.45 e as 15.00h as crianças acordam, calçam os sapatos, fazem a sua higiene: vão à sanita, mudam a fralda, lavam as mãos e às 15.30h vão lanchar. Depois do lanche segue-se novamente o momento da higiene, agora orientado ora pela educadora, ora pela auxiliar.

Cerca das 16.00h, fazem-se atividades livres e orientadas, mas com um número reduzido de crianças, porque a grande maioria das crianças saí logo após o lanche. A sala encerra a atividade às 17.00h. Ficam, normalmente, apenas uma ou duas crianças do grupo que transitam para outra sala onde as auxiliares fazem a saída das crianças. Neste momento do dia as crianças fazem brincadeiras livres até à chegada dos familiares.”

No contexto de JI...

“O dia começa às 8.30h, as primeiras crianças do grupo chegam entre as 8.45h e as 9.15h, o acolhimento é feito por uma auxiliar. No momento do acolhimento famílias comunicam os recados a transmitir às educadoras de sala.

Por volta das 9.00h cada educadora leva o seu grupo para a sala, conversa de forma mais individualizada com uma ou outra criança, e as restantes brincam de forma livre, até cerca da 9.45h

Às 9.45h com as crianças sentadas no tapete a educadora lança a atividade orientada. A educadora faz a atividade com algumas crianças, enquanto as outras

brincam de forma livre nas áreas. Por volta das 10.30h o grupo dirige-se à área do tapete para fazer o reforço da manhã (fruta ou bolacha). Cerca das 10.45h o grupo retoma as atividades programadas a educadora repete o procedimento anterior, faz a atividade com algumas crianças, enquanto outras brincam livremente, termina as atividades por volta das 11.25h e nessa altura todos arrumam a sala, como rotina pedagógica. Depois de tudo arrumado o grupo brinca livremente até cerca das 12.00h, momento em que se inicia a rotina de higiene e às 12.15h as crianças vão para o refeitório onde se sentam nos seus lugares habituais. A educadora serve o almoço e as auxiliares prestam apoio às crianças sempre que necessário, pois apesar de já comerem sozinhas ainda necessitam de alguma ajuda. Quando termina de servir os almoços a educadora junta-se às auxiliares na prestação de apoio.

Após o almoço, cerca das 12.45h as auxiliares vão levando as crianças para fazerem a sua higiene: vão à sanita, lavam as mãos e a boca. A educadora e uma das auxiliares ficam na sala e ajudam a tirar os sapatos, as crianças vão para os respetivos catres, que foram colocados por uma das auxiliares enquanto as crianças almoçavam e ambas ficam a vigiar as crianças até às 13.30h, a outra auxiliar vai almoçar e regressa às 13.30h. A educadora e auxiliar que ficaram vão almoçar e fica a outra na vigia do repouso.

Entre as 15.15h e as 15.45h as crianças acordam, calçam os sapatos, fazem a sua higiene: vão à sanita, lavam as mãos e às 16.00h vão lanchar. Depois do lanche segue-se novamente o momento da higiene, agora orientado ora pela educadora, ora pela auxiliar.

Cerca das 16.30h, fazem-se brincadeiras livres, mas com um número reduzido de crianças, porque a grande maioria das crianças sai logo após o lanche. A sala encerra a atividade às 17.00h. Ficam, normalmente, apenas três a quatro crianças do grupo que transitam para outra sala onde as auxiliares fazem a saída das crianças.”

Como se pode constatar a partir dos exemplos descritos, ao longo do dia ocorrem momentos que se repetem diariamente: as refeições, a higiene e o repouso. Estes momentos são essenciais para o bem-estar e qualidade de vida das crianças. Os momentos de refeição e higiene são também aproveitados como forma de promover a autonomia e aprendizagens. O repouso é feito na própria sala, em ambiente calmo, silencioso e escurecido. Em ambos os contextos as crianças que utilizam chucha ou objetos transacionais fazem-se acompanhar dos mesmos nestes momentos, de forma a sentirem-se mais confortadas.

A planificação das atividades diárias funciona como um importante suporte para o trabalho da educadora. Contudo, a sua organização é suficientemente flexível de modo a responder às necessidades, interesses e ritmos das crianças. Este é um aspeto importante para Portugal (2011, citado por Ramos, 2012) relativamente à qualidade em creche, visto que esta “requer conhecimentos específicos, competências

e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades da cada criança e família”.

As educadoras concebem horários e rotinas semanalmente, fazendo uma organização em dois períodos: manhã e tarde. A manhã é normalmente ocupada com atividades direcionadas, enquanto o período da tarde é dedicado ao repouso e brincadeira livre, que pode ser tanto no interior, nas diversas áreas da sala, ou no recreio. É ainda de salientar que existem duas manhãs, quarta-feira e sexta-feira, para ambos os contextos reservadas à prática desportiva, atividades de expressão motora e adaptação ao meio aquático, no gimnodesportivo próximo da instituição.

Tendo em conta a natureza das atividades planificadas e o tempo de concentração das crianças destes grupos, as educadoras organizam o grupo de forma a executar as tarefas da melhor forma. Assim, os grupos de crianças podem estar organizados a pares, em pequeno ou em grande grupo, maximizando todos os recursos físicos e humanos com o intuito desenvolver aprendizagens significativas. Estas decisões em função do grupo, das áreas de conhecimento, do tempo e espaço, são reveladoras da “intencionalidade educativa que caracteriza a atividade profissional do educador” (DGIDC, 2009, p. 94).

No decorrer da minha PPS, planifiquei atividades¹ que permitissem dar continuidade ao trabalho desenvolvido por cada uma das educadoras cooperantes, assim, procurei seguir o modelo educativo de cada contexto. Para além disso tive sempre a preocupação de promover o respeito mútuo e o espírito de partilha das experiências vividas, quer com a equipa, quer com a família de cada uma das crianças.

Considerando que a participação no contexto das organizações representa um fenómeno complexo com diversas características, o que conduz a diferentes formas de se conceber e classificar o ato de participar, optei por elaborar o quadro se segue para que melhor se compreenda os diferentes critérios e tipos de participação:

¹ Para informações detalhadas, consultar pp. 14-20 do portefólio da PPS em creche e pp. 15 e 46-76 do portefólio da PPS em jardim de infância.

Critério	Tipo de participação	Características
Democraticidade	Direta	- Intervenção direta dos sujeitos no processo de tomada de decisões (tradicionalmente pelo exercício do direito de voto).
	Indireta	- Realizada por intermédio de representantes designados.
Regulamentação	Formal	- Tem como referência as regras formalmente instituídas, as quais regulamentam o exercício, as orientações e as limitações em que ela se desenvolveria.
	Não formal	- Tem como base regras menos estruturadas formalmente.
	Informal	- Tem como referência as regras informais, não estruturadas formalmente (normalmente realizada em pequenos grupos e em torno de objetivos específicos); podem estar orientados no sentido de uma oposição a regras formais ou mesmo em complementaridade a elas.
Grau de envolvimento	Ativa	- Conhecimento profundo dos agentes da instituição educativa sobre os seus direitos e deveres; há um comprometimento dos indivíduos com a transformação efetiva das atuais condições da instituição, sugerindo, opinando e agindo.
	Passiva	- Envolvimento mínimo dos participantes, sem expressão e com atitudes de desinteresse e alheamento.
	Reservada	- Situa-se num ponto intermédio entre a <i>participação ativa</i> e a <i>participação passiva</i> ; atividades menos voluntárias e sem empenho de recursos.

Orientação	Convergente	- Orienta para o consenso com vista a realizar os objetivos formais definidos.
	Divergente	- Traduz-se nas ruturas e contraposições às orientações oficialmente estabelecidas

Quadro 1 - Síntese dos critérios e tipos de participação segundo Lima (1998, 2001)

Fonte: Adaptado de Silva (1998, 2001)

Da heterogeneidade de conceitos que existem sobre participação das crianças, neste Relatório optei pela proposta de Licínio Lima (1998 citado em Sá, 2001), que considera quatro tipos de participação: direta, informal, ativa e divergente.

A partir desta ação de partilha reconheci a importância da participação das famílias no processo educativo das crianças, pois senti que as crianças ficavam mais motivadas para as atividades quando percebiam que o seu familiar se interessava em saber que atividades desenvolveram no seu dia e por sua vez as famílias mostravam um interesse crescente sobre as atividades desenvolvidas em contexto de sala. Como se comprova pela seguinte nota de campo:

“A IB está a fazer um desenho e vai dizendo: *este trabalho é para a minha mãe ela gosta de ver os meus trabalhos*. Quando termina, vem até junto de mim e diz: *Este trabalho é para mostrar à minha mãe ela vai gostar muito...tá bonito*. Quando a mãe chegou pegou na mão da mãe e conduziu-a até ao placard onde estava afixado o trabalho e disse-lhe: *Este é o meu trabalho. Está bonito, mãe?* (nota de campo de 16 de maio de 2014).

Por conseguinte, procurei estabelecer uma relação o mais próxima possível da família, estimulando-a à participação ativa na educação das crianças, aqui entendida em todo a ação pedagógica. Procurei dar e receber apoio para que fosse possível desenvolver um trabalho de cooperação entre a equipa de sala e a família, já que nestas faixas etárias as relações com a família são de extrema importância, pois esta é o primeiro contexto social que contribui para a sua educação, logo, é primordial promover relações com a família, considerando-a como o principal parceiro educativo.

Com base na relação que fui estabelecendo com as famílias e nas análises reflexivas

que sempre fiz ao longo da PPS, considerei importante colocar em foque a problemática da relação famílias – organizações educativas e quais os reflexos da participação das famílias no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças. Mais à frente, neste Relatório, irei focalizar-me essencialmente nas dimensões afetivas e sociais e no efeito que a relação com as famílias tem desenvolvimento de aprendizagens nestes domínios.

2.4. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

2.4.1. Análise reflexiva da intervenção

(i) Intencionalidade para a ação

Tendo consciência da importância das ações educativas e de como elas podem vir a ser comprometedoras ou promotoras de desenvolvimento global das crianças, procurei orientar a minha PPS de forma coerente com os meus princípios e valores, o que conseqüentemente se refletiu nas minhas opções metodológicas, nas minhas intenções para a ação, na planificação e na avaliação. Como futura educadora no que respeita à metodologia considero que a prática pedagógica deve assentar em modelos socioconstrutivistas na medida em que defendo que a criança aprende pela ação, a aprendizagem deve ser feita através de vivências e experiências concretas, que promovam a autonomia, a responsabilidade, a reflexão e pesquisa sendo o papel do educador auxiliar o seu desenvolvimento, mais ainda considerando ação das crianças e das famílias, como atores competentes no processo (Tomás, 2011).

Ao longo da minha PPS procurei realizar, de uma forma integrada, atividades desafiantes que conduzissem a aprendizagens com incidência privilegiada nas diferentes áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, através de uma abordagem globalizante e interdisciplinar. No entanto devo ressaltar que as OCEPE apenas me serviram de guia para que pudesse estruturar o plano de atividades e definir uma intencionalidade pedagógica. Considero que o educador deve estruturar as suas ações educativas, recorrendo a linhas orientadoras, que não devem passar disso mesmo, linhas que orientam o trabalho a desenvolver, caso contrário corre o risco de fazer uma escolarização precoce.

As intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, que garantem

a coerência no processo educativo. A definição dos objetivos é uma das questões mais importantes na prática do/a educador/a, pois não faria sentido, construir e implementar uma sequência de atividades, se não se definissem objetivos, isto é, se não existir uma intencionalidade na ação. Defini os objetivos gerais da minha ação pedagógica para cada um dos contextos:

No contexto de Creche...

- Promover o desenvolvimento dos cinco sentidos e a sua coordenação;
- Potenciar o desenvolvimento da imaginação e criatividade infantil;
- Promover o desenvolvimento da linguagem, expressão e comunicação

No contexto de JI...

- "Despertar a curiosidade e o pensamento crítico" (DGIDC, 2009, p.16);
- "Incentivar a participação das famílias no processo educativo" (DGIDC, 2009, p.16);
- "Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo" (DGIDC, 2009, p.15).

Na definição do plano de atividades para ambos os contextos considerei, também os objetivos específicos das áreas de conteúdo, com especial incidência nas áreas de formação pessoal e social, do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação onde dei primordial importância ao domínio da expressão plástica.

Apesar de definir objetivos tive sempre em linha de conta que todas as aprendizagens devem considerar o equilíbrio entre o que considerei que o grupo e a criança necessita e os interesses das crianças, tendo consciência que as oportunidades que lhes proporcionamos, como a organização do espaço e materiais vão influenciar aquilo que vão querer aprender, por isso em alguns momentos reorganizei o ambiente educativo com esse objetivo, como se comprova pela seguinte nota de campo:

Logo que cheguei à instituição organizei o espaço da sala colocando, vinte cadeiras alinhadas formando 4 filas de 5 cadeiras cada. Preparei um *placard* para que servisse de tela, com o objetivo de projetar uma apresentação em PowerPoint do livro "O nabo gigante. (*nota de campo, dia 03 de abril de 2014*)

Considerarei, sempre, o facto de as crianças já terem experiências, rotinas e “modelos” pedagógicos interiorizados procurei, dentro das minhas possibilidades, seguir algumas das “técnicas” utilizadas pelas educadoras cooperantes, durante as intervenções práticas, apoiei cada criança de modo a que atingisse níveis a que não chegaria sozinha, proporcionando situações que fossem suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimulá-la, porque tal como, refere Zabalza (1998, p.20) o/a educador/a de infância deve “pretender não apenas que ela seja feliz e cuidada mas fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais”. Procurei que as propostas de atividades se encadeassem seguindo um “fio condutor” e para tal procurei despertar o interesse das crianças pelas propostas de atividade partindo de acontecimentos, de observações, de objetos do dia a dia e de vivências significativas.

Importa referir e sublinhar, que a definição das minhas intenções para a ação resultaram de uma análise crítica e reflexiva dos contextos que anteriormente caracterizei, essa análise resultou a minha PPS e tal como refere Freire (2002) “a prática docente crítica (...) envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38). Ao longo de todo o processo fui analisando/avaliando as situações pedagógicas consciente de que como educadora irei “aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2001, p. 32).

Com as crianças...

A minha primeira intenção para a ação pedagógica com a criança é estabelecer uma relação, ser capaz de constituir um “verdadeiro contato” com ela, ganhar a sua confiança, fazendo com que queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque reconhece o meu apoio e disponibilidade. Como afirma Oliveira-Formosinho (2013, p. 48), estes são “momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros”. Por isso considerarei imprescindível investir em tempos de qualidade procurando estar totalmente disponível com cada criança num sistema individualizado de cuidados que promova a minha proximidade. Porém a ação pedagógica só faz sentido se for para além dessa relação, Portugal (1998, p.198) refere que o trabalho do educador é um trabalho mais complexo do que o meramente afetivo:

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros (...), mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socio emocional.

Com as famílias...

Considerando que a participação das famílias ser uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, procurei, em contexto de JI, desenvolver estratégias que promovessem a participação nas atividades do jardim de infância, dinamizando, por exemplo atividades conjuntas, promovendo a troca de experiências vividas e de conhecimentos, criando um caderno de partilha de experiências e vivências significativas, instrumento que me proporcionou não só a oportunidade conhecer melhor os reais interesses das crianças, mas também me permitiu refletir sobre o seu nível de desenvolvimento. Serviu ainda de elo entre mim e as famílias, aumentando o nível de confiança e respeito mútuo, o que por sua vez se refletiu nas e com as crianças, já que o seu comportamento comigo e com os seus pares se tornou *mais seguro e mais confiante*, sentindo-se mais à vontade nas relações (ver anexo E).

Com a equipa...

No que respeita ao trabalho com a equipa educativa procurei desde o início da minha PPS, relacionar-me de forma positiva e integrar-me o melhor possível, tentando gerir a duplicidade de papéis que assumi: estagiária e trabalhadora na organização há cerca de 7 anos. Como defendem Fernandes e Tomás (2011) este é um dos aspetos mais delicados quando se faz investigação e intervenção com crianças. Assumo que não foi fácil colocar-me exclusivamente neste papel devido aos inúmeros constrangimentos. Sujeitei as minhas propostas de planificação de atividades à apreciação das educadoras cooperantes para que em conjunto fossem discutidas no sentido de tornar as atividades de facto significativas e adequadas ao grupo de crianças.

Defini igualmente objetivos específicos ao nível de cada área de conteúdo.

Para o grupo de creche:

Ao nível da área da expressão e comunicação

- ✓ *No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* - Desenvolver a capacidade de ouvir e responder; desenvolver o vocabulário; desenvolver a capacidade de comunicar verbalmente e não verbalmente;
- ✓ *No domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical* - Desenvolver a capacidade de explorar objetos com mãos, pés, boca, olhos e nariz e de explorar e imitar sons; de imitar e brincar ao “faz-de-conta”; de explorar a construção e os materiais de arte; e de identificar figuras e fotografias;

Ao nível da área de formação pessoal e social

- ✓ Criar relações com pares
- ✓ Aprender a partilhar
- ✓ Resolver problemas com que se depara ao brincar

Ao nível da área de conhecimento do mundo

- ✓ Desenvolver a capacidade de observar os fenómenos naturais
- ✓ Desenvolver a capacidade de descrever sensações.

Para o grupo de JI:

Ao nível da área da expressão e comunicação

- ✓ *No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* - Desenvolver a capacidade de ouvir e responder; desenvolver o vocabulário; desenvolver a capacidade de comunicar verbalmente e não verbalmente;
- ✓ *No domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical* - Desenvolver a capacidade brincar ao “faz-de-conta”; promover a capacidade de explorar os materiais de arte e de construir algo

significativo, desenvolver a capacidade de observação que lhe permita identificar figuras e fotografias e atribuir-lhes uma ordem, um sentido e ou um significado;

Ao nível da área de formação pessoal e social

- ✓ Criar relações com pares
- ✓ Aprender a partilhar
- ✓ Resolver problemas com que se depara ao brincar
- ✓ Aprender a tomar a sua vez
- ✓ Ser capaz de escutar o outro

Ao nível da área de conhecimento do mundo

- ✓ Desenvolver a capacidade de observar fenómenos naturais
- ✓ Desenvolver a capacidade de descrever acontecimentos
- ✓ Desenvolver a capacidade de sequenciar acontecimentos
- ✓ Desenvolver capacidades de registar as suas observações

Tal como acima referi é importante definir objetivos gerais e específicos para que a prática pedagógica tenha uma intencionalidade. Porém e apesar de os definir, não centrei a avaliação das atividades nos objetivos, mas sim no processo de aprendizagem. Considerei importante avaliar as crianças, fazendo o registo dos processos por elas realizados ao longo do tempo e centrando-me sobre o modo como aprendem, como processam a informação, como constroem conhecimento ou resolvem problemas, recorrendo aos registos no diário de bordo, às produções coletivas e individuais, a conversas com as crianças e entre pares. No entanto, esta tarefa nem sempre se revelou fácil, especialmente em contexto de JI. Procurei essencialmente sujeitar o plano de atividade diária a uma discussão e análise reflexiva tendo em vista a planificação de novas atividades que proporcionassem o desenvolvimento de aprendizagens.

Assim o processo de avaliação decorreu ao longo da PPS, através da observação dos processos e resultados das atividades desenvolvidas. Este processo contínuo de

avaliação possibilitou-nos “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (DGIDC, 2009, p.27), e permitiu também redefinir e integrar novas atividades. De acordo com a DGIDC (2009) “a avaliação é o suporte do planeamento” (p.27), assim durante o período de intervenção planeei novas ações de modo a adequar a prática à realidade e necessidades de cada um dos grupos. Importa salientar que planificar e definir objetivos se torna crucial para que exista uma verdadeira intenção para a ação.

(ii) Articulação entre a caracterização e a intenção para a ação

No decorrer de toda a minha PPS o meu papel como estagiária foi sobretudo o papel de orientadora cabendo-me a responsabilidade de planificar as atividades, definir a organização dos espaços, do tempo e dos recursos, de forma a atingir os objetivos a que me propus. Inicialmente realizei uma avaliação diagnóstica do grupo já referida neste relatório enquanto caracterização do grupo de crianças. A partir daí desenvolvi um processo de intervenção e avaliação formativa das crianças para tal utilizei técnicas e instrumentos de observação e registo. A observação naturalista, as abordagens narrativas (notas de campo), as fotografias, os produtos das crianças e o portefólio de uma criança.

Durante todo o tempo da PPS procurei estimular e valorizar o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico e promover a cooperação entre todos. Como já referi baseei as minhas práticas em teorias sócio - construtivistas, trabalhando a *Zona de Desenvolvimento Próximo*² das crianças (Vygotsky, 1987).

Para desenvolver a minha prática foi fundamental estar atenta às dinâmicas de grupo e foi crucial fazer uma reflexão constante sobre a forma como iam decorrendo as atividades e como iam sendo construídas as aprendizagens, de forma a reajustar a planificação diária as necessidades de aprendizagem demonstradas pelas crianças. Por conseguinte, todo este processo constituiu um desafio constante à minha criatividade, à minha capacidade de iniciativa e de antecipação. Procurei criar

² ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo: Campo intermediário entre o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial* que não foi ainda atingido, mas que com a colaboração do adulto ou de um par mais desenvolvido pode ser alcançado. A zona proximal fornece os indícios do potencial, permitindo que os processos educativos atuem de

contextos de aprendizagem ricos e estimulantes que despertassem a curiosidade e o desejo de aprender, para tal proporcionei, várias experiências com sentido e ligação entre si. Procurei fazer uma análise reflexiva durante todo o processo de forma a desenvolver um trabalho coerente e consistente. O meu papel foi promover tempos e espaços para as crianças oportunidades de se expressarem, incentivando-as, acompanhando-as, disponibilizando-lhes os materiais, para desenvolverem aprendizagens, pela experimentação, observação e representação, porque considero que a criança aprende a partir de diferentes meios e múltiplas linguagens. Proporcionei todas as oportunidades de aprendizagem dentro de um espírito de interajuda e cooperação.

Tendo em consideração a minha intenção de envolver as famílias nas atividades porque, tal como acima referi, considero que a participação e o envolvimento parental podem ser uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças defini a problemática que dá o título a este Relatório. Iniciei uma reflexão sobre as relações famílias – organizações socioeducativas – famílias e os seus efeitos no desenvolvimento das crianças.

forma sistemática e individualizada

3.1. - Nota metodológica

Neste Relatório optou-se pela pesquisa qualitativa. Os objetivos anteriormente enunciados apontam para um estudo do tipo exploratório, de caráter interpretativo-reflexivo, ou pelo menos aproximado, dado o pouco tempo e experiência nestas deambulações teórico-metodológicas o âmbito de processos de intervenção pedagógica.

Como foi dito anteriormente trata-se de uma investigação sobre a prática, que segundo Ponte (2002) é “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3) que reflete a preocupação, neste caso de uma estagiária que frequenta um mestrado profissionalizante, em atribuir “sentido às suas experiências, adotando uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática” (p.5).

Segundo Coutinho et al (2009) “para uma investigação (...) é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando”. Tendo em conta as três categorias de técnicas e instrumentos de recolha de dados defendidas por Latorre (2003), a recolha de dados durante toda a Prática Profissional Supervisionada, considerou as três categorias (citado em Coutinho et al, 2009, p.373):

- Técnicas baseadas na observação – através de observações diretas e participantes;
- Técnicas baseadas na conversação – através de conversas com as crianças e os adultos (equipas educativas e famílias);
- “Análise” de documentos – através de pesquisa de documentos que serviram de complemento para as observações e conclusões retiradas da ação mais do que a sua análise propriamente dita.

Assim, os instrumentos utilizados foram: as notas de campo diárias e reflexões

semanais, as produções das crianças (desenhos, pinturas, composições), entrevistas e diálogos informais com equipa e famílias, fotografias e a análise de grelhas de registo dos níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento (Carvalho, 2012). Destacar o papel central que as notas de campo assumiram neste processo, uma vez que se constituíram um registo “detalhado, descritivo e focalizado do contexto, das pessoas (retratos), das suas ações e interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

No que respeita aos procedimentos éticos (cf. Tomás, 2011) importa sublinhar respeitei a confidencialidade de todos os dados a que tive acesso, preservei a identidade das crianças e das famílias, mantive em anonimato a instituição onde desenvolvi a minha prática e solicitei a cada uma das educadoras cooperantes o consentimento para fotografar as crianças, as suas produções e os espaços esclarecendo sempre o intuito do registo. Em suma, cumpri o que vem enunciado no Perfil Geral de Desempenho dos Educadores de Infância e dos Professores de 1º ciclo (dec. Lei 240/2001) o profissional deve assumir “a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Dec.-Lei nº240/2001, de 30 de agosto; II, ponto 1, alínea g). Mais ainda, um documento fundamental que me orientou neste campo foi a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012), sobretudo na seção que se refere aos Compromissos: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (ponto 1); “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (ponto 2). Outro aspeto importante é o reconhecimento destes mesmos compromissos na procura constante, difícil e conflitual com outras dimensões da prática de uma estagiária, implica a procura do sentido ético atribuído à ação pessoal e profissional. Assim, pretendi sempre que os compromissos fossem assumidos para com as crianças, famílias, equipa, entidade empregadora, comunidade e sociedade (APEI, 2012) “Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros”, cuidando sempre do “bem-estar físico e psicológico de modo a responder adequadamente às exigências da profissão” e procurando “assumir a profissão na procura de uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional” (ponto 6).

Capítulo IV- Apresentação e Interpretação da Intervenção

“Ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprias, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (Chiara Bove, 1999 citado por Post & Hohmann, 2003, p. 299)

4.1 - Identificação da problemática

No decorrer da minha PPS apercebi-me da importância da relação entre as educadoras e as famílias. Logo no início, no contexto de creche, verifiquei que as famílias *não se mostravam interessadas* pelas vivências diárias das crianças, limitando-se trazê-las e a leva-las, muitas vezes sem questionar como decorreu o dia, aquilo que Sá (2001) denomina “mera colaboração subordinada” (p. 138).

Aos poucos fui estabelecendo diálogo com as famílias e partilhando com elas as vivências diárias na sala de atividades, fazendo questão de mostrar as produções das crianças. Verifiquei que com o decorrer do tempo, que a iniciativa de dar a conhecer as suas produções já não partia de mim mas sim das crianças e muitas vezes eram mesmo as famílias que me questionavam sobre que atividades as crianças tinham feito, como se comprova pela seguinte nota de campo:

“Quando a mãe chegou, a Rita pegou na mão da mãe e conduziu-a até ao placard onde estava afixado o trabalho que fez durante o dia e disse-lhe: *Este é o meu trabalho. Está bonito, mãe?*” (nota de campo, dia 15 de janeiro de 2014).

Como afirma Pais (2013 citado em Carvalho, J., Silva, S., Mara, T., Delboni, Z. & Pais, 2013) “também para os professores e pesquisadores, os ouvidos de suas escutas etnográficas são baús onde se guardam as falas do dia a dia, as observações que os levam à descoberta das subjetividades cotidianas (p.362). Foi o que aconteceu. Este evoluir de situação fez-me sentir mais segura no meu desempenho como educadora estagiária, por isso e tendo em conta o contexto da ação pedagógica, nas minhas análises reflexivas considerei importante centrar-me nesta problemática.

Como futura educadora considero que promover a participação das famílias valoriza

as competências das crianças, e as vivências familiares, valorizando as próprias famílias o que permite estabelecer uma relação mais próxima entre os familiares e os educadores profissionais, com francos benefícios para as crianças pois ambos ampliam o seu conhecimento sobre os verdadeiros interesses e vivências das crianças, o que é sem dúvida uma mais-valia para o desenvolvimento de novas e significativas aprendizagens. Tudo isto é colocado em evidência na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97), que surge na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece como princípio geral que *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”*.

Também as OCEPE defendem 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.” (ME, 1997, p. 43)

Estes objetivos e orientações relativamente à relação entre escola-família refletem a opinião de muitos investigadores portugueses e estrangeiros de que a chave para a melhoria da qualidade do ensino está, sobretudo, no maior envolvimento das famílias no processo educativo e que a relação que já foi de “complementaridade e substituição” é hoje encarada como uma relação de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros” (Figueiredo, 2010, p. 30).

Sabemos que, cada vez mais, as crianças passam grande parte do seu tempo nos estabelecimentos educativos, fenómeno muito estudado por Sarmiento (2004) que defende que vemos um período de reinstitucionalização da infância, o que também acontece na educação de infância. Assim, torna-se claro que há uma grande necessidade de manter uma boa relação com a família para que a colaboração entre ambos seja produtiva (Figueiredo, 2010, p. 29). Como refere Batista (2013, p. 31), será mais fácil contarmos com a participação e colaboração da família em atividades deste nível de ensino havendo uma boa relação entre instituições.

A participação das famílias baseia-se, então, num conjunto de estratégias com o objetivo de unir famílias, educadores e crianças (Carvalho, 2013, p.18).

Este envolvimento tem múltiplas vantagens: é promotor do sucesso das crianças quer a nível académico, quer social, leva os pais a sentirem-se mais úteis quando assumem um papel mais ativo na educação dos filhos e torna o trabalho dos educadores mais facilitado, bem sucedido e valorizado pelos pais, na medida em que estes o compreendem melhor, e os educadores passam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias (Pereira, 2009, p. 45-46).

É de salientar que, contrariamente ao que acontece nos outros níveis educativos, a participação no jardim de infância está facilitada pelas suas características enquanto instituição e público a que se destina, assumindo-se como um local privilegiado para o desenvolvimento de uma relação mais estreita entre os educadores e a família. Esta maior facilidade prende-se com o facto de as crianças serem ainda muito pequenas e pouco autónomas e por este nível de ensino ser ministrado por um único docente (Homem, 2002 citado em Pereira, 2009, p. 51). Também contribui para uma participação mais manifesta dos pais o facto de a educação pré-escolar não ser um ensino obrigatório e, por isso, “(...) não existe pressão de seleção e de rendimento escolar” (Marques, 2001 citado em Figueiredo, 2010, p. 32).

Ao nível da participação os pais podem assumir várias posturas. Segundo Figueiredo (2010, p. 32), colocamos os pais na situação de *parceiros* se participam na organização e tomada de decisões que digam respeito ao estabelecimento de ensino; se, por outro lado, os pais se limitam a ter contactos diretos como educador do seu filho, na maior parte das vezes ocasionais, podemos coloca-los numa situação de *pais informados*, já que apenas se limitam a querer saber o que se passa no estabelecimento de ensino relativamente ao seu filho; serão *colaboradores* se participam na preparação de festas e outras atividades; podem, ainda, considerar-se *convidados* se apenas se limitam a ir ao estabelecimento de ensino quando são solicitados, por exemplo, para assistir a festas organizadas pelo estabelecimento ou para irem a reuniões de pais.

Nem sempre as formas de participação dos pais correspondem ao desejável, muitas

vezes pelo horário de trabalho que não lhes permite estarem presentes tanto quanto necessário ou, outras vezes, porque os pais não estão tão interessados quanto seria desejável, ou têm alguma timidez e insegurança e ficam na retaguarda esperando o que está para vir, ou pode ainda acontecer que os pais queiram envolver-se, mas não saibam muito bem como o fazer ou não lhes seja dada essa oportunidade por parte dos educadores (Figueiredo, 2010, p. 36).

Como referem Estrela e Villas Boas (1997 citado em Figueiredo, 2010, p. 31), é necessário que o estabelecimento de ensino abra o seu espaço e tome iniciativas da integração, promovendo encontros, aceitando sugestões, ou seja, criando oportunidades para que esse envolvimento e parceria sejam concretizados.

É verdade que não há uma fórmula certa de apresentação de possibilidades para envolver os pais, mas é importante que exista um conjunto diversificado de estratégias que permitam a envolvimento das famílias de uma forma não homogênea. (Marques, 1997 citado em Domingues, 2012, p. 37). Caso contrário, a sua participação pode até provocar efeitos perversos se, na sua implementação, as instituições não tiverem a preocupação de responder às necessidades educativas das classes mais desfavorecidas, e assim demarcar as diferenças e os desequilíbrios, em vez de estar a promover o sucesso educativo das crianças (Ferreira & Triches, 2009, p. 41).

Os mesmos autores defendem que para a concretização de uma participação mais ativa e decisória por parte de todos os pais é necessário que os educadores encontrem, nas relações com os pais, um equilíbrio, entre o formal e o informal, diversifiquem as estratégias de participação dos pais, intencionalizem essas estratégias e se mobilizem profissionalmente (e mobilizem os pais) para a discussão, para aceitação da divergência e, assim, para a parceria e para a experiência da cidadania (Ferreira & Triches, 2009, p. 48).

O quadro seguinte resume algumas sugestões de ações que o educador pode tomar para promover o envolvimento parental.

AÇÃO	ATUAÇÃO DO/A EDUCADOR/A de INFÂNCIA
Cuidado no período de integração	Promover a presença dos pais/famílias na sala durante um certo período até que a criança se ambiente
Organização de oficinas pedagógicas entre pais-filhos e entre pais - pais	Exemplos de trabalhos que os pais desenvolvem com as crianças: culinária, pintura, contos, trabalho em papel, música, etc. Exemplos de trabalhos entre pais: elaboração de material para as salas, colaboração na decoração e organização de festas, colaboração em atividades extra escolares e participação na realização de revistas, jornais ou outros projetos da Instituição (projeto educativo, projetos curriculares de sala), etc.
Formação parental através da criação de grupos de discussão e debate ou fóruns	Esclarecimentos, sensibilização e conscientização sobre a importância de determinados assuntos e seu consequente reforço no ambiente familiar, por exemplo, na área da saúde sobre vacinação, prevenção de acidentes e primeiros socorros, alimentação, higiene, doenças transmissíveis, etc. Contrariando uma visão assistencialista ou moralista das famílias e das sua ação.
Comunicação e articulação	Troca de informação de forma a prolongar o trabalho desenvolvido na instituição em casa, no domínio, por exemplo, da autonomia pessoal e social, etc. Informações regulares sobre o que a criança fez durante o dia ilustradas pela mesma, relatando experiências positivas ou os momentos mais significativos, etc.
Divulgação e comunicação	Elaboração de um quadro informativo (e formativo) na entrada da instituição onde podem também ser registadas sugestões ou dúvidas, etc.

Quadro 2 - Síntese de estratégias para a promoção do envolvimento dos pais

Fonte: Adaptado de Fontao (2000) e Hohmann & Weikart (1997 citado em Ferreira, 2011, p. 64)

Apresento de seguida é um exemplo que confirma que o trabalho desenvolvido na instituição pode prolongar-se no seio da família levando à troca de informação com francos benefícios para a criança. A nota de campo que se segue é um indicador do envolvimento das crianças nas atividades de sala em sequência da participação da família:

A IG deu-me o envelope que tinha levado para casa, com uma folha cor-de-rosa, para fazer com o pai um desenho ou um texto para o dia da mãe. Eu abri-o e li, em voz alta, o que o pai escreveu. De seguida felicitei-a, dizendo que o que ela e o pai tinham escrito era muito bonito e acrescentei: "*agora podias fazer um desenho aqui por baixo deste texto.*" A IG respondeu-me efusivamente que sim. Então eu perguntei-lhe se queria fazer um desenho com canetas, ou com lápis de cor ou cera. Respondeu-me que queria fazer com canetas, mas disse-me num tom de voz baixo, "*ajudas-me... é que eu não sei fazer sozinha*", eu respondi-lhe: "*claro que sim, e o que queres desenhar?*" Respondeu-me: "*um sol e uma flor.*" (nota de campo de 02 de maio de 2014). (ver anexo F – Figuras F7 e F8)

A participação da família é cada vez mais vista como um indicador de qualidade educativa, o que significa que os educadores são conscientes da importância da relação da creche e jardim de infância com a família, sugerindo uma melhor qualidade no que respeita à prática pedagógica desenvolvida. (Batista, 2013)

4.2.- A problemática versus o plano de ação

Considerando o referencial teórico, as minhas intenções para a ação e as características dos contextos, nomeadamente as características das famílias e do grupo de crianças, pareceu-me pertinente compreender melhor em que medida a relação família – instituição – família, a participação das famílias influencia a aquisição de competências nas crianças, garante um direito das famílias e potencia processos mais democráticos e transparentes da ação educativa.

Procurei estabelecer com os familiares uma relação de respeito, recebendo-os, primordialmente, como pessoas "e não apenas porque a existência de pais

empenhados é útil para o desenvolvimento da criança (Vasconcelos, 1997, p. 212), pelo que no momentos de acolhimento e de saída mantive uma comunicação diária com as famílias e solicitei a sua colaboração envolvendo-as nos projetos desenvolvidos ao longo da prática, tal como está estabelecido na alínea d) do ponto 4 do perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Envolvi-me no estudo da problemática observando atentamente a ação das educadoras, das famílias e das crianças. Coloquei em prática o meu próprio plano de ação à semelhança da investigação-ação em que “o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.293).

Por conseguinte, desenvolvi durante a minha PPS estratégias para promover o envolvimento dos pais/familiares nas atividades. Refiro-me a um caderno de partilha de experiências e vivências significativas, que servia para registar episódios significativos na rotina da criança, as aprendizagens e/ou momentos mais significativos vividos pelas crianças quer em contexto familiar, quer em contexto de JI e refiro-me aos convites que lancei aos familiares para participar em atividades relacionadas com o projeto curricular integrado (PCI). Estas e outras estratégias permitiram-me constatar que houve famílias que se envolveram nas aprendizagens, outras apenas participaram e outras nem uma coisa nem outra, demonstrando uma postura de indiferença em relação ao que acontece sala de atividades.

Nos momentos de reflexão e de avaliação das aprendizagens constatei que o envolvimento dos familiares se refletia no interesse e envolvimento demonstrado pelas crianças nas atividades propostas, como se comprova pelos seguintes excertos:

“A TU chegou à sala acompanhada pela mãe e disse: Sabes Lena eu tive, com o meu tio a pôr a minha semente branca na terra e o meu tio disse-me que ela vai crescer muito e dar muitos feijões grandes”. (nota de campo, dia 24 de abril de 2014).

“A IG quando chegou à sala, logo pela manhã, perguntou-me: É hoje que vamos acabar o trabalho das plantas? Eu respondi sim, vamos terminar hoje o trabalho. A IG sorriu de satisfação e disse: VIVA! Voltou a correr para junto da irmã, que a trouxe à sala e disse: Logo vou mostrar-te o meu *tabalho*, está muito bonito e vou *enchinar-te* como nascem as plantas. (nota de campo, dia 16 de maio de 2014).”

A título de exemplo, observe-se também as figuras do anexo F.

Estes exemplos demonstram como as crianças estavam envolvidas nas atividades de sala e como estas famílias trabalhavam em parceria com a instituição dando continuidade ao trabalho desenvolvido, o que só foi possível porque foi sendo estabelecida uma relação de partilha de vivências entre a família e os educadores. O que comprova que a relação entre os educadores profissionais e a família é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com significado para as crianças. Outra atividade que destaco na minha prática é a elaboração da prenda do dia da mãe. Nesta atividade lancei o desafio aos pais, ou familiares chegados, que não as mães, para desenharem ou escreverem algo numa folha de papel colorido enviado por mim para casa, usando as crianças como mensageiros. As crianças sentiram-se muito envolvidas, a responsabilidade de mensageiros e o facto de ser uma tarefa secreta elevou não só o seu nível de envolvimento como o envolvimento e participação das famílias.³ Sem dúvida o tema do “Dia da mãe” constituiu uma mais-valia para o sucesso da atividade, mas considerando a caracterização das famílias neste contexto educativo, considero que esta atividade só atingiu este nível de participação, porque a relação que estabeleci com as famílias as tornou mais confiantes, mais seguras, com mais autoestima o que levou ao aumento da sua participação e envolvimento.

Durante a minha prática, principalmente em JI, preocupei-me em estar muito atenta sobre tudo o que as famílias diziam sobre as vivências das crianças em contexto familiar para que a minha abordagem junto das crianças fosse mais significativa. Considero importante que as crianças sintam que existe um elo de ligação entre a família e o educador já que isso irá facilitar a relação com a criança e uma vez estabelecida uma relação de confiança com a criança também a relação com a família será beneficiada. Na minha prática procurei dar e receber informações sobre o desenvolvimento das crianças, formando uma “equipa” com a família com um mesmo objetivo: garantir o desenvolvimento global das crianças.

Como futura educadora pretendo aprofundar os meus conhecimentos sobre esta problemática e confrontar a prática com a fundamentação teórica de diversos autores fazendo a triangulação entre a ação a metodologia e os referenciais teóricos. Tendo em consideração a minha experiência, acredito nas múltiplas vantagens do

³ Das 23 famílias a quem lancei o desafio recebi resposta de 15.

envolvimento dos pais das quais destaco, por exemplo, a maior motivação para a aquisição de novas aprendizagens, a elevação do nível bem-estar e envolvimento das crianças nas atividades propostas. Por outro lado, acredito que os pais envolvidos na educação dos filhos melhoram a sua autoestima, veem facilitado o acesso às informações de que necessitam para orientar os filhos e a si próprios o que beneficia o seu papel de educadores, como nos diz Santos (1997 citado em Cardoso, 2006, p.22) a intervenção dos pais na educação é muito importante na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos filhos, assim como para o seu próprio desenvolvimento como cidadãos e educadores.

Acredito, ainda, que o trabalho dos educadores é mais facilitado, bem-sucedido e valorizado pelos pais, na medida em que estes o compreendem melhor, por outra perspectiva, os educadores passam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias e têm mais facilidade em individualizar as propostas de aprendizagem.

Em suma, considero que a problemática das relações famílias – organizações socioeducativas - famílias, a participação das famílias deve ser colocada em evidência no sentido de desenvolver processos que permitam avaliar as mais-valias desse envolvimento para todos os implicados na educação e refiro-me às famílias, às crianças e aos profissionais da educação. Como concluem Sousa e Sarmiento (2009-2010, p.149) *“a concretização de uma relação de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes”*.

Capítulo V - Considerações Finais

No decorrer de toda a PPS o meu papel como estagiária foi sobretudo o papel de orientadora cabendo-me a responsabilidade de planificar as atividades, definir a organização dos espaços, do tempo e dos recursos, de forma a promover a autonomia, a criatividade e a socialização das crianças. Procurei estimular e valorizar o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico e promover a cooperação entre todos. Baseei as minhas práticas em teorias sócio - construtivistas.

Para desenvolver a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) foi fundamental estar atenta às dinâmicas de grupo e foi crucial fazer uma reflexão constante sobre a forma como iam decorrendo as atividades e como iam sendo construídas as aprendizagens. Por conseguinte, este processo constituiu um desafio constante à minha criatividade, à minha capacidade de iniciativa e de antecipação. Procurei criar contextos de aprendizagem ricos e estimulantes que despertassem a curiosidade e o desejo de aprender. Proporcionei, na minha perspetiva, experiências com sentido e ligação entre si de forma coerente e consistente. O meu papel foi proporcionar às crianças oportunidades de se expressarem, incentivando-as, acompanhando-as, disponibilizando-lhes os materiais, o espaço e tempo para desenvolverem aprendizagens. Promovi aprendizagens pela experimentação, observação e representação, porque considero que a criança aprende a partir de diferentes meios e múltiplas linguagens. Proporcionei todas as oportunidades de aprendizagem dentro de um espírito de interajuda e cooperação.

Encarei a minha PPS como uma oportunidade não só de desenvolver aprendizagens com as crianças, mas também de aprofundar as minhas aprendizagens. As análises reflexivas que fui fazendo ao longo da prática permitiram-me “aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2001, p. 32). É fundamental que os/as educadores/as de infância façam análises e reflexões sobre todas as intervenções para que aprendam com a experiência e aperfeiçoem as suas práticas, ajudando crianças a crescer da melhor forma possível.

Enquanto educadora estagiária, avalio a minha prática de forma positiva, sinto que me

fui transformando e transformei, fui crescendo, aprendendo e tornando-me mais capaz. Todo o processo foi muito importante para a minha formação, quer por me permitir um contacto mais direto com a prática educativa, quer por me incentivar a uma análise mais cuidada e consciente. Senti, algumas limitações, durante o período de intervenção, como estagiária, uma delas foi a insegurança, pois apesar de trabalhar como auxiliar de educação tenho consciência que uma coisa é ver a educadora fazer, outra coisa é fazer, já que “é no ato pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o locus do saber fazer em ação.” (Perrenoud, 2001 citado em Vasconcelos, 2009, p. 46).

Outra limitação diz respeito ao facto de ser funcionária da instituição e prende-se com a dificuldade em fazer a gestão de funções, tive muita dificuldade em colocar-me exclusivamente no papel de estagiária. A falta de recursos humanos que se verificou durante o período em que decorreu a minha prática, também me causou limitações, assumi sozinha, o controlo do grupo em vários momentos e por vezes foi difícil desenvolver as atividades planificadas de forma harmoniosa e tranquila.

Contudo posso afirmar que as minhas interações próximas e positivas foram efetivamente promotoras do desenvolvimento das crianças, na minha atitude atenta e disponível (Vasconcelos, 1998, p. 145) procurei partir das ideias que as crianças tinham e desenvolver atividades que considero foram bem aceites. Porém tive muita dificuldade em abandonar o papel de orientadora do processo e acabei por intervir mais do que seria necessário em muitas das situações, colocando em causa a autonomia das crianças, afinal «o educador deve intervir o menos possível» (Malaguzzi citado em Vasconcelos, 1998, p. 145), julgo que isso aconteceu devido à minha inexperiência e possivelmente uma necessidade de controlar as situações de aprendizagem e os próprios comportamentos do grupo, com o intuito de desenvolver as atividades da melhor forma. Este facto leva-me a refletir se as crianças terão sido realmente autónomas e construtoras do seu próprio conhecimento como seria suposto.

Este processo permite-me concluir que o bem-estar, o envolvimento e desenvolvimento das crianças depende da qualidade das práticas educativas. A satisfação adequada das necessidades e interesses de cada criança, tendo em conta

o seu nível de desenvolvimento, depende do papel desempenhado pelo educador.

A reflexão sobre a problemática em foco neste relatório permite-me afirmar que o educador desempenha um papel fulcral na forma como se estabelecem as relações famílias – organizações socioeducativas – famílias e que essas relações determinam a participação e o envolvimento das famílias no processo educativo que por sua vez influencia o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

O meu plano de ação teve a finalidade de incentivar a participação das famílias no trabalho desenvolvido na sala. A análise reflexiva da minha intervenção sociopedagógica, enquanto estagiária no campo da educação de infância permite-me afirmar que houve mais comunicação e mais interações entre as famílias e a equipa educativa, estabelecendo-se um clima de apoio e cooperação que favoreceu o desenvolvimento de aprendizagens. Preocupei-me em ampliar a participação das famílias e posso concluir que esta prática trouxe benefícios para as crianças, as famílias, a equipa educativa e em última instância para a instituição.

As crianças sentiram que as suas produções e descobertas eram reconhecidas e valorizadas não só pelos educadores, mas também pelos familiares, o que as fez sentir mais confiantes e por isso elevaram o seu nível de envolvimento. As famílias demonstraram um interesse crescente nas atividades realizadas na sala proporcional à sua participação. O convite lançado por mim, direta ou indiretamente, para conhecer as produções das crianças foi-se tornando numa rotina, o que lhes permitiu descobrir as competências que iam sendo desenvolvidas e, ao mesmo tempo, compreender o trabalho realizado em contexto educativo. Esta atitude de aproximação permitiu-me não só reconhecer atitudes de satisfação, como constatar que era dada continuidade, no seio familiar, às aprendizagens desenvolvidas em contexto educativo. Desta forma a equipa de sala viu o seu trabalho apreciado, o que trouxe satisfação e uma atitude mais ativa e empenhada. Todas estas ações-reações foram benéficas para a instituição, já que facilitaram a cooperação entre todas as partes envolvidas no processo educativo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Batista, M. (2013). Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultado em <http://tinyurl.com/l183j3f>
- Barbosa, M. & Horn, M. (2001). Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In C. Craidy & G. E. Kaercher, G. E. (Org.) *Educação Infantil: pra que te quero?* (p.73). Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001) A prática profissional na formação de professores. In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. (2006). Relação Escola-Família nas atividades de enriquecimento curricular. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010001758>
- Cardoso, M. S. (2012). Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748>
- Carvalho, C.M. (2012). CRECHEndo com qualidade – construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultada em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23416>

- Carvalho, F. (2013). A importância do Envolvimento Parental nos Projetos lúdicos. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Porto). Consultada em <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1307>
- Carvalho, J., Silva, S., Mara, T., Delboni, Z. & Pais, J.M. (2013). Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: uma conversa com José Machado Pais. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 361-374.
- Carvalho, M. (2012). Delinquência de Crianças e Jovens: uma Questão de Olhar(es)?, *Alicerces. Revista de Investigação, Ciência, Tecnologias e Artes*, Número Temático “Conversando sobre Direitos Humanos e Direitos da Criança”, 15-22.
- Delors, J. et al. (1996) Educação – um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora. Consultado em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Domingues, D. (2012). A Planificação como estratégia de Envolvimento Parental. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Porto). Consultada em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/612>
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011, setembro). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Comunicação apresentada no 10th Conference of the European Sociological Association, Genebra.
- Ferreira, M (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2006). “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer Esta, senhor professor!” Ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, 2, 27-58.
- Ferreira, S. & Triches, M. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ*, 11(22), 39-55.
- Ferreira, S. (2011). Envolvimento parental e práticas dos educadores na rede privada. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em

<http://tinyurl.com/pojvt6k>

Figueiredo, M. (2010). A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão. (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultada em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf

Formosinho, J. O (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [25ª Edição]. São Paulo: Paz e Terra.

Junckes, R. & Giordani, E. (s.d.). Consciência Moral Autônoma e Cidadania na Relação Pedagógica. Consultado em <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/177-of9-st2.pdf>.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. ed. 2. Braga, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, L. (2001). *A Escola Como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.

Lopes, J. T. (1998). A cidade e a cultura - um estudo sobre práticas culturais urbanas (Dissertação de Doutoramento, Univerisdade do Porto, Porto). Consultada em <http://bocc.ubi.pt/pag/teixeira-joao-lobes-cidade-cultura.html>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2009). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.

Pereira, M. (2009). A participação parental no Jardim de Infância. (Dissertação de

- Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.). Consultada em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/127>
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM Consultado em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2003), *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, V. (2012). O Currículo na valência de creche (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de João de Deus, Lisboa). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>
- Sá, V. (2001). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In I. Veira & M. Fonseca (Ed.), *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico* (pp. 69 – 103). São Paulo: Papirus Editora.
- Sarmento, M.J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. J. S. & A.B. Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos. Perspetivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp.9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46 – 64.
- Silva, M. (2005). O projeto como “projétil” não identificado. Atas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo (pp. 1-17). Porto: Areal Editores.
- Silva, P. (1994). Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994, Duas décadas, Um Balanço", *Inovação* 7, 3, 307 - 355.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.

Sousa, M. & Sarmento, T. (2009-2010). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18. 141-156.

Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo...”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1998). *Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa. Em Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri / Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação nº 3 (2011) - A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE [Diário da República, 2ª série, 21 de abril de 2011].

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Woolfson, R. (2002). *Crianças inteligentes*. Lisboa: Selecções do Reader's Digest.

Zabalza, M. (1998) (Ed.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Outros documentos consultados

APEI (2012). Carta de Princípios para uma ética Profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

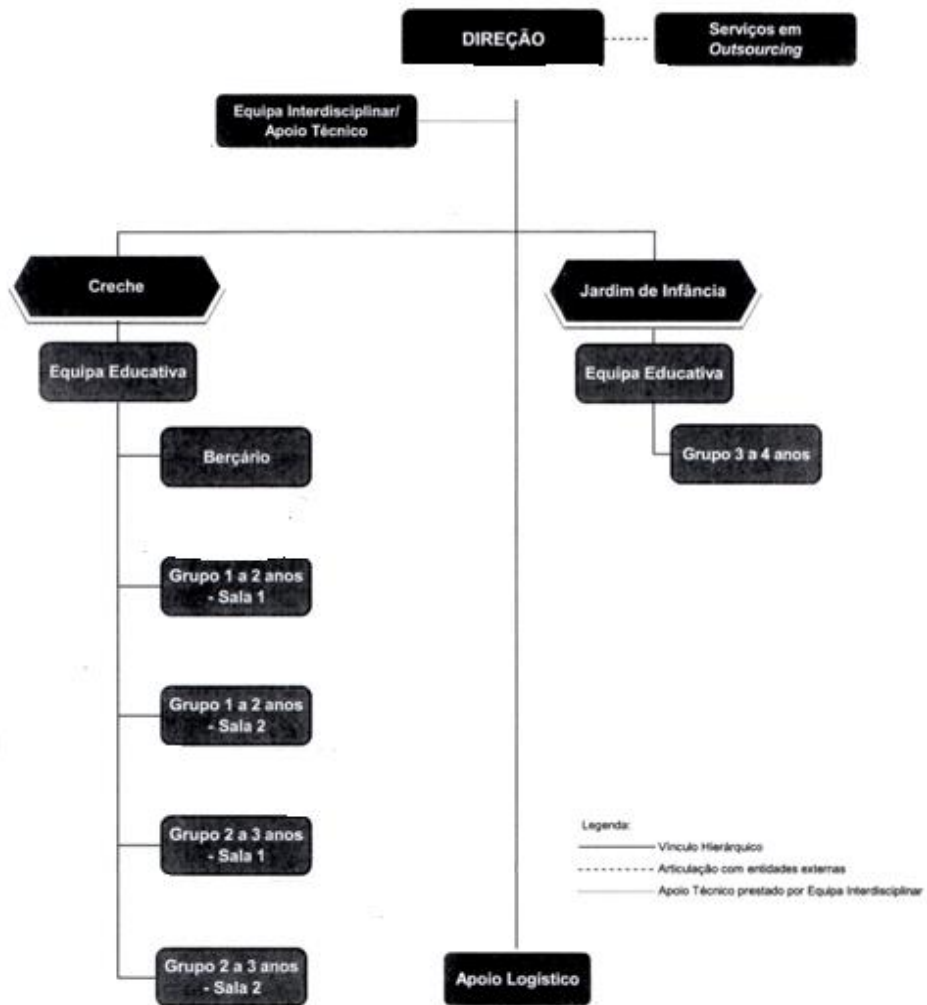
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/01 – I SÉRIE A*. Ministério da Educação e Ciência [Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância]

Decreto-Lei n.º 41/2012 de fevereiro. *Diário da República nº 37 – I SÉRIE* Ministério da Educação e Ciência [Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]

Anexos

Anexo A - Organograma do estabelecimento

Organograma do Centro de Acolhimento Infantil



Anexo B – Placard da entrada (divulgação das atividades)

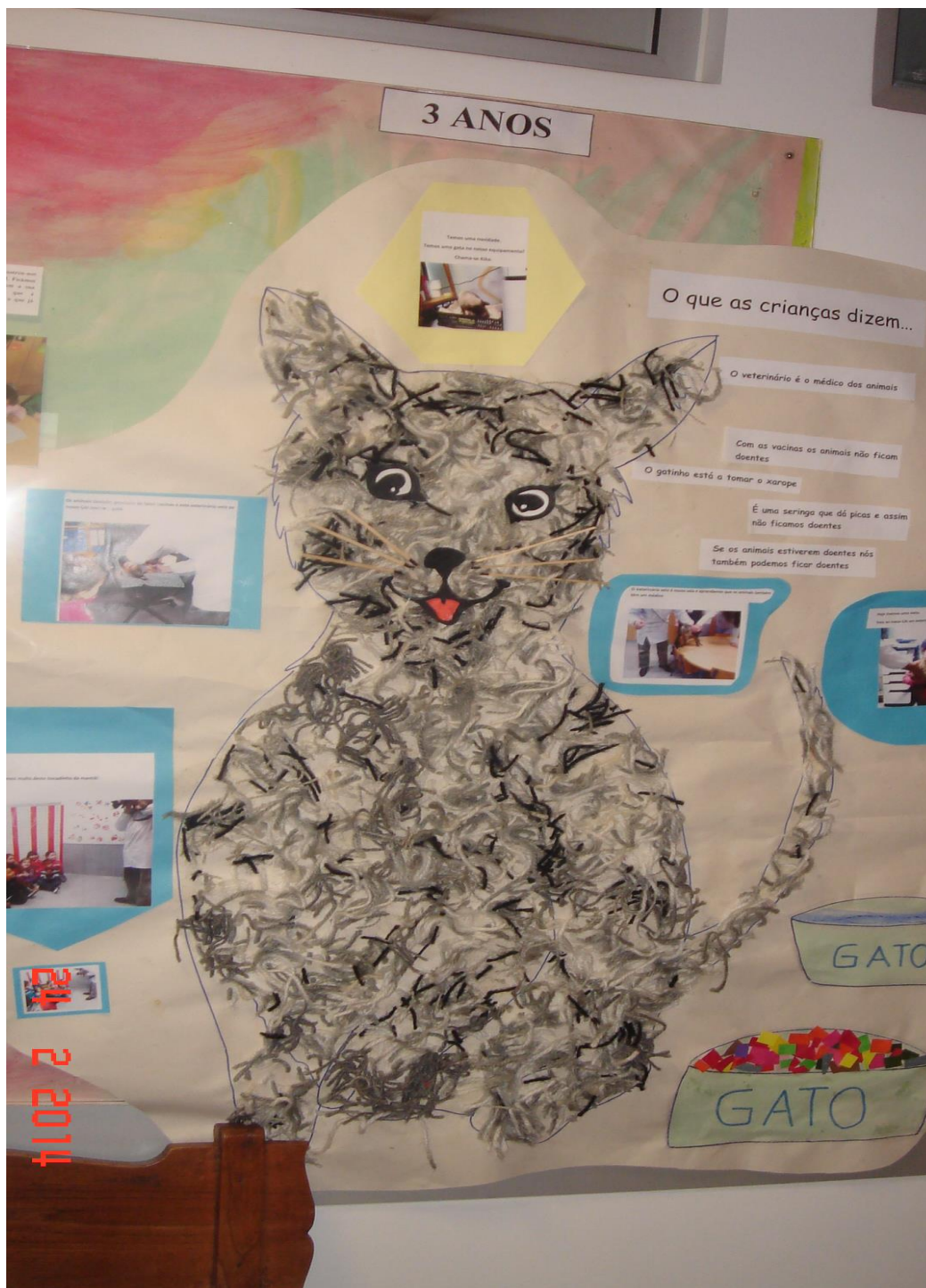


Figura B1 – O Gato

Fonte: Registo fotográfico próprio

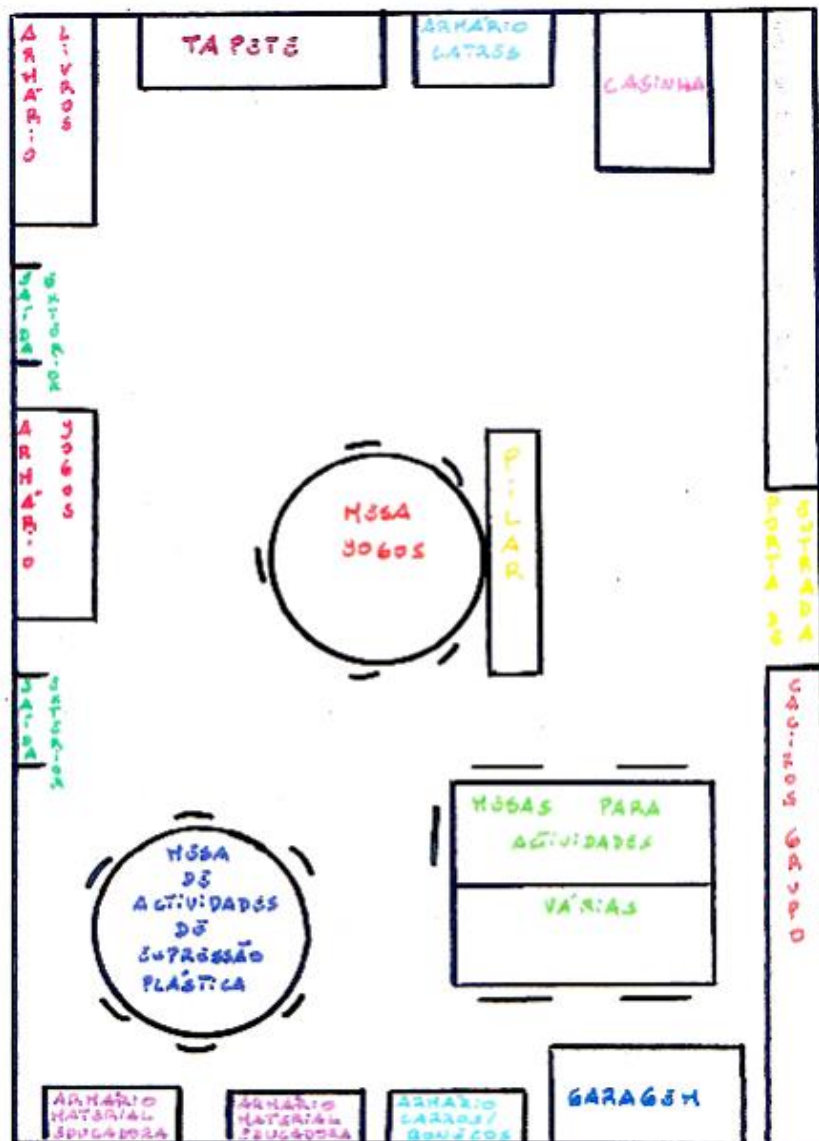


Figura B2 – Os sabores
Fonte: Registo fotográfico próprio

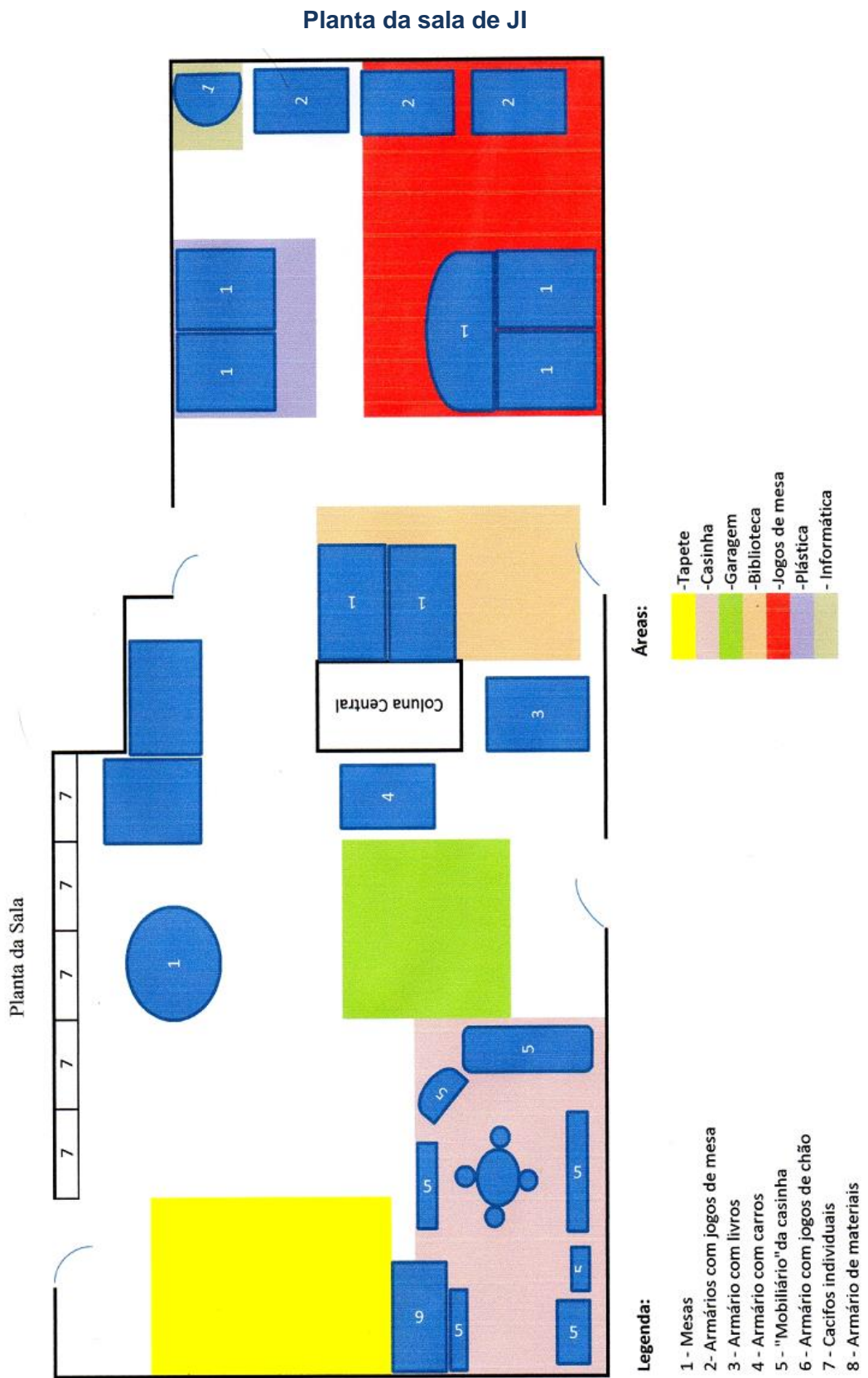
Anexo C - Plantas de sala

Planta da sala de Creche

PLANTA DE SALA



Fonte: Construção própria



Fonte: Construção própria

Anexo D - Dia tipo

Tabela D1 - Dia tipo de Creche

Dia Tipo	
Horário	Rotinas
8.00h	- Acolhimento
9.30h	- Reforço alimentar (fruta)
10.00h	- Inicio das atividades de sala
11.00h	- Higiene
11.15h	- Almoço
12.00h	- Higiene
12.30h	- Repouso
15.00h	- Higiene
15.30h	Lanche
16.00h	- Atividades de interior ou exterior / Brincadeira livre

Fonte: Elaboração própria através de dados extraídos do PCS (2013/2014)

Tabela D2 - Dia tipo de JI

Dia Tipo	
Horário	Rotinas
9.00h - 9.45h	- Acolhimento
9.45h - 10.30h	- Início das atividades de sala
10.30h - 10.45h	- Reforço alimentar (fruta)
10.45h - 11.30h	- Atividades programadas
11.30 - 12.00h	- Atividades de interior ou exterior / Brincadeira livre
12.00h - 12.15h	- Higiene
12.15h - 12.45h	- Almoço
12.45h - 13.00h	- Higiene
13.00h - 15.30h	- Repouso
15.30h - 16.00h	- Higiene
16.00h - 16.15h	- Lanche
16.15h - 16.30h	- Higiene
16.30h - 17.00	- Atividades de interior ou exterior / Brincadeira livre

Fonte: Elaboração própria através de dados extraídos do PCS (2013/2014)

Anexo E - O Caderno de Partilha



Figura E1 - Capa do Caderno de partilha

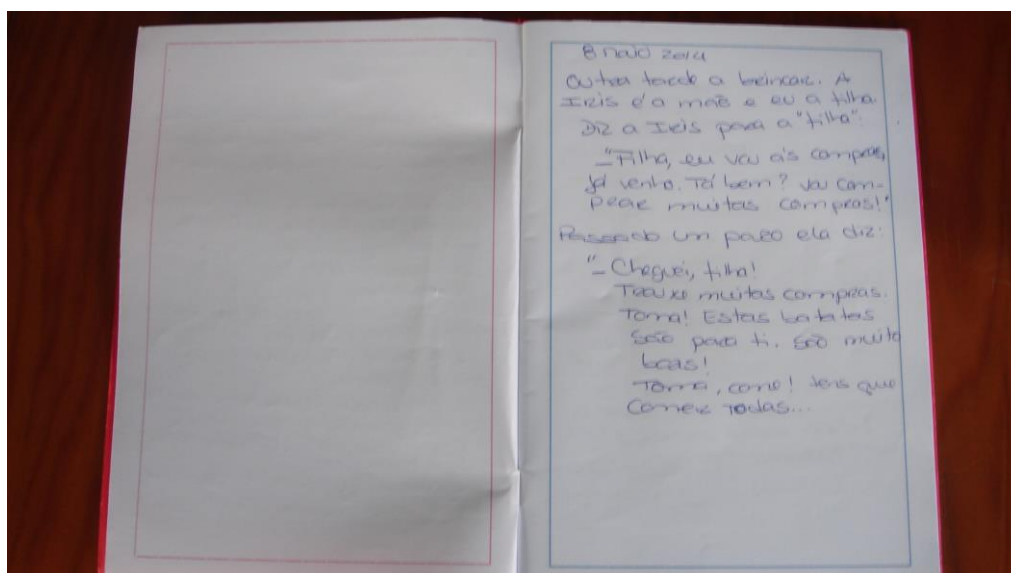


Figura E2 - Registos da família no caderno

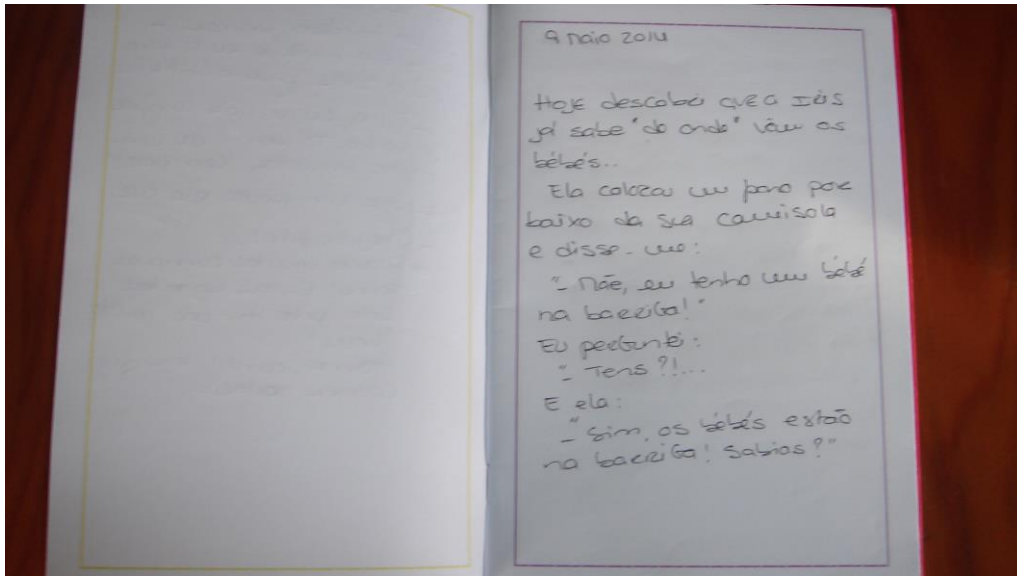


Figura E3 - Registos da família no caderno

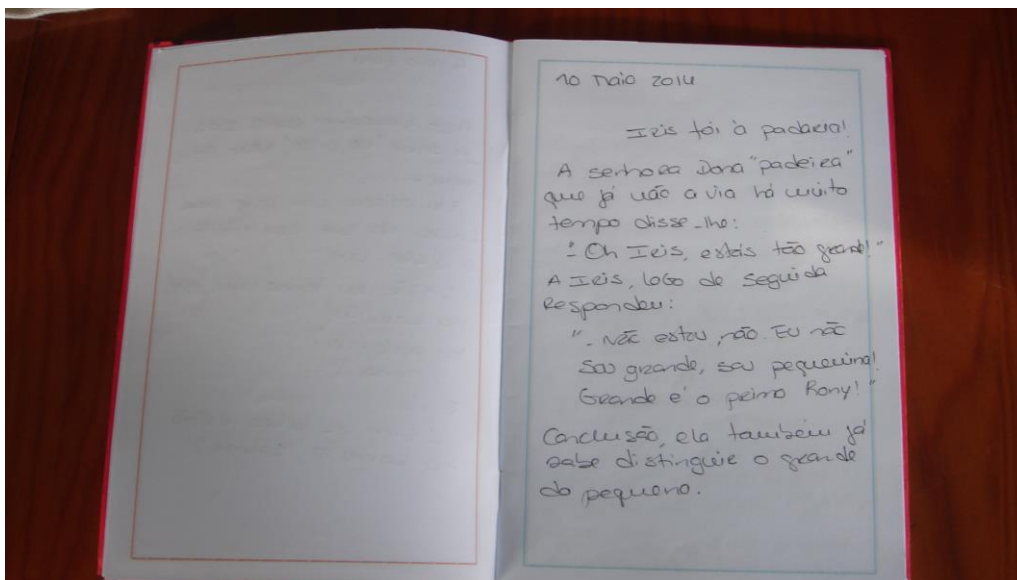


Figura E4 - Registos da família no caderno

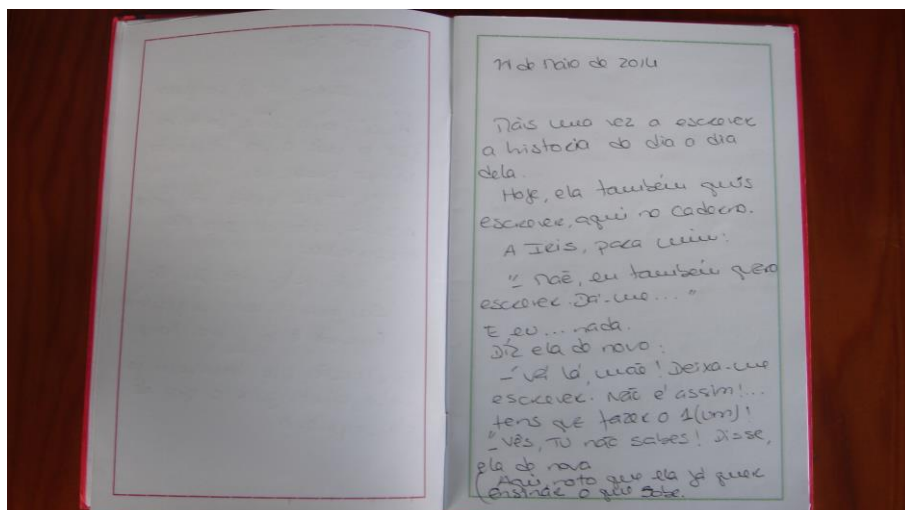


Figura E5 - Registos da família no caderno

Fonte: Registos fotográficos próprios a partir das produções elaboradas pelas famílias

Anexo F – Participação e envolvimento nas atividades de sala (crianças e famílias)



Figura F1 – Observação germinação do feijão lupa de copo

Fonte: Registo fotográfico próprio



Figura F2 - Registo gráfico da observação do feijão com a lupa de copo

Fonte: Registo fotográfico



Figura F3 – Avó a semear abóboras na “nossa” horta pedagógica
Fonte: Registo fotográfico próprio.



Figura F4 – Participação dos pais do MR numa atividade de PCI
Fonte: Registo fotográfico próprio



Figura F5 - Trabalho da IB
Fonte: Registo fotográfico próprio



Figura F6 – A NN mostra o seu trabalho aos pais
Fonte: Registo fotográfico próprio



Figura F7 – Envelope do dia da mãe
Fonte: Registo fotográfico próprio



Figura F8 – Desenho para o dia da mãe
Fonte: Registo fotográfico próprio

Anexo G – Portefólio de Creche

(CD)

Anexo H – Portefólio de JI

(CD)